

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A COORDENAÇÃO FEDERATIVA NO PROGRAMA
BRASIL PROFISSIONALIZADO**

CLÁUDIA FERREIRA DE MAYA VIANA

Brasília-DF
Julho / 2014

**A COORDENAÇÃO FEDERATIVA NO PROGRAMA
BRASIL PROFISSIONALIZADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na Área de Concentração em Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Remi Castioni.

Brasília-DF
Julho / 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1017514.

V614c Viana, Cláudia Ferreira de Maya.
A coordenação federativa no Programa Brasil
Profissionalizado / Cláudia Ferreira de Maya Viana. -- 2014.
119 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Remi Castioni.

1. Programa Brasil Profissionalizado. 2. Educação
e estado - Brasil. 3. Ensino profissional. 4. Federalismo.
5. Política pública. I. Castioni, Remi. II. Título.

CDU 377.36

CLÁUDIA FERREIRA DE MAYA VIANA

**A COORDENAÇÃO FEDERATIVA NO PROGRAMA
BRASIL PROFISSIONALIZADO**

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora:

Brasília, 15 / 08 / 2014

Prof. Dr. Remi Castioni
Universidade de Brasília (FE/UnB)
(Orientador – Presidente da Banca)

Prof. Dr. Bernardo Kipnis
Universidade de Brasília (FE/UnB)
(Examinador interno)

Prof. Dr. Denilson Bandeira Coelho
Universidade de Brasília (IPOL/UnB)
(Examinador externo)

Prof^a Dr.^a Olgamir Francisco de Carvalho
Examinador suplente (FE/UnB)

Eia, senhores! Mocidade viril! Inteligência brasileira! Nobre nação explorada! Brasil de ontem e amanhã! Dai-nos o de hoje, que nos falta. Mãos à obra da reivindicação da nossa perdida autonomia; mãos à obra da nossa reconstituição interior; mãos à obra de reconciliarmos a vida nacional com as instituições nacionais; mãos à obra de substituir pela verdade o simulacro político da nossa existência entre as nações. Trabalhai por essa que há de ser a salvação nossa. Mas não buscando salvadores. Ainda vos podereis salvar a vós mesmos. Não é sonho, meus amigos: bem sinto eu, nas pulsações do sangue, essa ressurreição ansiada.”

(Rui Barbosa, 1920)

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todos e a todas que acreditam no potencial da educação pública brasileira para o enfrentamento das desigualdades econômicas, sociais e culturais, históricas em nosso país.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Remi Castioni, por ter acreditado no projeto de pesquisa e possibilitado a sua realização. Em seu nome, agradeço a todos os professores e professoras que contribuíram para minha formação como pesquisadora e como cidadã.

A Carlos Arthur Arêas de Carvalho, por sua visão republicana em relação ao serviço público e sua disposição para colaborar com a construção deste trabalho. Em seu nome, agradeço aos demais atores institucionais que se dispuseram a participar da pesquisa.

A Marina Arantes Vasconcelos, em nome de quem agradeço a todos e a todas que contribuíram para o aperfeiçoamento desta produção acadêmica.

Aos colegas de trabalho, Messias de Souza, Jean Carmo, Augusto Madeira, Jean Lima, Renata Neves, Francisco Nilson e Rejane Fortunato pelo apoio e compreensão dedicados à minha pessoa durante o percurso do curso de mestrado.

Aos amigos que colaboraram presencialmente ou através do envio de boas energias.

A minha filha Mariana e a meu companheiro Lenine, pela paciência, carinho e dedicação, cultivados em nossa família nos momentos de alegria e de dificuldades.

RESUMO

O trabalho a seguir trata do processo de relacionamento entre estados e União no contexto de uma política pública de educação profissional: o Programa Brasil Profissionalizado. Esse programa foi lançado pelo governo federal – Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 6302, de 12 de dezembro de 2007, com intuito de fortalecer as redes estaduais de educação profissional. Apesar de se tratar de uma política nacional, cabe aos governos estaduais a opção por aderir ao programa, o desenho e a implementação das medidas acordadas. A observação das relações estabelecidas por meio dos marcos legais e da condução prática do Programa Brasil Profissionalizado aponta a liderança da União no processo de coordenação federativa, no entanto, com presença ativa e organizada dos estados. A relação entre estados e União verificada demonstra a força e a atualidade do conceito de autonomia dos entes subnacionais no federalismo brasileiro, pois se estabeleceu como marco e referência para a construção e execução do Programa Brasil Profissionalizado. A força dos estados no contexto das redes de educação profissional foi amplificada pela articulação horizontal entre pares, por meio de um fórum temático de gestores estaduais, que possuiu presença ativa na condução de políticas nacionais de educação profissional voltadas às redes estaduais de educação profissional. A comunicação permanente com os estados foi uma medida adotada pela União para a negociação dos marcos do Programa e para a superação de entraves burocráticos. A observação das dificuldades dos estados na implementação do PBP levou a União a criar medidas para simplificar os caminhos burocráticos tradicionais. A pesquisa empreendida identificou o perfil dos gestores e sua visão sobre o processo de coordenação federativa. Por fim, a análise das relações estabelecidas entre os entes, dos instrumentos utilizados para a coordenação e da visão dos gestores nacionais e estaduais da política permite sugerir iniciativas para o aperfeiçoamento do processo de coordenação federativa no campo das políticas de educação profissional.

Palavras-chaves: Federalismo, Coordenação federativa, Políticas públicas, Educação profissional, Programa Brasil Profissionalizado.

ABSTRACT

The following study is about the relation process between states and the federal government in the context of a public policy on professional education: Brasil Profissionalizado Program, launched by the federal government - Ministry of Education, through Decree No. 6302 of 12 December 2007, with the aim of strengthening networks of professional education among the states. Although being a national policy, the state governments opt for joining and become responsible for designing and implementing the agreed measures. The relationships established through legal frameworks and practice within the Program indicate the federal government as the leader of the federative coordination process, however with active and organized contribution of the states. The autonomy of subnational entities as a reference for the design and implementation of Brasil Profissionalizado Program demonstrated the strength and relevance of this concept in Brazilian federalism. The undertaken research identified the profile of managers and their opinions about process of federative coordination. Finally, the assessment of the relations between the entities, the means used for coordination and opinions of national and state managers of the Program allow us to suggest initiatives to improve the process of federative coordination in the field of professional education policies.

Keywords: Federalism, Federative Coordination, Public Policies, Professional Education, Brasil Profissionalizado Program.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República

CGEST – Coordenação-Geral de Infraestrutura Educacional

CGFSP – Coordenação-Geral de Fortalecimento dos Sistemas Públicos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CONSED – Conselho de Secretários Estaduais de Educação

CORSAP DF/GO – Consórcio Público de Manejo dos Resíduos Sólidos e Águas Pluviais da Região Metropolitana do DF e GO

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DIRPE – Diretoria de Programas e Projetos Educacionais

EBC – Empresa Brasileira de Comunicação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

FPE – Fundo de Participação dos Estados e Distrito Federal

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

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IPCA – Índice de Preços ao Consumidor Amplo

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LC – Lei de Consórcios

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MTb – Ministério do Trabalho

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAR – Plano de Ações Articuladas

PBP – Programa Brasil Profissionalizado

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PIPMOI – Programa Intensivo de Preparação da Mão de obra Industrial

PLANFOR – Plano Institucional de Formação de quadros docentes

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PPP – Plano Político Pedagógico

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DOCUMENTOS SELECIONADOS INICIALMENTE COMO PONTO DE PARTIDA PARA A IDENTIFICAÇÃO DO PROCESSO DE COORDENAÇÃO FEDERATIVA NO PBP	19
TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR ESTADOS E REGIÕES	53
TABELA 3 – NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO POR TIPO DE OFERTA.....	65
TABELA 4 – TEMPO MÉDIO DE EXERCÍCIO DE SERVIÇO PÚBLICO E DE COORDENAÇÃO DO PBP POR PARTE DOS GESTORES ESTADUAIS.....	69
TABELA 5 – DEMONSTRATIVO DE ADESÃO DE ESTADOS E PARTIDOS AO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO	74
TABELA 6 – INFLUÊNCIA DA UNIÃO NA DECISÃO SOBRE OS TIPOS DE LABORATÓRIOS DO PBP A SEREM INSTALADOS NOS ESTADOS	80

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL.....	59
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO REGIONAL DAS OBRAS DO PBP	61
GRÁFICO 3 – PRIORIDADE PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA EXPANSÃO DAS REDES ESTADUAIS PROPORCIONADA PELO PBP	64
GRÁFICO 4 – PERFIL DOS GESTORES ESTADUAIS DO PBP - IDADE	68
GRÁFICO 5 – INFLUÊNCIA DA UNIÃO NA DECISÃO SOBRE OS MUNICÍPIOS A SEREM CONTEMPLADOS COM ESCOLAS DO PBP	79
GRÁFICO 6 – INFLUÊNCIA DA UNIÃO EM RELAÇÃO AOS TERRENOS ONDE SERÃO INSTALADAS AS ESCOLAS A PARTIR DO PBP	80
GRÁFICO 7 – FREQUÊNCIA DE CONTATO ENTRE OS GESTORES ESTADUAIS E A COORDENAÇÃO DO PBP	83

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESCOLA PADRÃO 1 – 12 SALAS / 1200 ALUNOS	98
FIGURA 2 – ESCOLA PADRÃO 2 – 06 SALAS / 600 ALUNOS	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. Metodologia	17
1.1. Operacionalização da Pesquisa	18
CAPÍTULO 1 - FEDERALISMO NO BRASIL	22
1.1. Desenvolvimento do Federalismo Brasileiro.....	23
CAPÍTULO 2 - COORDENAÇÃO FEDERATIVA.....	30
2.1. Coordenação Federativa e políticas públicas	30
2.2. Coordenação Federativa na Educação	36
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	43
3.1. Educação profissional na história brasileira.....	43
3.2. Recentes políticas e polêmicas atuais no campo da educação profissional	48
CAPÍTULO 4 – A COORDENAÇÃO FEDERATIVA NO BRASIL PROFISSIONALIZADO.....	55
4.1. Caracterização do Programa	55
4.2. Programa Brasil Profissionalizado enquanto política pública – entre a formulação e a implementação.....	62
4.3. Federalismo na prática – a relação entre a autonomia dos entes no contexto de uma política nacional e o relacionamento entre esferas dirigidas por diferentes forças políticas	73
4.4. Coordenação Federativa sob liderança da União	76
4.5. Autonomia e protagonismo – O papel dos estados no processo de coordenação federativa do PBP.....	78
4.6. Elementos norteadores da coordenação federativa no PBP	82
4.7. A implementação de medidas para aperfeiçoar a gestão do PBP	90
4.8. A avaliação do Programa por parte do MEC – Questões abordadas e perspectivas	105
4.9. Novidades na implementação da política de educação profissional do MEC – Relação PBP/PRONATEC e criação de espaços para diálogo sobre as políticas de educação profissional ..	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
APÊNDICE (ANEXOS).....	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

O Federalismo é uma forma de organização de Estado¹ que favorece o exercício da diversidade para povos e regiões com características distintas dentro de uma mesma nação. Nele, compromissos e interesses específicos não necessariamente subordinam-se ao interesse nacional, mas convivem em certo equilíbrio de forças estabelecido entre os entes federados (ABRUCIO & FRANZESE, 2008, p. 61).

Esse equilíbrio entre os entes depende, entre outros fatores, de condições econômicas e sociais que permitam a povos e regiões historicamente alijados alcançar patamares mais equânimes de desenvolvimento. Esse desenvolvimento tem como princípio, conforme Camargo (2001, p. 87), a “ideia de que cada cidadão deve ter o mesmo nível de vida em qualquer ponto do território nacional.”

No Brasil, o desenvolvimento regional é aspecto central para o aperfeiçoamento da experiência federalista e está diretamente relacionado à pauta da educação. Conforme registrado pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República (CDES), a distribuição desigual da educação é um importante entrave ao desenvolvimento sustentável e à promoção da equidade (CDES, 2014, p. 9). E, nesse sentido, o fortalecimento das experiências de educação profissional é estratégico para possibilitar avanços regionais e nacionais no caminho da equidade e do equilíbrio federalista.

No entanto, a participação da educação profissional no cenário da formação dos brasileiros ainda está muito aquém do que seria necessário para intervir decisivamente na realidade nacional. Segundo o CENSO Escolar de 2012, as matrículas na educação profissional no Brasil atingiam menos de 1,5 milhão de estudantes. Esse cenário estimulou a criação do Programa Brasil Profissionalizado, por parte do Ministério da Educação, que permite aos estados² ampliar e fortalecer suas redes estaduais de educação profissional, segundo sua própria demanda.

O sucesso desse programa é relevante do ponto de vista da federação brasileira. E sua execução, por ser partilhada entre estados e união, é complexa e determinada por múltiplos fatores, entre os quais destacamos a questão da coordenação federativa.

Um primeiro olhar sobre a coordenação federativa deve levar em conta duas dimensões da análise sobre os elementos constituintes do federalismo: desenho constitucional

¹ A ideia de federalismo como forma de estado está em documento recente do Fórum das Federações (ANDERSON 2009, p. 18).

² O uso do termo “estados”, neste estudo, deve ser entendido como extensivo ao Distrito Federal (DF), a menos que se explicita o contrário.

e divisão territorial do poder governamental (SOUZA, 2005, p. 105).

No Brasil, todos os entes federativos possuem responsabilidades com a oferta pública de educação (BRASIL, 1988, p. 14). No entanto, a União possui o protagonismo em relação à definição das políticas e à regulação geral sobre o assunto.

O desafio do Programa Brasil Profissionalizado (PBP), portanto, depende do relacionamento entre União e estados, em que a União tem papel coordenador da iniciativa, mas cabe aos estados a condução prática das iniciativas que podem responder aos objetivos dessa ação.

A relação prática entre estados e União na condução de políticas públicas, no entanto, ainda não foi suficientemente explorada por estudos acadêmicos. Na execução de políticas públicas de educação, por exemplo, há ainda um número reduzido de análises sobre o funcionamento da coordenação federativa.

De fato, mesmo dentro da Ciência Política, pouco conhecimento se produz além da análise teórica sobre o federalismo, não alcançando a dimensão da coordenação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Vários autores parecem ter consenso quanto à necessidade de se aprofundar essa questão.

De acordo com Souza (2005, p. 105), “A análise do federalismo brasileiro ainda estabelece escassas ligações com a teoria constitucional propriamente dita e também raramente focaliza as instituições políticas estabelecidas constitucionalmente que regem o federalismo.”

Por outro lado, conclui Abrucio (2005, p. 41), “É preciso acrescentar outro vetor analítico, pouco explorado no Brasil, bem como no estudo de outros países. Trata-se da análise do problema da coordenação intergovernamental, isto é, das formas de integração, compartilhamento e decisão conjunta presentes nas federações.”

Dessa maneira, o tema revela-se conceitualmente relevante e útil para o campo das políticas públicas de educação e para os estudos sobre a coordenação federativa no Brasil.

A gestão por parte da União, no que se refere à transferência de recursos, acompanhamento técnico e avaliação; e a gestão por parte dos estados na execução dos recursos na definição de prioridades em sua relação com o MEC são fontes de informações importantes para entender o funcionamento dessa relação.

Essas questões remetem ao funcionamento prático das relações entre os entes federativos no contexto de um programa específico de educação profissional.

Como resultado da pesquisa, a partir das informações colhidas e da análise dos dados, contribuimos com apontamentos relativos ao aperfeiçoamento da coordenação federativa entre União e estados no campo das políticas de educação profissional.

1. Metodologia

O trabalho de pesquisa a seguir foi desenvolvido por meio de uma articulação entre conhecimentos apreendidos na revisão da literatura e imersão na realidade, exercitada pela reflexão em torno de uma análise empreendida pela contribuição de diferentes autores e de sua relação com as informações obtidas por instrumentos de coleta de dados, tais como entrevistas e questionários.

As perguntas motivadoras da pesquisa conformaram um estudo qualitativo que, no entanto, também se construiu a partir de dados quantitativos, num processo de triangulação. Encontramos essa possibilidade em Duarte (2009, p. 16):

Na combinatória de métodos, podem existir várias cambiantes, onde destacamos: diferentes métodos podem ser utilizados ao longo da investigação; os métodos podem “caminhar” lado a lado (simultaneamente) ou consecutivamente; a combinação pode realizar-se, desde logo, num plano de estudo/investigação ou até mesmo na análise de dados e na articulação de resultados.”

O escopo do trabalho esteve voltado aos aspectos nacionais do federalismo, da coordenação federativa e da educação profissional, questão determinada pelo fato de que a pesquisa teve como esteio a existência de um programa de política pública nacional e a impossibilidade de aprofundar, de maneira satisfatória, devido ao curto espaço de tempo, uma análise abrangente e internacional dessas inter-relações. A pesquisa teve como objetivo central:

- Identificar o processo de coordenação federativa no contexto do Programa Brasil Profissionalizado.

E como objetivos específicos:

- Relacionar os marcos históricos e a organização atual do federalismo brasileiro.
- Delimitar a coordenação federativa em políticas públicas, especialmente no campo da educação.
- Resgatar o histórico das políticas públicas de educação profissional e os desafios atuais dessa modalidade de educação.

- Analisar as formas de integração, compartilhamento e decisão conjunta entre estados e União no cenário do Programa Brasil Profissionalizado.
- Apontar contribuições para o aperfeiçoamento da coordenação federativa nos marcos da educação profissional.

1.1. Operacionalização da Pesquisa

A compreensão sobre o processo de relacionamento entre os entes federados no contexto do Programa Brasil Profissionalizado exigiu a utilização de várias técnicas de pesquisa combinadas.

Inicialmente foram realizadas conversas com os servidores do Ministério da Educação envolvidos com o Programa Brasil Profissionalizado, no sentido de compreender a dinâmica de trabalho de coordenação desse programa. Essa aproximação contribuiu para a apresentação dos objetivos da pesquisa junto à Coordenação e para nortear os métodos possíveis de investigação dos dados.

A proposta de uma pesquisa sobre a coordenação federativa no PBP, que apontasse resultados e estratégias para o aperfeiçoamento desse relacionamento, foi recebida positivamente pela coordenação do programa no MEC, que possibilitou o acesso ao conjunto dos documentos oficiais, a e-mails trocados entre o coordenador e os estados e a planilhas de acompanhamento da gestão do programa.

Os documentos oficiais da coordenação nacional do programa foram analisados, especialmente entre 2010 e 2012, período escolhido como representativo desse relacionamento, pois a maioria dos estados já haviam aderido e os processos de solicitação de itens do PBP ainda não eram feitos eletronicamente – via sistema. Esse aprofundamento inicial possibilitou uma identificação preliminar das ações da coordenação nacional relativas ao processo de coordenação federativa. A sistematização das informações relativas aos documentos concentrou-se nas comunicações em que a União se referia:

- a tomadas de decisão por parte de estados e União em relação ao Programa;
- a instrumentos de relacionamento entre estados e União;
- à gestão de informações compartilhadas entre estados e União.

As comunicações registradas compuseram uma tabela que, ao final do processo de pesquisa, serviu como referência para complementar os dados recolhidos por meio do contato

com os gestores nacionais e estaduais do Programa. A tabela a seguir (**Tabela 1**) refere-se aos documentos selecionados inicialmente como ponto de partida para a identificação do processo de coordenação federativa no PBP:

Tabela 1 – Documentos selecionados como ponto de partida para a identificação do processo de coordenação Federativa no PBP

Assunto	Destinatário	Tipo de documento	Data
Prazo para entrega de documentação relativa a novos processos de infraestrutura 07/05	Secretaria de Estado do Maranhão	Ofício 907/2010	30/04/2010
Convida estados a participarem do levantamento para aquisição de equipamentos de infraestrutura por meio de preenchimento do formulário MOPSE	Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará	Ofício 2127/2010	17/09/2010
Informa que a gestão e a análise desses convênios foram transferidas ao FNDE e pede que documentação referente a esses convênios seja enviada ao FNDE	SE-SERGIPE	Ofício 2430/2011	17/01/2011
Responde a proposta de participação no Brasil Profissionalizado – recomendando ou não os pedidos e indicando outras possibilidades identificadas pelo MEC	Secretaria de Estado de Educação de Rondônia	Ofício 531/2011	05/05/2011
Informa sobre curso de mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública (PPGE/UnB)	Secretaria de Estado da Bahia	Ofício 1340/2011	04/08/2011
Pede reconsideração da decisão de não ampliar o curso de mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública	CAPES	Ofício 1693/2011	31/08/2011
Informa sobre Curso de Especialização em Agroecologia para gestores de escolas que estejam recebendo recursos do PBP.	SE-PA	Ofício 2066/2011	13/10/2011
Convida para Curso de Especialização de Gestores.	Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional. Minas Gerais	Ofício 2224/2011	24/10/2011
Responde a Ofício que solicita novo convênio para o PBP. Condiciona novo convênio à execução de convênios anteriores	Secretaria de Estado de Educação do Estado de Goiás	Ofício 32/2012	05/01/2012
Responde a proposta de inclusão de municípios aprovando a criação de 9 escolas do PBP	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul	Parecer 12/2012	18/01/2012
Orienta prefeitura a procurar a Secretaria Estadual de Educação para participação no PBP	Prefeitura Municipal de Torres	Ofício 228/2012	01/02/2012
Resposta ao Ofício 001/2012 informando sobre a impossibilidade de atendimento a demanda de criação de escola com base no número de habitantes e estudantes no ensino médio e sugerindo outro local para a escola.	Secretaria Estadual de Educação- MG/ Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – MG	Ofício 472/2012 CGPE/DAPE/SETEC/MEC	06/03/2012
Solicita que as Secretarias/ Instituições priorizem a atualização dos sistemas de monitoramento (SIMEC)	Secretários Estaduais e Gestores de Educação Profissional	Ofício Circular 20/2012	14/03/2012
Convida para terceiro processo de levantamento. Adicionalmente, afirma a priorização de laboratórios para escolas construídas pelo PBP (finalizadas até dez/2012).	Secretários de Estado de Ciência e Tecnologia	Ofício Circular 22/2012	19/03/2012
Comunicação sobre Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Profissional	Gestores	Ofício 1682/2012 MEC	04/06/2012
Resposta a solicitação de inserção de municípios no PBP. A maioria é atendida.	Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais	Ofício 1081/2012	04/06/2012
Encaminha documentação do PBP	FNDE	Ofício 1237/2012	22/06/2012
Encaminha documentação do PBP	FNDE	Ofício 1321/2012	29/06/2012
Resposta a Ofício da SE-PR pede que proposta de alteração de Planos de Trabalho de convênio seja enviada ao FNDE	Diretoria de Políticas e Programas Educacionais/ SE-PR	Ofício 1819/2012	10/09/2012

Fonte: CGFSP/SETEC/MEC / Elaboração: Própria

A seguir, entrevistamos os coordenadores nacionais da política, com a intenção de obter informações mais precisas sobre o desenvolvimento do Programa por parte da União e sobre o relacionamento estabelecido entre os entes a partir do governo federal. Para essa função, a União contou com três diferentes servidores, que assumiram a coordenação nacional desde 2007 até o momento. O primeiro esteve à frente do PBP desde sua formulação até março de 2008; o segundo era adjunto do primeiro desde a formulação, assumiu a coordenação do programa em março de 2008 e permaneceu até 2012; o terceiro gestor assumiu e mantém-se à frente do PBP até o momento atual. Para essa pesquisa, foram entrevistados o segundo e o terceiro gestores, que, juntos, coordenaram, em nome da União, a grande maioria do tempo de existência do PBP.

Posteriormente, os responsáveis institucionais das redes estaduais de educação profissional envolvidos na operacionalização das relações entre União e estados foram questionados em relação ao tema da pesquisa, por meio de formulário com questões abertas e fechadas, de modo a tornar possível a identificação do perfil dos gestores estaduais e um comparativo das visões da União e dos estados sobre o relacionamento estabelecido por ocasião do programa.

Para esse questionário, foram criadas várias categorias de resposta, baseadas em informações obtidas nos documentos disponibilizados, nas entrevistas realizadas e na literatura sobre o tema. Como anexo, inserimos, ao final do texto, os roteiros utilizados, que nortearam as entrevistas e o questionário aplicado aos gestores estaduais da política (**Anexo 1**).

O questionário foi enviado inicialmente ao Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica para ser encaminhado ao conjunto de gestores participantes com uma chamada, a fim de que fosse respondido pelo coordenador do PBP no estado, que atua no relacionamento estabelecido pelo estado junto à União. Posteriormente, o convite para a participação foi enviado a e-mails institucionais de secretarias de estado de educação e autarquias que centralizam a oferta estadual de educação profissional, as quais ainda não tinham respondido o formulário. A opção pelo coordenador e não pelo Secretário responsável pela pasta que coordena o programa deu-se pela dinâmica de implementação do PBP que, apesar de definir os secretários estaduais como responsáveis formais, indica a possibilidade de um quadro técnico para acompanhar o andamento das ações acordadas e, na prática, é esse

servidor que atua para a consecução dos objetivos acordados entre o estado e a União.

No entanto, nem todos os estados que aderiram ao PBP se dispuseram a participar da pesquisa. A amostra final contou com representação de, no mínimo, 2 estados por região, alcançando número total de 15 estados envolvidos, dos 26 participantes do PBP. Por fim, após 29 dias do primeiro envio, responderam os estados de Rondônia, Mato Grosso, Ceará, Paraíba, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Pará, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, Piauí, Minas Gerais, Distrito Federal, Bahia, Paraná e Rio Grande do Sul.

Como último movimento em torno da coleta de dados, foi ouvido, por meio de entrevista semiestruturada, o coordenador do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de verificar o papel do Fórum no diálogo estabelecido entre os entes federados, a validade de questões apresentadas pontualmente pelos atores participantes da pesquisa e algumas hipóteses desenvolvidas durante as fases anteriores à pesquisa. O roteiro dessa entrevista também se encontra em anexo.

O método de organização e sistematização dos dados coletados foi a Análise de Conteúdo, em que a apreciação objetiva da mensagem deu surgimento à informação (TRIVIÑOS, 2011, p. 160). A classificação dos dados em temas abordados pela pesquisa privilegiou uma análise qualitativa das informações e possibilitou uma interpretação mais profunda da dinâmica de coordenação federativa estabelecida pelo PBP. A opção por uma análise qualitativa dos dados foi encontrada em Duarte (2006, p. 682), para quem:

“a Análise de Conteúdo pode ser quantitativa e qualitativa. Existe uma diferença entre essas duas abordagens: na abordagem quantitativa se traça uma frequência das características que se repetem no conteúdo do texto. Na abordagem qualitativa, se “considera a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem”

A pesquisa empreendida possibilitou descrever os processos e procedimentos que nortearam e norteiam a coordenação federativa do Programa Brasil Profissionalizado. Adicionalmente, permitiu a proposição de medidas (inclusive passíveis de institucionalização), no sentido de fortalecer o processo que já está em desenvolvimento e afirmar uma concepção democrática de coordenação federativa nas políticas públicas e na educação profissional brasileiras.

CAPÍTULO 1 – FEDERALISMO NO BRASIL

Os estudos relativos ao federalismo tratam da realização, manutenção e atualização de pactos entre entes políticos que possuem, ao mesmo tempo, uma identidade comum entre si, que justifica a unidade nacional e especificidades próprias que demandam algum nível de autogoverno.

Isso significa que, apesar de se unirem em torno de um projeto comum – a federação –, aqueles que participam dessa forma de estado mantêm certa autonomia e poder próprios diante do poder nacional. Essa configuração permite um equilíbrio conformado como princípio da soberania compartilhada e, segundo Abrucio (2002, p. 20), “deve garantir a autonomia dos governos e a interdependência entre eles. Trata-se da fórmula classicamente enunciada por Daniel Elazar: *self-rule plus shared rule*.” No entanto, essa soberania compartilhada só pode ser mantida ao longo do tempo, caso se estabeleça “uma relação de equilíbrio” entre a autonomia dos pactuantes e sua interdependência (ABRUCIO, 2002, p. 21).

A flexibilidade permitida por um arranjo federativo possibilita que, ao longo do tempo, haja alterações nas relações estabelecidas pelos entes em seus aspectos políticos, fiscais, administrativos, entre outros. E o equilíbrio entre entes federados pode, a depender da realidade específica do país em questão, garantir maior ou menor autonomia para os membros e contar com maior ou menor centralização do poder por parte da União, sendo, portanto, uma questão multifacetada, já que a centralização em um dos aspectos da dinâmica de relação entre os entes pode significar a descentralização em outro aspecto e vice-versa, ou seja, essa relação está longe de ser simples e incontroversa (ALMEIDA, 2005, p. 30).

Por esse motivo, cada país federado possui suas especificidades e não há um modelo ideal de federação. Cada federação precisa buscar em sua heterogeneidade e em sua história as soluções para seus dilemas.

Em defesa da existência de diferentes unidades constitutivas em uma mesma nação, está o argumento de que a existência de níveis de governo mais próximos dos cidadãos possibilitam o aprofundamento do exercício democrático. Entendemos que a opção pelo federalismo representa uma complexidade tanto do processo decisório quanto de sua legitimação, visto que cresce o número de atores e de arenas capazes de deliberar sobre os

rumos da ação coletiva (Idem).

No que se refere à presença do federalismo na história brasileira, é importante registrar sua presença constante nas últimas seis Constituições Brasileiras (1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988), nas quais ele se estabelece como cláusula pétrea, com uma unanimidade que o presidencialismo nem sempre teve (CAMARGO, 2001, p. 71).

1.1.Desenvolvimento do Federalismo Brasileiro

De Estado Monárquico constituído de províncias, o Brasil passou a ser, depois de 1889, uma república federativa. Desde então, a relação entre estados e União já passou por momentos de centralização e de descentralização política. As várias constituições brasileiras dão evidências dessa balança de poder que, a depender do contexto político mais geral, tem se alterado ao longo da história.

O modelo de federalismo presente na atual Constituição Brasileira pode ser considerado um modelo de federalismo cooperativo, já que se assenta na divisão de tarefas, na complementaridade entre os entes e na colaboração entre eles.

No entanto, é usual a utilização do termo **federalismo predatório**, já que na prática a competição entre os entes ainda é uma realidade na federação brasileira, que segue convivendo com guerras fiscais entre estados e municípios.

Há vários fatores que fragilizam a possibilidade de cooperação entre os entes federados. Entre eles, questões institucionais, políticas e normativas. Uma das questões a ser considerada nesse sentido é a dificuldade de garantir que os acordos sejam cumpridos por todos os entes federados, o que gera uma desconfiança permanente entre os que buscam uma atuação coordenada.

Sobre esse aspecto, Arretche (2007, p. 96) apresenta uma preocupação semelhante:

“Além disso, a autoridade do governo federal, para induzir as decisões dos governos locais, no sentido de que essas decisões venham a coincidir com as suas próprias prioridades, permanece limitada, uma vez que esses governos detêm autonomia fiscal e política, tendo, portanto, condições institucionais para não aderir às políticas federais.”

Há ainda duas questões complicadoras para o fortalecimento da cooperação entre os entes federativos: as diferentes capacidades dos governos subnacionais de implementarem

políticas públicas, dadas as enormes desigualdades financeiras, técnicas e de gestão existentes; e a ausência de mecanismos constitucionais ou institucionais que estimulem a cooperação.

As desigualdades entre as províncias e a insatisfação com o poder central eram motivo de grande tensionamento no fim do período monárquico brasileiro. Entre outros argumentos e em meio a uma série de polêmicas econômicas, militares e políticas, o regime federalista foi defendido como forma de manter a unidade nacional.

A Proclamação da República e o concomitante estabelecimento do regime federativo no Brasil foram antecidos por movimentos emancipacionistas, como a Inconfidência Mineira, a Confederação do Equador e a Revolução Farroupilha, e demonstram o fortalecimento das províncias diante do poder centralizado pela monarquia anteriormente.

Desse modo, o estabelecimento do federalismo no Brasil deu-se simultaneamente com o fim da monarquia, gerando um movimento centrífugo de distribuição do poder unitário, que transferiu aos estados brasileiros parte das competências antes concentradas na União e determinou o compartilhamento da autonomia política do país com os entes subnacionais.

O estabelecimento de um sistema de poder compartilhado atendia a expectativa das elites regionais, pois se percebe que, naquela época, o federalismo tornara-se a guisa de orientação principal do novo regime, fato que satisfazia aos interesses da burguesia cafeeira, ou seja, as províncias foram transformadas em estados geridos por constituições próprias, com governantes eleitos e forças policiais autônomas (CUNHA, 2000, p. 156).

No entanto, o fortalecimento dos estados, num momento marcado por baixo potencial de intervenção por parte do Governo Federal, combinado com a transferência de poder às oligarquias regionais, terminou por aprofundar as desigualdades entre os estados já existentes entre as anteriores províncias do Império.

A crise desse modelo tornou o cenário favorável a uma retomada da concentração de poder por parte da União e ao fortalecimento da Presidência da República, o que ocorreu efetivamente a partir da Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas à Presidência da República.

Com Vargas, a centralização do poder torna-se bandeira e contraponto à defesa da autonomia dos estados. O combate a movimentos nacionais também ganha expressão nesse período, sobretudo o combate ao movimento comunista recém-organizado no Brasil.

Por meio de novo golpe, em 1937, é promulgada nova constituição e determinada a extinção dos partidos políticos e o fechamento do Congresso Nacional. E, com o advento do

Estado Novo, no primeiro período do governo autoritário no Brasil, fica evidente a noção de centralismo associada ao autoritarismo, marcado inclusive por cerimônia pública de queima das bandeiras estaduais (FERREIRA, 2001, p. 52).

Vargas segue no poder até 1945, quando a pressão em torno da retomada da democracia possibilita uma aliança entre a elite liberal e as forças armadas, dando origem a um movimento que culmina em sua renúncia forçada e na posse do presidente do Supremo Tribunal Federal, de forma provisória.

A realização de eleições e a retomada do Congresso Nacional foram algumas das conquistas do ponto de vista federalista que configuram o período de 1946 a 1964 como uma das primeiras experiências democráticas brasileiras.

O primeiro presidente eleito, entretanto, foi um militar, Eurico Gaspar Dutra, que, em sua primeira mensagem oficial ao Congresso Nacional, afirmava o fortalecimento dos estados como uma resposta aos anseios do povo brasileiro. No discurso, afirmava Dutra (1947, p. 3): “O povo brasileiro confiantemente acompanha os trabalhos complementares, que darão a cada uma das unidades federativas a sua Constituição própria, dentro das normas traçadas pela da União, e ressuscitarão a vida municipal, em bases autônomas, e já agora com mais amplo suporte financeiro, possibilitando assim o desenvolvimento e a realidade do governo local.”

Nesse contexto, os Estados recuperaram e ampliaram seu protagonismo no cenário político nacional, conforme Ferreira (2001, p. 53):

“O peso político dos governadores e da política dos estados era preponderante como fator de organização dos partidos. Líderes nacionais eram antes líderes estaduais. Entre eles, Miguel Arraes, Leonel Brizola, Carlos Lacerda, José Sarney e os já citados Juscelino e Jânio. A política estadual, de alguma maneira, condicionava o jogo de poder nos partidos nacionais.”

No início da segunda metade da década de 1970, o envolvimento dos governadores na luta pela democratização do país caracterizou esse processo, como também uma luta pela retomada dos princípios federalistas do Estado brasileiro, já que a ausência de democracia nas eleições para os chefes de estados estaduais significava na prática uma vinculação automática ao poder estabelecido por meio do governo federal e, portanto, uma sobreposição da União em relação aos demais entes federados.

Sintomática desse momento é a alteração do nome do país ocorrida a partir da Constituição de 1967. Até então, o Brasil chamava-se, oficialmente, Estados Unidos do Brasil e é nesse ano que o país ganha o nome oficial de República Federativa do Brasil. Do ponto de vista dos modelos de federalismo, podemos fazer uma analogia da primeira redação com o

formato de organização norte-americano, centrípeto, em que os estados-membros uniram-se para dar origem ao país, enquanto, no caso brasileiro, o nome atual parece reforçar a ideia da unidade nacional em primeiro lugar, enquanto o sistema federalista aparece como predicado da república.

Segundo Abrucio (1999, p. 12), havia uma intencionalidade clara nesse movimento: “A alteração da estrutura federativa era um objetivo explícito e fundamental dos militares. Buscava-se aumentar a capacidade decisória do Executivo Federal e evitar a articulação oposicionista da elite civil nos estados, especialmente a que pertencesse aos quadros dos partidos do período anterior ao golpe de 1964.”

Por outro lado, as transferências de recursos da União para os estados e municípios, nesse período, ganharam força institucional, com a criação do “Fundo de Participação dos Estados e Distrito Federal”, posteriormente chamado de Fundo de Participação dos Estados (FPE). O FPE, segundo Rocha (2011, p. 3), foi

“instituído pelo art. 21 da Emenda Constitucional (EMC) nº 18, de 1965, já com base no produto da arrecadação do IR e do IPI. Posteriormente, o Ato Complementar nº 40, de 1968, reduziu de 10% para 5% a participação do FPE na arrecadação dos tributos indicados anteriormente, bem como introduziu diversas condicionalidades para a efetivação das transferências.”

O resultado do movimento de derrubada do regime militar, do ponto de vista dos estados, concretizou-se por meio da Constituição de 1988, quando os estados recuperaram e expandiram suas prerrogativas fiscais e políticas junto à federação.

Sobre o aspecto tributário da vitória dos estados, encontramos em Abrucio (1994, p. 172):

“A vitória federativa dos estados na Constituinte foi outro aspecto importante, fato que deu novas feições ao federalismo. Em primeiro lugar, os estados venceram a batalha tributária, aumentando sua parcela nos recursos nacionais em 12,9% com relação à antiga Constituição. Já a União, perdeu 1,05%.¹ Giambiagi (1991:64) calcula ainda que, entre 1980 e 1990, enquanto a importância relativa da União na receita disponível total das três esferas de governo caiu 17%, no caso dos estados e municípios, houve um aumento de 26% e 70%, respectivamente.”

Vários fatores contribuíram para que a redemocratização do Brasil significasse, em certa medida, um reposicionamento da União e não necessariamente perda de poderes por parte do Governo Federal. Cresce, entre os pesquisadores, o consenso quanto a uma redefinição de papéis a partir da década de 1990, que levou a uma nova forma de

relacionamento por parte da União, baseada na descentralização dos mecanismos de gestão e financiamento e, finalmente, pela centralização do poder de definir os parâmetros de atuação dos entes subnacionais (ALMEIDA, 2005, p. 4).

A interpretação corrente na década de 1990, de que o poder estadual seria dominante no federalismo brasileiro, caracterizado como um federalismo do tipo *demos-constraining*, em que os governadores contariam com a excessiva autonomia fiscal e política e poder de veto, por meio das bancadas estaduais, vem sendo contestada por estudos recentes que afirmam, conforme Arretche (2014, p. 2), que

“a CF 88 conferiu amplos poderes legislativos à União, ao mesmo tempo em que as regras para tramitação de matérias de interesse federativo requerem mínimas maiorias, de tal sorte que as estratégias de veto de minorias regionais têm limitadas oportunidades de sucesso; além disso, as bancadas estaduais de senadores e deputados federais têm comportamento partidário, mesmo para a tramitação de matérias de estrito interesse regional.”

A transformação dos municípios em entes federativos, a partir da Constituição de 1988, gerou um novo quadro de distribuição de poder no Brasil, diminuindo a intensidade do papel dos estados nas políticas sociais.

Por outro lado, as eleições casadas para Presidente da República, Governadores e Congresso Nacional que se deram em 1994, pela primeira vez, fortaleceram a liderança do governo federal diante dos estados e sua ligação com os representantes estaduais no Senado e na Câmara Federal (ABRUCIO, 2002, p. 17).

Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, o enfraquecimento do papel dos estados foi agravado pela existência de uma crise financeira desses entes, pelo modelo predatório de relacionamento entre os estados e pela adoção de medidas tributárias centralizadoras por parte da União que levaram à elevação das receitas advindas das Contribuições Sociais e ao represamento de parcela dos recursos para transferência aos governos subnacionais (ABRUCIO, 2002, p. 19).

Desse modo, há certo consenso de que a autonomia dos entes estaduais, na segunda metade da década de 1990, sofreu restrições, motivadas pela forma de enfrentamento das restrições macroeconômicas associadas à estabilização da moeda, depois do Plano Real e dos esforços para garantir recursos aos programas sociais (ALMEIDA, 2005, p. 35).

Por outro lado, autoridade limitada dos estados no que se refere à possibilidade de afetar as decisões tomadas nas arenas decisórias centrais é uma realidade da federação brasileira, já

que não há mecanismo ou previsão para a interferência dos estados nas políticas aplicadas pela União, a não ser pela articulação entre os governos estaduais e seus representantes no Congresso Nacional.

Um aspecto interessante do relacionamento entre parlamentares e governos estaduais está na fórmula da desproporção no Congresso Nacional, solução estabelecida no sentido de tentar equilibrar o potencial de intervenção dos estados entre si, conforme Oliveira & Souza (2010, p. 19),

“Temos um arranjo federativo que permite disponibilizar a um cidadão de São Paulo, na forma de impostos, mais recursos do que para um cidadão da região Nordeste, mas o voto deste último na composição das casas legislativas nacionais vale mais do que o daquele. O arranjo confere a supremacia econômica a São Paulo e, em alguma medida, ao Sudeste, e a supremacia legislativa aos estados menores e mais pobres. Se a troca é justa, não se perguntou ao cidadão brasileiro a respeito. Foi um arranjo das elites nacionais.”

Análise recente do comportamento das bancadas estaduais no Senado mostra que, na prática, a fórmula que determina uma representação praticamente igualitária para estados desigualmente populosos, conforme Arretche (2013, p. 56), “impede que uma minoria de estados mais populosos exerça o veto sobre a maioria de estados menos populosos. Assim, se a adoção dessa fórmula implica ferir o princípio democrático de 1 homem = 1 voto, por outro lado, respeita um princípio de justiça federativa que impede o veto da minoria sem que a maioria, por sua vez, tenha recursos para tyrannizar a minoria.”

A evolução conceitual do debate sobre o federalismo no Brasil e a experiência prática de regimes democráticos e ditatoriais levaram pesquisadores a questionar a fórmula de que o conceito de democracia necessariamente estaria relacionado ao de descentralização, assim como a ideia de centralização teria sua correspondente política em regimes de exceção, conforme encontramos em Abrucio (1998, p. 112):

“À ideia de descentralização como conceito necessariamente vinculado ao de democracia, defendida no período da redemocratização, se seguiu o abandono das políticas sociais por parte do governo federal e a transferência de responsabilidades aos estados e municípios e em certos casos às elites que comandavam as políticas regionais. Tornou-se evidente que apenas um discurso genérico contra a centralização das políticas sociais, em princípio, já não dava conta das necessidades da sociedade.”

Entre as recentes modificações no cenário das relações federativas brasileiras, está a mudança nas regras do FPE. A mudança teve origem no formato de distribuição dos recursos, que deveria ter sido reorientado até 1992, segundo a lei, e motivou ações diretas de

inconstitucionalidade por parte de alguns estados inconformados com a permanência indefinida da fórmula estabelecida por mais de uma década por acordo político.

Uma avaliação sobre o potencial do FPE, como ele funcionou até 2013, em relação a seu potencial para a redução das desigualdades regionais, mostra que, conforme Rocha (2011, p. 10),

“não parece ter sido capaz de contribuir significativamente para mudar o padrão de desenvolvimento das economias das duas últimas regiões, cujas rendas per capita permanecem, como há pouco ressaltado, estagnadas em relação ao índice nacional. O fato é que o País ainda parece distante da tão-ambicionada convergência generalizada dos indicadores de renda”
(Rocha, 2011, p. 10)

A proposta aprovada define novos critérios de distribuição com base na renda domiciliar per capita e na população do estado, de modo a garantir que as unidades mais pobres e as mais populosas ganhem mais. De acordo com as novas regras, os critérios atuais de distribuição do FPE serão mantidos até 2015. Após esse período, cada Estado receberá o valor que recebeu no ano anterior, corrigido pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) e acrescido de 75% da variação do Produto Interno Bruto (PIB) de dois anos antes.

Espera-se que a nova formatação do FPE contribua para o combate às desigualdades regionais e entre os estados. A meta de melhorar as condições de estados de menor renda per capita e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no caminho da equidade segue presente no federalismo no Brasil e é alimentada pelas constantes mudanças que a dinâmica da sociedade agrega à realidade política e econômica brasileira. Exemplo de novas dinâmicas é a metropolização do país, problema relativamente novo e que aguarda uma resposta legal e institucional, questão levantada por Abrucio (2002, p. 14). “Não só houve um crescimento das áreas metropolitanas, em número de pessoas e de organizações administrativas, como também os problemas sociais cresceram gigantescamente nesses lugares. No entanto, a estrutura financeira e político-jurídica instituída pela Constituição de 1988 não favorece o equacionamento dessa questão.”

Consideramos que o aperfeiçoamento da federação brasileira depende de ajustes institucionais, políticos e práticos que contribuam para uma relação mais equilibrada na cooperação e na competição entre os entes federados. Esses ajustes podem ser identificados, também, a partir de uma análise do relacionamento prático que se estabelece entre os entes federados na condução de políticas públicas. Por esse motivo, analisaremos mais detidamente

a questão da coordenação federativa de políticas públicas na federação brasileira no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 – COORDENAÇÃO FEDERATIVA

2.1. Coordenação Federativa e políticas públicas

A articulação e a divisão de tarefas entre os entes federados na definição, formulação, implementação e avaliação de políticas públicas não são uma questão nova. No entanto, há ainda, do ponto de vista da literatura acadêmica brasileira, uma indefinição consensual sobre o conceito de Coordenação Federativa.

Para alguns autores, cooperação federativa e coordenação federativa têm significados diferentes. Conforme Linhares et al. (2012, p. 39),

“A criação de mecanismos de articulação federativa pode servir tanto para criar cooperação, quando se incentiva os entes federados a agir em favor de interesses comuns, quanto para gerar coordenação, hipótese na qual se estabelece taxativamente quando, como e o quê cada ente fará.”

Para outros autores, a coordenação seria uma parte do processo de cooperação federativa. Conforme Machado & Velten (2013, p. 1119), “A cooperação federativa se define pela institucionalização de atribuições e de regras e procedimentos de relações intergovernamentais, que requerem ações de coordenação.”

Entre as diferentes concepções, consideramos mais precisa a definição de coordenação federativa como sinônimo de coordenação intergovernamental, ou seja, como vetor analítico das formas de integração, compartilhamento e decisão conjunta presentes nas Federações (ABRUCIO, 2002, p. 1).

Após analisar a coordenação federativa em políticas públicas de várias áreas, Arretche (2007, p. 100) concluiu que “A forma como estão estruturadas as relações federativas nas políticas específicas afeta as estratégias possíveis para coordenação vertical das políticas nacionais.”

Sendo assim, no estágio atual do federalismo brasileiro, a depender das temáticas específicas, como saúde, educação, transporte etc., o processo de coordenação federativa demanda atuação diferenciada pelos agentes do poder público responsáveis pela ação governamental.

A existência de várias possibilidades de articulação entre os entes, influenciada pelos arranjos institucionais próprios em cada área de atuação, produz resultados próprios na condução das políticas e também foi constatada por Almeida (2005, p. 39), para quem “a tensão entre impulsos centralizadores e descentralizantes é constitutiva e sempre presente nas relações intergovernamentais na federação brasileira e produz diferentes resultados de acordo com a questão de política pública em pauta.”

Encontramos em Abrucio (2010, p. 45) uma leitura sistematizada sobre a relação entre as políticas públicas e o regime federativo proposto na Constituição de 1988:

“No Plano das políticas públicas, há cinco grandes pilares presentes na Constituição de 1988. O primeiro é o da busca da universalização das políticas, com o intuito de obter a garantia plena dos direitos sociais. O segundo é o da democratização da gestão estatal, tanto no que se refere à participação no plano deliberativo, como no campo do controle do poder público. O terceiro é o da profissionalização da burocracia, por meio dos concursos e carreiras públicas tomadas como condição essencial para a qualidade na formulação e implementação das ações governamentais. Os dois últimos pilares são interligados e fazem parte da dinâmica federativa, na forma de medidas de combate à desigualdade, de preocupações em torno da cooperação intergovernamental e da definição de um raio importante de ações federais como agente nacional.”

O terreno da coordenação federativa no Brasil está em permanente construção e desenha-se num cenário formado por fatores, como o formato da distribuição de competências entre os entes, de destinação de recurso, a forma de comunicação entre eles e fatores intrínsecos a nosso sistema político, tais como a correlação de forças entre os partidos que se envolvem nas disputas eleitorais e sua liderança na condução do debate de determinado tema, a mobilização da sociedade civil para o assunto, a capacidade de governança do presidente em questão, entre outros.

Sobre a influência dos partidos, Arretche aponta que não existem estudos conclusivos que permitam afirmar com segurança qual é seu efeito sobre as relações verticais da federação. Em relação à governança, após estudo sobre a atuação de diferentes atores no campo da coordenação federativa, Arretche (2007, p. 98) afirmou que “O exame da trajetória das políticas sociais brasileiras desde o governo Sarney revela que ocorreram variações na capacidade de coordenação federativa das políticas sociais entre os presidentes”.

Por outro lado, agentes políticos no exercício do mandato são constrangidos por regras que limitam o campo das ações possíveis e os resultados por estas produzidos. A principal fonte de restrição à ação desses agentes é o arranjo institucional, entendido neste estudo como um conjunto de regras formais. Conseqüentemente, analisar a cooperação e a coordenação federativa no Brasil implica conhecer as regras nas quais essas ações ocorrem (LINHARES; CUNHA & FERREIRA, 2012, p. 40).

As análises recentes em relação ao estado da arte da coordenação federativa brasileira permitem constatar que, a partir da década de 1990, e, de maneira mais clara, a partir dos anos 2000, houve um processo identificado como “recentralização” no campo das políticas sociais, com a redefinição de responsabilidades na provisão de serviços sociais por meio de

“um movimento de fortalecimento do governo federal, no sentido de coordenar políticas e diretrizes nacionais a serem implementadas pelos estados e municípios, considerando padrões comuns de ações, repasses de recursos a partir destes padrões, além de incentivos e induções para a adesão dos entes às políticas desenhadas e coordenadas em nível federal.”

(ALMEIDA, 2005, p. 4)

Outro aspecto desse movimento foi a criação de mecanismos de avaliação de políticas que têm como objetivo a indução e o controle dos programas e ações (OLIVEIRA & SOUZA, 2010, p. 30); e o estímulo a práticas de diálogo social e participação democrática, com a criação de incentivos federais para a adesão a políticas nacionais e arenas governamentais de participação que incluem conselhos e conferências (ABRUCIO, 2010, p. 51).

Entre os pesquisadores que mais desenvolvem estudos sobre a coordenação federativa de políticas públicas, estão aqueles ligados ao campo da saúde. Esse interesse pode estar relacionado ao fato de que a oferta de serviço de saúde pelo poder público no Brasil conta com um sistema unificado do ponto de vista de estados e União. O Sistema Único de Saúde (SUS) é público e aplica a provisão dos serviços de saúde por meio de “um modelo organizador da descentralização aos municípios, com um papel importante da União na adoção de normas regulamentadoras e de controle”. (ABRUCIO, 2010, p. 50).

A aproximação entre entes de mesmo nível é uma questão importante para a compreensão do funcionamento do federalismo brasileiro. Por esse motivo, sua dinâmica também é alvo de estudos que contribuem para a compreensão do funcionamento das relações entre os entes no Brasil. A atenção dispensada a esse tema deve-se ao cenário mais amplo da coordenação federativa, que possui entre suas molas mestras o estabelecimento de

mecanismos de cooperação e competição entre os entes federativos. A defesa de um equilíbrio entre essas formas de relacionamento competição/cooperação no complexo contexto da coordenação federativa no Brasil é feita por Abrucio (2005, p. 6), para quem, “Para garantir a coordenação entre os níveis de governo, as Federações devem, primeiramente, equilibrar as formas de cooperação e competição existentes, levando em conta que o federalismo é intrinsecamente conflitivo.”

A desigualdade entre os estados e municípios no Brasil é um aspecto relevante para compreender a dificuldade no estabelecimento de formas de cooperação entre os entes e a tendência à competição presente na federação brasileira. A concentração de renda, apesar dos esforços empreendidos em torno de uma maior equalização de oportunidades, ainda é uma realidade e possui impacto na oferta de serviços públicos. Esse cenário foi retratado por Abicalil (2013, p. 810),

“Segundo o Observatório dos Consórcios Públicos e Federalismo: 81% dos municípios têm no Fundo de Participação dos Municípios (FPM) mais de 50% de suas receitas; 25% do PIB se concentram em apenas cinco grandes municípios; 70% dos municípios têm menos de 20 mil habitantes, reúnem 18% da população nacional, com menos de 20% de seus orçamentos constituídos por receitas próprias e baixa capacidade de gestão. Esse conjunto de características resulta em precariedade agravada dos serviços públicos.”

Entre os principais mecanismos criados recentemente pelo Congresso Nacional para exercitar a cooperação entre os entes subnacionais, está a Lei de Consórcios, que empresta maior confiança no compromisso firmado entre eles, pois obriga que o protocolo de intenções seja aprovado pelas respectivas casas legislativas e cerca de maiores garantias legais quanto à denúncia unilateral ou incumprimento pelos contratantes (LINHARES E COL., 2012, p. 43).

Conforme Lassance (2012, p. 30),

“A segunda inovação institucional foi a proliferação da prática dos consórcios públicos, a partir da Lei Federal nº 11.107, de 2005, conhecida como Lei de Consórcios (LC). A existência de consórcios é bem anterior à LC, mas se pode dizer que foram introduzidas três modificações significativas: *i*) o *status* jurídico dos municípios consorciados foi robustecido na federação; *ii*) sua presença, aos poucos, tornou-se quase uma regra, ao invés de uma exceção; e *iii*) a LC estabeleceu canais de indução de políticas públicas federalizadas e de interligação entre União, estados e municípios, com programas, transferências de recursos e execução de ações, nos mais diversos dos sistemas de políticas públicas.”

Os consórcios, via de regra, são utilizados para estabelecer relação de cooperação entre entes do mesmo nível que possuem alguma responsabilidade comum não prevista

constitucionalmente, como é o caso da gestão de resíduos sólidos nas áreas de fronteira do Distrito Federal com o estado de Goiás, para a qual foi criado o Consórcio Público de Manejo dos Resíduos Sólidos e Águas Pluviais da região Metropolitana do DF e GO (CORSAP DF/GO), que abrange a região metropolitana do Distrito Federal. Apesar de ser matéria de competência do estado de Goiás, a ampliação do número de moradores e de empresas na região é uma decorrência do crescimento do Distrito Federal.

Ainda sobre esse tema: uma avaliação da efetividade da lei, no sentido de identificar sua apropriação pelos entes federativos mostra que, conforme Linhares e col. (2012, p. 44):

“A observação dos dados disponibilizados pela MUNIC/IBGE, no período compreendido entre 1999, 2005 e 2009, indica fortes evidências da efetividade da nova lei ao revelar avanço expressivo na quantidade de consórcios públicos existentes, no seu escopo de atuação e na sua distribuição espacial.”

A ampliação do número de consórcios, no entanto, não significa que exista uma efetiva aproximação entre os entes, no sentido do exercício da coordenação federativa. E pode demonstrar, por outro lado, a ausência de outras formas de relacionamento cooperativo entre os entes. Uma outra advertência necessária é a de que a mera existência de um consorciamento entre os entes não significa provisão de serviços com qualidade, já que a baixa capacidade de atuação em algumas áreas, especialmente no caso de municípios, é uma realidade. Nesse sentido, a advertência é válida:

“Mas, embora sejam mecanismos de cooperação, os consórcios não necessariamente são um sinal de coordenação. As diferenças entre as modalidades de consórcio, que são mais harmônicas quando da presença dos governos estaduais, e mais díspares quando de sua ausência (Linhares e Cunha, 2010, p. 560-562), sugerem que os consórcios tanto podem surgir em torno do processo de coordenação de políticas estaduais descentralizadas, quanto, em outros casos – muito numerosos –, diante de sua ausência ou baixa atenção. Os consórcios de certa forma mitigaram o desgaste de outras fórmulas institucionais que caíram em descrédito como formas de coordenação e integração de esforços entre estados e intermunicipais, como as regiões metropolitanas e as regiões integradas de desenvolvimento econômico. Mas ainda revelam uma lacuna no federalismo brasileiro em termos de uma maior cooperação, coordenação e integração.”

(LINHARES E COL. 2012, p. 31)

Para compreender o cenário da coordenação federativa no campo das políticas públicas, também é preciso considerar que essas políticas e seu desenvolvimento são um campo teórico próprio que agrega conhecimentos específicos sobre sua dinâmica de construção e execução por parte do poder público.

Num primeiro momento, os pesquisadores de políticas públicas consideravam que a análise sobre a formulação das políticas seria suficiente para compreender a dinâmica que cerca a questão. Já que a formulação das políticas é o estágio em que os governos transformam seus programas eleitorais em medidas práticas que terão impacto no cotidiano das pessoas. Essa primeira tradução, portanto, é relevante para entender o campo das políticas públicas.

Com o passar do tempo, os estudos sobre o tema deram origem a modelos de análise que observam o fenômeno a partir de variados aspectos. A interpretação de Souza (2006, p. 25) sobre esses modelos mostra que, “apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores”.

O aprofundamento desse debate aponta para a existência de fases no desenvolvimento das políticas públicas. Segundo Lotta (2010, p. 28), foi a partir da década de 1970 que as pesquisas relativas a esse assunto passaram a complexificar o olhar em relação ao processo que conforma essas políticas e seus resultados, ampliando sua análise para os momentos posteriores e anteriores ao de formulação das políticas.

A mudança em relação ao paradigma de que apenas a formulação era o momento determinante para construção de políticas públicas trouxe densidade teórica ao debate sobre fases da política pública. Seu aprofundamento possibilitou o desenvolvimento do conceito de ciclo de políticas públicas, que extrapola a ideia de que o momento da decisão governamental em torno das ações e de seu formato seria suficiente para definir o sucesso das políticas públicas, cabendo apenas à implementação a aplicação prática de um conjunto de preceitos que, caso corretos, dariam origem a uma política pública ajustada à realidade para a qual se propôs.

Com a intenção de melhor identificar quais as questões que influenciam o processo de desenvolvimento das políticas públicas, pesquisadores do ciclo das políticas públicas analisam os momentos de agenda/definição, formulação, implementação e avaliação, iniciando suas investigações a partir do processo de inserção de determinado tema na agenda do debate público, de sua definição como preocupação governamental e acompanhando, a

partir daí, até o momento da avaliação de resultados da política com a complexidade que cada momento desse ciclo exige.

Por esse motivo, entendemos que é salutar, ao visualizar o processo de coordenação federativa de políticas públicas, considerar as relações entre estados e União nas diversas fases de desenvolvimento da política pública conjunta, compreendendo o contexto institucional que orienta esse relacionamento. A percepção de que as regras formais e informais que regem as instituições influenciam as políticas públicas, e não apenas os grupos ou indivíduos, tem força relevante e é uma contribuição da teoria neoinstitucionalista nesse campo (SOUZA, 2006, p. 39).

A compreensão dessa problemática se faz sentir com mais especificidade no âmbito das políticas públicas de educação e em seu processo de coordenação federativa, que analisamos, segundo a literatura, no próximo capítulo. Se expressa também, no Programa Brasil Profissionalizado, programa motivador desta pesquisa, em que o relacionamento entre os entes e, portanto, o processo de coordenação federativa é mais intenso durante a fase de implementação, em que os estados já assumiram o compromisso com a União e, logo, estão formalmente imbricados na condução da política. Em relação à fase de implementação, “A literatura apresenta diferentes concepções sobre como esse processo se dá considerando de forma central quem toma as decisões dentro do processo, ou seja, se elas vêm de cima e são implementadas (visão *top down*), ou se são reconstruídas a partir de baixo (visão *bottom up*).” (LOTTA, 2010, p. 27).

2.2. Coordenação Federativa na Educação

Mesmo antes da instalação da república brasileira, é possível encontrar sinais da distribuição de competências que orienta a necessidade de coordenação federativa no campo da educação.

Na Lei Geral de 15 de outubro de 1827, durante o Império, cabia aos presidentes das províncias, em audiência com suas respectivas casas legislativas, a definição do número e do local das escolas a serem instaladas.

Em seguida, a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, estabelecia responsabilidade às assembleias locais para legislar sobre a instrução pública e os estabelecimentos educacionais (OLIVEIRA & SOUZA, 2010, p. 13).

Com a instalação da república, a Constituição de 1891 propôs um primeiro modelo de divisão de tarefas entre os entes federados e obrigou os estados a assumirem a oferta da educação em seus territórios, no texto constitucional, conforme Vieira (2007, p. 295), “palavras como "animar" e "não tolher" referendam o tom federalista antes aludido, revelando, ainda que de forma indireta, as atribuições da União em matéria de educação: o ensino superior no País e a instrução primária e secundária no Distrito Federal.”

A desoneração da União em matéria de educação primária significou um aprofundamento da desigualdade de oportunidades educacionais já existentes. Enquanto alguns estados, mais estruturados, conseguiram atender a população demandante com melhores condições, outros não teriam instrumentos adequados para responder a esse desafio e ampliariam sua distância em relação aos demais, no que se refere ao desenvolvimento econômico e social de sua população.

Na era Vargas, o processo de centralização se refletiu na educação e a União reforçou seu papel coordenador das políticas nesta área, conforme Oliveira & Sousa (2010, p. 16).

“Vargas recria o Ministério da Educação, em 1930, por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Seu primeiro ministro, Francisco Campos, (re)organiza a educação no país.” Francisco Campos decretou a criação do Conselho Nacional de Educação; sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; que dispôs sobre a organização do ensino secundário; que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do País; que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador

(MORAES, 1992, p. 295-6 apud OLIVEIRA & SOUZA, 2010, p. 16)

O formato proposto aprofundou-se com o segundo ministro de Vargas na educação, Gustavo Capanema, que reformou a legislação em educação, criando leis e políticas nacionais. Essas iniciativas deram

“o tom da concepção que seria predominante desde então: a de normas nacionais e responsabilização dos entes federados subnacionais pela sua implantação, admitindo-se ações “supletivas” e colaboração técnica por parte da União e autonomia destes nas matérias de competência concorrente ou sobre as quais a União delegava-lhes o poder de legislar.” O problema é que, quando se analisa a materialização desse arranjo, observa-se que a desigualdade se mantém significativa, posto que a divisão dos recursos orçamentários, decorrente da estrutura tributária, não se altera.”

(OLIVEIRA & SOUZA, 2010, p. 17)

A divisão de tarefas sem conseqüente distribuição de recursos para a atuação dos entes subnacionais terminou por intensificar as desigualdades regionais já existentes anteriormente em relação à educação.

O período entre 1946 e 1964 foi de fortalecimento do regime federativo, com retomada do papel dos estados. No entanto, do ponto de vista das políticas educacionais, a atuação do Governo Federal continuou expandindo-se, seguindo tendência de maior protagonismo da União, especialmente normativo, no campo das políticas públicas, dando prosseguimento ao modelo varguista desenhado anteriormente (ABRUCIO, 2010, p. 44). Conforme Cury (2008, p. 1193), “sob a Constituição de 1946, vários princípios e diretrizes postos na de 1934 retornam ao texto constitucional, inclusive aquele da competência da União em estabelecer as diretrizes e bases da educação.”

A centralização ocorrida no regime militar expressou-se na constituição de 1967, por meio da normatização de ação supletiva da União em relação aos sistemas estaduais e municipais de educação; por outro lado, houve manutenção da União como responsável em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1967). No entanto, com enormes desigualdades entre os estados e veto para tratamento diferenciado aos entes federativos de mesmo nível, ao que parece, essa ação não chegou a se cumprir.

De acordo com a Constituição de 1988, a organização da educação dá-se por meio dos sistemas federal, estaduais e municipais, em que a União deve assistência técnica e financeira aos estados e municípios, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 2008, p. 17).

A atual LDB, de 1996, em seu Título IV, art 8º, reforçou a diretiva de que todos os entes federativos devem organizar, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Os legisladores, portanto, concluíram pela manutenção de diferentes sistemas de ensino em que cada ente federado coordena sua atuação no campo da educação.

No entanto, o título do artigo em questão reforça essa ideia e indica que deve a União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista da arrecadação, tema central na execução das políticas educacionais, alguns momentos marcaram a relação entre estados e União ao longo do tempo.

Durante muito tempo, a educação brasileira não contou, do ponto de vista federativo,

com recursos para seu financiamento e expansão. Segundo Kang, (2011, p. 583), “Desde o Império, as diversas formas de tentar vincular a arrecadação a gastos com educação foram pouco frutíferas.”

É durante a década de 1930, com a incorporação de algumas reivindicações da Escola Nova, que aparece a vinculação de impostos e a divisão de tarefas entre os entes federados, que, no entanto, dura pouco (KANG, 2011, p. 584). Conforme Cury (2008, p.1198):

“A Constituição de 1934, garantida a autonomia dos estados e o sistema federativo, impõe para todos os estados e municípios a instrução primária gratuita e obrigatória no ensino oficial, a vinculação de impostos para o financiamento, assumindo a educação como direito. A Constituição de 1946 retorna aos princípios maiores do federalismo e aos fundamentos da Constituição de 1934.”

Sobre o tratamento ao financiamento da educação dado pelos militares, durante o período da ditadura, Cury (2008, p. 1198) afirma que “O golpe militar de 1964, ao lado de uma maior precariedade no regime federativo, trará novos impactos na educação escolar, inclusive com a desvinculação dos impostos para a educação.” E ainda que “O retorno da vinculação dá-se, primeiro, na emenda da Junta Militar de 1969, exclusivamente para os municípios, e, depois, com a emenda Calmon (EC n. 24/83), seguida da Lei n. 7.348/85”.

Por outro lado, é durante o governo militar que surge um fundo que tem ganhado expressão no formato de financiamento da educação adotado nos últimos anos pelo Ministério da Educação: o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O FNDE foi criado em 1968, por meio da Lei 5.537, de 21 de novembro de 1968, e modificado logo em seguida pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, (BRASIL, 1968), “com personalidade jurídica de natureza autárquica, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura”. Uma de suas principais fontes de recursos é o salário-educação, conforme Goldemberg (1993, p. 110); ele é criado “como fonte adicional ao financiamento do ensino: trata-se de uma contribuição patronal (2,5% da folha de pagamento das empresas) destinada ao financiamento do ensino de 1º grau, suplementando os recursos públicos destinados à manutenção e ao desenvolvimento desse grau de ensino.” Segundo o texto da Lei de criação do FNDE, art 3º, compete à autarquia (BRASIL, 1968) “financiar os programas de ensino superior, médio e primário, promovidos pela União, e conceder a assistência financeira aos Estados, Distrito Federal, Territórios, Municípios e estabelecimentos particulares.”

E no que diz respeito à educação profissional, consideramos importante destacar que a educação profissional está destacada na referida Lei, no § 2º do artigo 1º, que prevê: “será concedida preferência, nos financiamentos, àqueles programas e projetos que melhor correspondam à necessidade de formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional.”

E ainda, sobre educação profissional, consideramos importante destacar que a educação profissional está destacada na Lei: o § 2º do artigo 1º prevê que “será concedida preferência, nos financiamentos, àqueles programas e projetos que melhor correspondam à necessidade de formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional.”

Outro Fundo importante criado para atender ao contexto federativo de divisão de tarefas entre os entes brasileiros, pois redistribui recursos constitucionalmente vinculados, é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que teve papel importante na rearticulação das ofertas de educação no país na década de 1990, apesar do cenário geral de desarticulação de políticas que marca a educação brasileira.

O FUNDEF vigorou entre 1996 e 2006 e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que ampliou o escopo inicial do fundo abrangendo o Ensino Médio e, portanto, contemplando toda a educação básica. Conforme Machado & Velten (2013, p. 1122),

“Previsto para vigorar entre 2007 e 2020, de natureza contábil, é formado por recursos originados das três esferas de governo (federal, estadual e municipal), não se configura como entidade jurídica, mas como um tipo de gestão administrativa e financeira de recursos realizada por meio de articulação intergovernamental.”

Segundo informações do site do FNDE:

“O aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país.”

A educação está na Constituição de 1988 como direito social, no Cap. II, art 6º, em que compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, no entanto, é competência comum da União, dos estados e dos municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à Ciência (BRASIL, 1988).

Diferentemente das políticas públicas de saúde, que contam com um sistema único, as políticas públicas de educação carecem ainda de uma firme articulação nacional que compreenda as ações da União, dos estados e dos municípios e integre as diferentes modalidades de educação oferecidas pelo público e pelo privado no Brasil. Defendemos que a criação de um sistema nacional de educação responde à necessidade, nessa área, da constituição de redes que articulem e coordenem a ação dos sistemas públicos criando-se um jogo de responsabilidades mútuas (ABRUCIO & COSTA, 1998 p.114).

Segundo Oliveira & Sousa (2010, p. 21),

“A proposta de Sistema Nacional não vingou, nem na Constituição Federal de 1988 nem na LDB de 1996. A solução encontrada pelos constituintes foi prever um regime de colaboração pressupondo a criação de três sistemas, ampliando, dos dois níveis existentes até então, o federal e o estadual, para três, acompanhando a transformação do município em ente federativo.”

A colaboração proposta pela Constituição de 1988 carece ainda de formalização, conforme Oliveira & Sousa (2010, p. 10):

“Na prática, é uma formulação que expressa o ‘desejo’ de colaboração entre os entes federados, mas que não encontra mecanismo de indução ou de obrigatoriedade, posto que, em princípio, estes são autônomos. Assim, se os dirigentes dos diferentes sistemas não estiverem predispostos a colaborar entre si, isso não ocorre. Em casos mais extremos, nem mesmo o planejamento conjunto da demanda é realizado.”

A existência de um Sistema Nacional de Educação que pressuponha uma melhor definição do cenário de articulação entre os entes federados poderia contribuir para avanços significativos nesse campo, conforme Lassance (2012, p.31):

“a capacidade de controle e as possibilidades de integração pressupõem políticas institucionalizadas nacionalmente, com regras gerais que aperfeiçoem a ‘divisão de trabalho’ entre os entes federados e os fluxos de financiamento requeridos.”

A melhoria da qualidade na educação brasileira depende, além das medidas de coordenação federativa, de avanços na normatização das responsabilidades compartilhadas entre os entes federados (ABICALIL, 2013, p. 806). A criação do Plano de Ações Articuladas (PAR), por parte do MEC, em 2007, foi uma das medidas apresentadas pelo governo federal em direção à articulação da oferta de educação por parte dos estados e municípios de educação. Conforme Sousa (2011, p. 5), “a proposta do PAR, segundo o MEC, visa pôr fim à

prática de convênios fragmentados e efêmeros que geralmente eram firmados apenas com os municípios mais desenvolvidos, possuidores de maior capacidade técnica para submeter projetos junto ao MEC”. Por meio desse instrumento, o MEC diagnostica a situação atual e as limitações por parte dos entes subnacionais, e pode tornar mais efetiva a assistência técnica e financeira da União em direção a estados e municípios, além de condicionar novas parcerias ao cumprimento das ações já acordadas anteriormente. No entanto, ainda não há avaliações precisas sobre o impacto dessa medida na construção da colaboração efetiva entre os entes.

O Plano Nacional de Educação (PNE), por outro lado, possui, no art. 214 da Constituição de 1988, o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades com duração de 10 anos, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988).

Muito embora haja a previsão legal, na prática, o PNE tornou-se um guia orientador da gestão pública ao traçar rumos para as políticas e ações governamentais, fixando objetivos e metas para a educação brasileira por um período de dez anos e não avançou, até o momento, na construção orgânica de um sistema nacional de educação.

Desse modo, o modelo de coordenação das políticas em educação está em debate, o que se expressa, do ponto de vista da educação profissional em uma série de questões relativas à coordenação federativa em aberto, tais como o financiamento dessa modalidade, a distribuição de tarefas entre os entes, entre outros, conforme veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

3.1. Educação profissional na história brasileira

As primeiras experiências de educação profissional no Brasil datam do período colonial. A literatura sobre a educação profissional registra a existência de experiências de formação assistemática, com destaque para a ação dos jesuítas, voltada a treinar indígenas e negros para serviços como construção de capelas, materiais para pesca e outros de interesse dos religiosos, além da formação de novos artífices (inicialmente não escravos) nas fazendas, por meio da transmissão de conhecimentos técnicos acerca do manejo de ferramentas (RODRIGUES, 2012, p. 51).

Até a vinda da Família Real para o Brasil, todas as atividades industriais eram proibidas. Conforme Wermelinger et al. (2007, p. 213):

“Com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, ocorrem transformações sociais, econômicas e políticas de grande significado para a Colônia. Do ponto de vista da educação profissional, a historiografia oficial aponta a formação de corporações de ofícios, a exemplo de Portugal, onde foram adotados os padrões de hierarquia e disciplina vigentes no âmbito militar.”

Ainda segundo Wermelinger et al., as corporações de ofícios eram instituições privadas, mas contavam com apoio do Estado. Constituem a primeira forma sistematizada de

ensino profissional no Brasil, no entanto, marcadas por um caráter excludente (não permitidas para escravos e negros) e assistencialista (destinada aos desvalidos) em um contexto cultural de negação do valor dos trabalhos manuais.

Segundo Rodrigues (2002, p. 56), “em 1834, com o Ato Adicional, ganham força de lei as ideias descentralizadoras (federalistas).” A interpretação de que cabia aos estados fixar os padrões da escola primária e técnico-profissional e à União, os das escolas secundária e superior manteve-se na Constituição de 1889 (Ministério da Educação, 2008, p. 11). Ainda assim, D. Pedro II, em sua última “Fala do Trono”, realizada em 3 de maio de 1889, pediu a criação de escolas técnicas à Assembleia Geral Legislativa (RODRIGUES, 2002, p. 56).

A primeira década do século XX registra um adensamento dos debates e das iniciativas em torno do tema, com a criação de escolas profissionalizantes por parte de alguns governos locais, tais como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (Ministério da Educação, 2008, p. 11).

Com a presidência de Nilo Peçanha, a educação profissional ganhou força do ponto de vista do governo central. Por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas escolas gratuitas, nas capitais dos estados, denominadas Escolas de Aprendizes e Artífices, que foram o fundamento para a rede federal de educação profissional que segue ainda hoje no Brasil.

Na Revista Brasileira de Educação Profissional, o Ministério da Educação concorda com especialista na área sobre o papel da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices no reforço ao pacto federativo, conforme trecho a seguir (MEC, 2009, p. 18):

“Na concepção de Cunha (2000), a presença da União nas unidades federadas, por intermédio das EAA’s, visou reforçar o pacto federativo que consistia em garantir que os estados-membros, dotados de autonomia, se associassem ao Estado soberano e indissolúvel, para juntos decidirem os rumos do país e, neste caso específico, os rumos da educação para o trabalho.”

Com o governo provisório, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que assumiu as Escolas de Aprendizes Artífices (RODRIGUES, 2002, p. 60). Ainda nessa década, com o lançamento de um projeto industrial para o país, aumenta a demanda de formação de operários especializados e de quadros técnicos intermediários e a educação profissional sofre significativas modificações (WERMELINGER et al., 2007, p. 214). A relação entre ciclos de desenvolvimento e iniciativas articuladas de formação profissional é recorrente na história brasileira; conforme afirma Castioni (2013, p. 26), “a invocação da

educação profissional como necessidade imperiosa para as forças produtivas sempre esteve associada às tentativas de novos ciclos de desenvolvimento.”

Na Constituição de 1937, por exemplo, o objetivo apresentado para a educação profissional era de atender às demandas do desenvolvimento econômico, ainda que mantendo uma visão elitista que contrapunha profissionalização e continuidade de estudos. Conforme (CASTIONI, 2013, p. 26), "isso foi feito a partir da dicotomia entre a educação secundária dos filhos da elite, que deveria conduzir o país, e o ensino técnico para os filhos dos operários e os desvalidos da sorte, que ingressavam na força de trabalho, sendo necessária, por isso, uma qualificação específica.”

Durante os anos 1940, conforme Rodrigues (2002, p. 60), “Após várias tentativas, o governo federal baixou o decreto-lei n. 4408, de 22 de janeiro de 1942, criando o então Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – SENAI”. O decreto afirma que o SENAI Industriários será organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e que contará com isenção de impostos federais.

Em 1963, João Goulart aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra Industrial, a ser operacionalizado pelo Ministério da Educação, com a participação das escolas de ensino técnico-industrial, de associações estudantis de empresas industriais, de entidades públicas e de entidades classistas de empregados e empregadores (BRASIL, 1963). Após o Golpe Militar, em 1971, outros decretos transformam o PIPMOI em um programa mais abrangente, voltado à qualificação para vários setores da economia e transferem o programa do Ministério da Educação e Cultura para o antigo Ministério do Trabalho (MTb).

Durante o período da Ditadura Militar, o MTb assumiu o protagonismo em relação às iniciativas de formação dos trabalhadores. No art. 1º do Decreto 77.362, de 1º de abril de 1976, o Governo Federal afirma a instância como prioritária na formação dos trabalhadores: “Fica instituído no Ministério do Trabalho o Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra como organismo coordenador e supervisor das atividades de formação profissional no país.” (BRASIL, 1976).

Ainda no Decreto 77.362, de 1976, segundo Castioni (2013, p.26), o Conselho Consultivo de Mão de Obra foi transformado em Conselho Federal de Mão de Obra, incorporando o PIMPOI e as entidades encarregadas de formação profissional, escolas técnicas, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Em 1980, o PIPMOI chegou ao seu auge, com o

atendimento de 2,5 milhões de trabalhadores majoritariamente pelo SENAI e pelo SENAC.

No governo de Itamar Franco, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, por meio do Decreto 8.948/94, que determinava a criação de um Sistema de Educação Tecnológica e que pretendia a integração entre as Instituições federais e os sistemas estaduais de educação profissional (BRASIL, 1994), sem, no entanto, prever dotação orçamentária para tal.

A ausência de um financiamento específico para as políticas de educação profissional ligadas ao MEC ainda hoje é um desafio para o avanço dessa modalidade de educação, conforme Machado & Velten, (2013, p. 1119),

“A questão do financiamento da educação profissional e tecnológica é emblemática do problema. Não há na legislação do Estado brasileiro a responsabilidade constitucional ou legal por esse financiamento. Assim, essa modalidade educacional não dispõe de definições sobre recursos próprios e/ou sobre quais são os montantes necessários para o seu desenvolvimento.”

A desarticulação entre as ações dos Ministérios da Educação e do Trabalho, do ponto de vista federal, e entre secretarias dos mesmos estados, é uma marca na história da oferta federativa de educação profissional aos cidadãos brasileiros e o debate sobre a integração das iniciativas de educação profissional ainda segue como sendo um desafio para governantes e gestores dessa modalidade hoje no Brasil (CASTIONI, 2013, p. 40).

Segundo a Constituição de 1988, a educação é dever do estado e visa, além do pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008, p. 15). Essa normativa nos permite dizer que, para além de uma necessidade dos cidadãos, atualmente a formação profissional é uma responsabilidade do Estado brasileiro.

Nesse sentido, a ampliação da oferta e da qualidade da educação profissional seguem como desafios do governo federal. Sobre esse aspecto, Abrucio & Costa (1998, p. 141) mencionam que “todos os estudos apontam entre os próximos grandes desafios da educação brasileira, além da elevação da qualidade do ensino fundamental, a expansão do ensino médio com forte ênfase na formação profissionalizante.”

Destacamos, conforme Castioni (2013, p. 26), que a educação profissional neste trabalho é compreendida, tanto "como as ações conduzidas no âmbito escolar e que visam à certificação de um determinado título reconhecido e aceito, quanto como aquela realizada anualmente por milhões de trabalhadores nos chamados cursos livres”.

Uma formação emancipadora, que articule teoria e prática, que possibilite aos indivíduos intervir criticamente na sociedade e no mundo do trabalho, interessa ao desenvolvimento brasileiro. Por outro lado, interessa a uma grande maioria da população ter acesso a uma formação profissional pública e gratuita que lhe dê condições de integrar de maneira ativa e consciente o mercado de trabalho.

Quando se trata de refletir sobre a educação profissional, há muitos interesses envolvidos. Há empreendimentos privados que, por sua própria natureza, dedicam-se com prioridade ao lucro e não ao desenvolvimento pessoal e profissional de seus estudantes.

Do ponto de vista governamental, há uma série de instâncias nos níveis federal e estaduais que estão relacionadas à temática da educação profissional, tais como o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia, assim como suas correlatas nos temas de trabalho e educação e que podem ter iniciativas nesse campo, a depender do contexto geral e de contextos específicos.

Esse é o cenário complexo e disputado em que se situa a educação profissional e as políticas públicas dessa área. Consideramos que as escolhas em relação a aspectos como currículo, financiamento, normatização e tipo de oferta, entre outros aspectos, representam a medida em que os diferentes interesses ganham ou perdem espaço no terreno da luta social.

Defendemos que um desenvolvimento econômico, social e ambiental voltado à redução de desigualdades determina uma política de educação profissional de médio e longo prazos, alinhada a um planejamento estratégico regional e nacional, pautada por uma formação ampla e ao mesmo tempo prática, capaz de potencializar trabalhadores que sejam responsáveis por realizar, com eficácia, eficiência e efetividade, suas tarefas específicas e buscar soluções para os problemas cotidianos por meio da reflexão sobre questões locais e mais amplas.

Consideramos que a promoção de ações pontuais de qualificação, conectadas aos interesses imediatos do mercado, tende a contribuir para a reprodução das desigualdades sociais já existentes, que tradicionalmente são historicamente reafirmadas pela desigualdade de oportunidades educacionais, além de subestimar o papel dos trabalhadores nos desenvolvimentos regional e nacional.

Nesse sentido, a crítica às políticas públicas de educação profissional dá-se na medida em que seu objetivo está alinhado ou não a uma perspectiva de desenvolvimento, de enfrentamento das desigualdades regionais e de uma formação emancipadora de trabalhadores, que lhes dê capacidade de atuar de maneira ativa no mundo do trabalho e também potencialize

sua ação enquanto cidadãos brasileiros.

Essa caracterização, que definimos como uma visão de educação profissional de cunho progressista, está presente em obras de diversos pesquisadores da área e pode ser verificada na visão de currículo de Kuenzer (2010):

“Há que construir uma proposta de ensino médio integrado que supere a mera justaposição dos componentes geral e específico dos currículos, sem cair no engodo de projetos com reduzida sistematização do conhecimento e negar a necessidade de formação teórica para os trabalhadores, mediante uma rigorosa articulação entre teoria e prática, a partir da prática social e dos processos de trabalho.”

3.2. Recentes políticas e polêmicas atuais no campo da educação profissional

A década de 1990, no Brasil, foi marcada por uma crise no emprego que repercutiu inclusive nas políticas de formação profissional. O tema motivou debates públicos e mobilizou vários setores do governo brasileiro. O contexto dessa grave crise foi apresentado por Baltar (1996, p. 98),

“Uma modernização sem crescimento e em meio a uma desintegração do aparelho produtor de bens está agravando os problemas decorrentes da escassez de oportunidades de emprego formal num mercado de trabalho que já deixava de fora uma parcela expressiva da população e se caracterizava pelos baixos salários e elevada rotatividade do trabalho. As empresas continuam com muita liberdade para contratar, usar, remunerar e dispensar a mão de obra. A redução do emprego nas grandes empresas industriais e as perspectivas de diminuição do emprego público deverão estreitar, ainda mais, as possibilidades de constituição de carreiras profissionais e elevação dos salários para a grande maioria da população.”

O Ministério da Educação de Fernando Henrique Cardoso adotou uma série de medidas que impactaram na educação profissional (Emenda Constitucional n. 14/96, Lei n. 9.394/96, Lei n. 9.424/96, Decreto n. 2.208/97, Portaria MEC n. 646/97 e Portaria MEC n. 1.005/97), aprofundando uma perspectiva já desenhada anteriormente, durante o governo de Itamar Franco, de uma educação profissional descolada do projeto mais amplo de educação básica (MACHADO & VELTEN, 2013, p. 1114).

Por outro lado, o Ministério do Trabalho de FHC foi protagonista de várias iniciativas que objetivavam reforçar o sistema público de emprego, como a criação do PLANFOR, pelo

Ministério do Trabalho, que, segundo Castioni (2012, p. 29), “foi um programa massivo de qualificação profissional, que abarcou um conjunto muito amplo de opções, mas não atingiu seu objetivo principal: articular a qualificação profissional com o sistema educacional contribuindo, assim, para a consistente elevação da escolaridade dos trabalhadores.”

Do ponto de vista do debate sobre a crise com a sociedade, durante o período do governo FHC, a ausência de empregos foi afirmada como resultado da baixa qualificação dos trabalhadores brasileiros para atuarem no mercado de trabalho. O discurso oficial foi analisado por Frigotto (2001, p. 81), que afirmou: “No plano ideológico, desloca-se responsabilidade social do Estado para o plano do individual.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996, reconheceu a possibilidade de três formatos de cursos para a educação profissional. Portanto, o art. 39 apresenta a educação profissional integrada ao ensino médio, defendida pelos educadores da área como o formato mais progressista de formação para os trabalhadores, ao lado de outras possibilidades de formação não vinculadas à estrutura de educação básica, conforme transcrevemos abaixo:

“§ 2 A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:
I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
II – de educação profissional técnica de nível médio;
III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.”

Na prática, essa normativa teria pouco tempo de vigência, já que no ano seguinte o Governo Federal publicou o Decreto 2208/97, em que a educação profissional passaria a estar necessariamente desvinculada do ensino médio. Conforme está em seu artigo 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

A separação entre os sistemas de ensino teve sérios efeitos no desenvolvimento da educação profissional, conforme Machado & Velten (2013, p. 1115),

“Ao ordenar que a oferta da educação profissional fosse divorciada da educação geral, o Decreto n. 2.208/97 provocou o desaparecimento e até o fechamento de muitas escolas e cursos técnicos públicos. Estimulou igualmente o surgimento de diferentes modelos de gestão estadual da educação profissional, processo reforçado por concepções de reforma gerencialista do Estado.”

A principal política de educação profissional, do ponto de vista do Ministério da Educação, foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que, baseado em

recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento, acrescido de recursos do Ministério da Educação e do Fundo de Amparo ao Trabalhador, priorizou a expansão de vagas da Educação Profissional por meio de incentivos a instituições comunitárias, sintonizada com os interesses de mercado. A concepção que orientou essa reforma pode ser verificada em notícia da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), datada de 06/03/2002, conforme abaixo:

“O PROEP está revolucionando a formação profissionalizante no Brasil. Agora, a oferta de cursos atende à necessidade do mercado de trabalho local. O programa está presente em escolas que formam desde profissionais especializados na indústria de ponta até músicos e bailarinos. O resultado desse cuidado pode ser visto na grande diversificação da oferta de Educação Profissional sintonizada com o mercado.”

No início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, a qualificação profissional foi apresentada como meta aos beneficiários a fim de reduzir a dependência das transferências de renda oportunizadas pelo Programa Bolsa Família (PBF) (CASTIONI, 2013, p. 26). Além disso, o Ministério da Educação promoveu uma série de debates em torno da questão da educação profissional com a presença de especialistas, academia e movimentos sociais.

Em 2004, o governo Lula revogou o Decreto 2208/97 e, em seu lugar, publicou o Decreto 5504/04. Esse decreto restabeleceu a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional e conservou as duas outras ofertas: subsequente e concomitante, previstas na lei anterior. O parecer n. 39/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que deveria regulamentar a mudança real de parâmetros para essa modalidade, no entanto, reafirmou as concepções implantadas pelo governo FHC, já que não enfrentou a questão da integração curricular, limitando-se a propor a simultaneidade e, portanto, os aspectos mais contraditórios do Decreto 2208/97 (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005).

Essa dubiedade na elaboração dos marcos regulatórios e na concepção de currículo proposta para a educação profissional parece expressar a correlação de forças entre os diversos atores envolvidos nesse debate no período. Entre aqueles que desequilibraram essa disputa a favor de uma tendência mais conservadora, estão os agentes ligados ao Sistema “S”. Segundo Moura (2010), “a dualidade estrutural entre EM e EP foi fruto das disputas no âmbito do próprio governo de coalizão e da sociedade civil, em que forças importantes, notadamente aquelas vinculadas ao Sistema ‘S’, pretendiam manter o rumo das reformas dos anos de 1990.” A separação entre o ensino médio e a educação profissional apontada pela

retirada do ensino médio da Secretaria que tratava da educação profissional no MEC foi alvo de crítica de educadores progressistas por revelar uma concepção conservadora, não apenas na gestão, mas também no currículo dessa modalidade educacional.

Entre as medidas no sentido de afirmar uma agenda mais avançada de educação profissional e além de reforçar sua prioridade na pauta da agenda educacional, está a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa Lei também estabeleceu:

“Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior.”

Como é evidenciado pelo inciso I, essa Lei destina aos Institutos Federais o papel preponderante de ofertar formação profissional articulada ao Ensino Médio. Também fica claro que, neste momento, o governo federal afirma o ensino médio integrado como opção preferencial para a oferta pública de educação profissional.

Em 2007, com o objetivo de responder à necessidade de ampliação dessa modalidade de educação, a União lançou o Programa Brasil Profissionalizado. No texto da medida, aparecem duas frentes de intervenção na política pública de educação profissional. Em primeiro lugar, assim como no caso dos Institutos Federais, a intenção de uma educação profissional integrada ao ensino médio e, em segundo lugar, a proposta de fortalecer a rede pública de educação profissional, que, se no âmbito nacional, mereceu a criação dos institutos federais, em âmbito estadual, precisava ser estimulada com o consentimento, apoio e de

acordo com as necessidades dos diferentes estados, conforme a estrutura federativa do estado brasileiro.

No caso do Programa Brasil Profissionalizado, a intenção de fortalecer a proposta de ensino médio integrado está prevista no parágrafo único do artigo primeiro da Lei nº 6302, que instituiu o programa. Em seus incisos II, IV e V, está explícita a ideia do ensino médio integrado, conforme destacamos abaixo:

“II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
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.”

Entre as medidas de criação dos Institutos Federais e a criação do Programa Brasil Profissionalizado, pautamos como diferencial a questão da coordenação federativa. Já que, enquanto no caso dos Institutos Federais, as instituições são federais e relacionam-se diretamente com o MEC, no caso do Brasil Profissionalizado, a proposta tem origem no Governo Federal, mas sua execução depende do interesse e do empenho dos executivos estaduais.

Com a criação do PRONATEC, em 2011, o governo federal intenciona articular as ações promovidas no âmbito da educação profissional (CASTIONI, 2013, p. 37). E, nesse sentido, o Programa Brasil Profissionalizado passou a fazer parte do PRONATEC, entendido como parte do esforço descrito no parágrafo 4º da Lei nº 12.513, que define as ações do Programa, quais sejam as de “fomentar a ampliação de vagas das redes estaduais de Educação Profissional.” Além do PBP, o PRONATEC absorveu as parcerias com o Sistema S, a ampliação de vagas e expansão da Rede Federal, e o fomento à oferta de educação profissional e técnica na modalidade de educação à distância (BRASIL, 2011).

A articulação plena entre as políticas nacionais e estaduais de educação profissional também é um desafio. Cabe destacar que atualmente há diferentes modelos de gestão da educação profissional por parte dos estados; conforme conclusão de pesquisa realizada pelo DIEESE (2012, p. 34),

“Em síntese, as informações relativas à estrutura administrativa da gestão da Educação Profissional permitem concluir que, nas redes estaduais de Educação Profissional, não existe

um modelo único de Gestão, diferentemente dos demais níveis de ensino cujas estruturas guardam entre si certo padrão de gestão entre os estados. Essa assimetria na gestão da Educação Profissional nas redes estaduais está presente em todas as esferas, desde a vinculação às distintas secretarias, até a existência de estruturas autárquicas, contratos de gestão com organizações sociais e órgãos gestores dos mais diferentes níveis hierárquicos.”

Além dos diferentes modelos de educação profissional, dados do DIESSE (2013) mostram que a distribuição de escolas, vagas e modalidades de educação profissional entre os estados e regiões, atualmente, também é bastante desigual. A tabela abaixo apresenta dados recentes sobre essa oferta nos vários estados do país.

Tabela 2 – Distribuição de escolas de educação profissional por estados e regiões

Número de estabelecimentos da educação profissional técnica de nível médio (Inclui as modalidades integrada, concomitante, subsequente e Proeja)		
Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	2007	2012
Norte	145	303
Acre	4	12
Amapá	13	19
Amazonas	51	75
Pará	31	86
Rondônia	18	33
Roraima	4	15
Tocantins	24	63
Nordeste	371	856
Alagoas	28	32
Bahia	91	247
Ceará	49	173
Maranhão	36	69
Paraíba	24	61
Pernambuco	64	107
Piauí	37	95
Rio Grande do Norte	32	54

Sergipe	10	18
Sudeste	2.077	2.529
Espírito Santo	122	205
Minas Gerais	450	585
Rio de Janeiro	317	470
São Paulo	1.188	1269
Sul	774	1001
Paraná	275	400
Rio Grande do Sul	383	409
Santa- Catarina	116	192
Centro-Oeste	127	325
Distrito Federal	24	39
Goiás	47	96
Mato Grosso	18	108
Mato Grosso do Sul	38	82
Brasil	3.494	5.014

Fonte: INEP. Censo Escolar / Elaboração: DIEESE

A oferta de educação profissional, por parte dos estados brasileiros, portanto, apesar de ser alvo de ações do poder público há significativo tempo, ainda possui uma distribuição de escolas que reafirma o sudeste como o local com mais oportunidades de acesso à educação profissional. E, por outro lado, parece contribuir para a manutenção das desigualdades entre estados e regiões construída ao longo do tempo. Medidas para enfrentar esse cenário são importantes, portanto, para impedir que esse ciclo vicioso siga se reproduzindo na história da educação profissional brasileira. A expansão orientada pelo MEC, por meio do PBP, nesse cenário, é o que veremos mais adiante.

CAPÍTULO 4 – A COORDENAÇÃO FEDERATIVA NO BRASIL PROFISSIONALIZADO

4.1. Caracterização do Programa

Criado pelo Decreto nº 6302, em 12 de dezembro de 2007, o Programa Brasil Profissionalizado (PBP) surge em um cenário em que variadas iniciativas federais foram estabelecidas, com o objetivo de alimentar um ciclo de crescimento econômico sustentável para o Brasil. O marco e espinha dorsal desse movimento é o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Para efeito de contextualização, 2007 foi um ano de recuperação da economia brasileira, com expansão do crédito, recordes nas bolsas de valores, além da descoberta do pré-sal pela Petrobrás. O crescimento do PIB brasileiro naquele ano, apurado pelo IBGE, chegou a 6,1%.

A necessidade de mão de obra qualificada para amparar o processo de crescimento é uma das faces desse debate e o PBP, uma das medidas para intervenção nesse cenário. Em seu texto, está que o programa visa o fortalecimento das “redes estaduais de educação profissional e tecnológica, por meio de obras de infraestrutura, equipamentos, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores” (MEC, 2013, p. 47).

A formulação do Programa Brasil Profissionalizado também é decorrente da proposta oficializada pelo Ministério da Educação em 24 de abril de 2007, denominada Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PDE é motivador dessa política, ao se constituir como um grande guarda-chuva dos programas em desenvolvimento pelo MEC, nas várias modalidades educacionais, e, ao que parece, seria uma medida decorrente do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com o sentido de indicar as ações do Ministério da Educação que se enquadrariam no PAC (SAVIANI, 2007, p. 1233).

Por meio do PDE, a educação profissional seria incrementada por iniciativas diretas junto aos Institutos Federais e às escolas estaduais, relatadas por Saviani (2007, p. 1237):

“a) a ação “educação profissional” se propõe a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), **triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais** e articular o ensino profissional com o ensino médio regular”.

No entanto, em respeito à autonomia dos estados, não caberia ao MEC definir de que maneira (se a distância ou presencialmente) e em que proporção (triplicar?) as escolas de educação profissional dos estados deveriam ampliar suas vagas, pois esse tipo de decisão cabe aos executivos estaduais.

O Programa que buscava responder a essa ação, portanto, é diferente de outras iniciativas do PDE que foram de imediato implementadas; ele foi maturado e debatido, internamente e publicamente, inclusive com as redes estaduais de educação profissional, até o fim de dezembro de 2007, antes de ser lançado pelo governo federal. O objetivo final apresentado pelo texto da política foi a ampliação e o fortalecimento das redes de educação profissional. O recuo por parte do governo federal e a conquista de um programa flexível, voltado para atender às diversas necessidades e aos interesses regionais, podem ser considerados como vitória dos estados na formulação do Programa Brasil Profissionalizado. Essa interpretação é congruente com depoimento de gestor nacional do programa, que afirmou que

“mesmo no período de formulação da política, a gente dialogava com as redes estaduais. E muito do que a gente colocou na legislação foi fruto dessa discussão. E ainda quando ela foi publicada, houve questionamento das redes estaduais e o MEC soube adequar a legislação. E isso foi muito positivo. Tivemos, em alguns momentos, alguns atritos com as redes estaduais, divergências de natureza técnica, ocasionalmente até política, mas isso foi superado e a gente conseguiu implementar o programa”

(Entrevistado 2)

Ainda conforme depoimento oral, o PBP era compreendido como parte de um esforço mais amplo de fortalecimento da educação profissional, especialmente voltada para o ensino médio.

“Era em especial uma política voltada para o fortalecimento do ensino médio. Além do Brasil Profissionalizado naquele momento, você tem a expansão da Rede Federal de educação tecnológica, você tem o acordo de gratuidade com o Sistema S também, sempre no intuito de ampliar as vagas de ensino médio e qualificar essas vagas, sobretudo com advento do ensino profissional atrelado à formação média. E atacou-se várias frentes: o sistema S era uma frente, a Rede Federal era outra frente e a Rede Estadual a que o Brasil Profissionalizado vem fechar aí esse ciclo.”

(Entrevistado 2)

No Ministério da Educação, a gestão do Programa Brasil Profissionalizado deu-se pela Coordenação de Fortalecimento e Acompanhamento aos Sistemas Públicos de Educação Profissional e Tecnológica, depois transformada em Coordenação Geral de Fortalecimento dos Sistemas Públicos³ (CGFSP), subordinada à Diretoria de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica, a quem compete (MEC, 2011, p.11),

“articular e coordenar, em conjunto com a Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica e em regime de colaboração com os Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino, a disseminação e a implantação das políticas de Educação Profissional e Tecnológica.”

A diretoria em questão situa-se no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) responsável, dentro do Ministério da Educação, por “apoiar técnica e financeiramente o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica dos sistemas de ensino, nos diferentes níveis de governo” (MEC, 2011, p. 9).

Com a posse de Dilma Rousseff, após as eleições de 2010, o Programa foi mantido, no entanto, incorporado ao PRONATEC, política de educação profissional mais ampla, que buscou integrar e articular as várias iniciativas governamentais nessa área (CASTIONI, 2013, p. 37). Nesse processo, o PBP foi integrado ao PAR e passou a utilizar esse instrumento como ferramenta da gestão nacional do Programa.

Do ponto de vista dos estados, também houve mudanças decorrentes das eleições de

³ Apesar da mudança na nomenclatura da coordenação responsável pelo Programa Brasil Profissionalizado durante sua execução, não houve impacto dessa mudança nos marcos do PBP e, portanto, usaremos uma única sigla para nos referirmos aos responsáveis do MEC pela gestão do programa.

2010 e uma parte dos gestores e planos para expansão para a educação profissional foram alterados. Do ponto de vista estrito do PBP, no entanto, os convênios seguiram os planos iniciais ou foram reformulados, mantendo a relação já estabelecida entre estados e União anteriormente.

Segundo Relatório de Gestão da SETEC, em 2012, o Programa permitiu que mais de 85,2 mil jovens ingressassem em cursos técnicos; das 744 obras integrantes do programa, 331 estavam na região nordeste; 82, na região norte; 141, no centro-oeste; e outras 55 e 135, nas regiões sudeste e sul, respectivamente; e o programa tinha, naquele ano, 635 laboratórios entregues, além de 1088 laboratórios licitados (MEC, 2013, p. 47).

O diálogo entre MEC e estados, para a condução do programa, deu-se entre os responsáveis, nas estruturas estaduais, pela coordenação do PBP e a CGFSP; e também pelo relacionamento entre esta coordenação e o Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica.

O Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), criado em 2005, a partir de um grupo de gestores estaduais de educação profissional, visa à unidade federativa nesse nível da Federação e à busca por condições adequadas para o desenvolvimento da modalidade por meio de redes estaduais; em 2011, o Fórum tornou-se uma instância do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) (MACHADO & VELTEN, 2012, p. 1115).

É importante esclarecer que, conforme apurado, a relação entre o MEC e o Fórum nem sempre foi pacífica e experimentou momentos controversos ao longo de sua existência. Segundo informações do Coordenador do Fórum, o estabelecimento da articulação entre os estados foi estimulado pelo MEC inicialmente, inclusive por meio de apoio financeiro e institucional à realização de suas atividades, mas passa a ser questionado e é deslegitimado quando adota uma postura crítica em relação às políticas nacionais. A aderência ao CONSED ocorre nesse cenário e é decorrência do acirramento entre estados e União no contexto do Programa Brasil Profissionalizado, conforme trecho a seguir:

“No momento em que o Fórum entra em choque com a SETEC, ele provoca, tenta provocar uma reunião com o Ministro da Educação; aí há uma tensão muito forte e o MEC toma posição de não mais se relacionar com esse Fórum, se relacionar sim com o CONSED. Ele reconhece os Secretários como seus entes e *locus* de interlocução. Aí eu pergunto: Por que antes era um e passou a ser outro?”

(Entrevistado 3)

O reestabelecimento do relacionamento entre MEC e Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica dá-se em novos marcos a partir de 2011, quando há uma grande renovação dos gestores estaduais e sua institucionalização como parte do CONSED. Sobre esse tema, o coordenador do Fórum explicou:

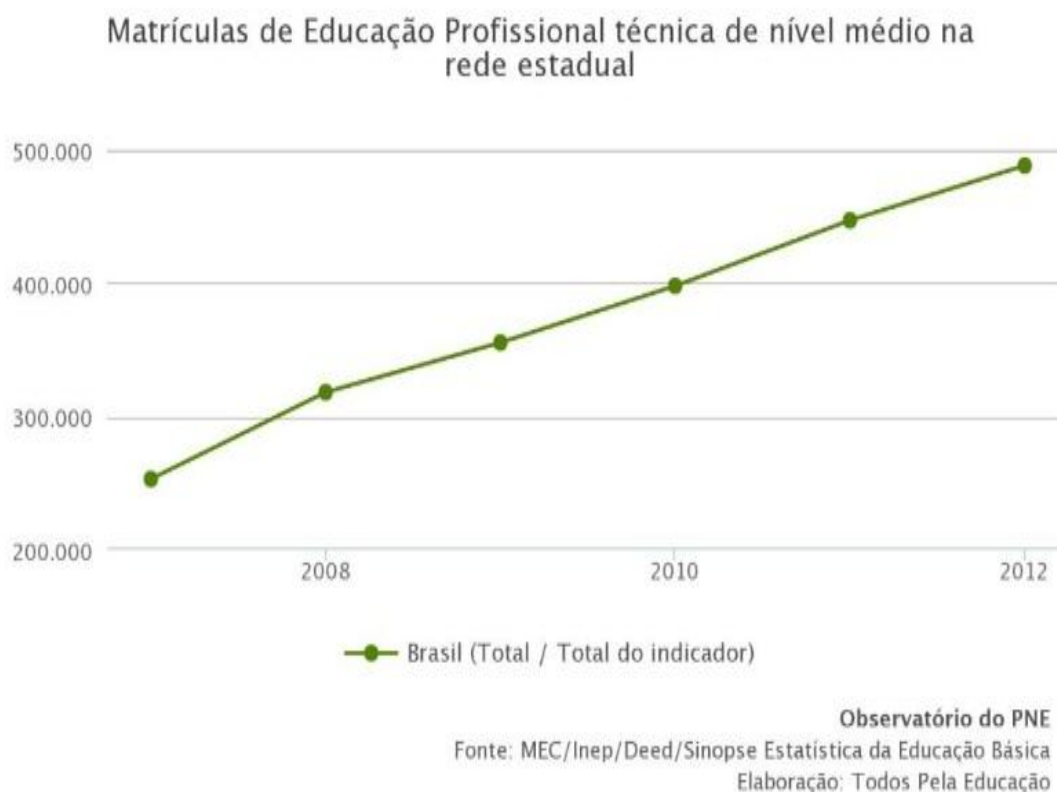
“Essa nova leva de gestores entra em cena e a grande maioria é nova. Dava para ver claramente que havia um problema institucional e que o Fórum era necessário, mas não naquele modelo. Então, nós propusemos à então coordenadora, que era de Santa Catarina, que a gente voltasse a discutir o Fórum no âmbito do CONSED. Já que o MEC só ouvia o CONSED, nós tínhamos de ser um órgão do CONSED. E fomos procurar nossos secretários; eles nos autorizaram e começamos a fazer. É bem interessante notar que, nessa primeira versão (do Fórum), quem pagava o custo das viagens, diárias etc. era o MEC.”

(Entrevistado 3)

A adesão ao CONSED possibilitou aos gestores estaduais do PBP driblarem o bloqueio à sua intervenção nas políticas apresentadas pelo MEC. Seus efeitos colaterais foram o fortalecimento da institucionalidade do Fórum, a aproximação entre esses gestores e seus secretários estaduais e o estabelecimento, em novas bases, de um relacionamento mais permanente e próximo ao Ministério da Educação. Desde então, o Fórum, para suas atividades próprias, conta apenas com recursos dos estados e realiza suas reuniões na sede do CONSED em Brasília. A escolha por Brasília como local para reuniões busca garantir distâncias e passagens de valor equivalente para os estados mais distantes; e possibilitar, com mais facilidade, o contato com o MEC, seja por meio de reuniões no Ministério, seja por meio da participação do Ministério em reuniões do Fórum para as quais é convidado.

No que se refere ao relacionamento entre o MEC e os municípios, é importante destacar que se deu preferencialmente por meio das estruturas estaduais, conforme apresenta o Ofício nº 228/2012, de 1º/02/12, da CGFSP (**Anexo 2**), que informa a um prefeito sobre a metodologia de funcionamento do Programa: “cabe aos Estados a responsabilidade de apresentar projeto com diagnóstico das necessidades locais, justificativas e escolas a serem beneficiadas.”

A expansão das vagas das redes estaduais de educação profissional, nos últimos anos, mostra que, desde a implementação do Programa, houve aumento significativo no número de vagas oferecidas por essas redes, saltando de 253.194 vagas, em 2007, para 488.543, em 2012 (**Gráfico 1**).



Ainda que esse resultado não seja devido, exclusivamente, à implementação do PBP, o impulso, por parte da União, de estimular a expansão das redes estaduais pode ter influenciado esse cenário, tanto por meio dos recursos diretamente investidos, quanto pelo estímulo para que os próprios estados investissem em suas redes de educação profissional.

Segundo o coordenador do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, uma das principais dificuldades para a ampliação das redes estaduais de educação é a incompreensão política, por parte dos responsáveis pelos executivos, do papel da educação profissional no processo do desenvolvimento local.

O trecho a seguir se refere a essa questão:

“Você tem uma dificuldade da incompreensão do papel da educação profissional no contexto da educação brasileira e do desenvolvimento do país. Então, aquela visão ainda de ensino profissionalizante como algo que tem de ser para os pobres, uma coisa muito arcaica da educação, ainda da LBD anterior, ainda predomina em boa parte dos estados. Então compreender que ela é uma política permanente no horizonte do país demora um tempo. Nem todo governante tem essa clareza.”

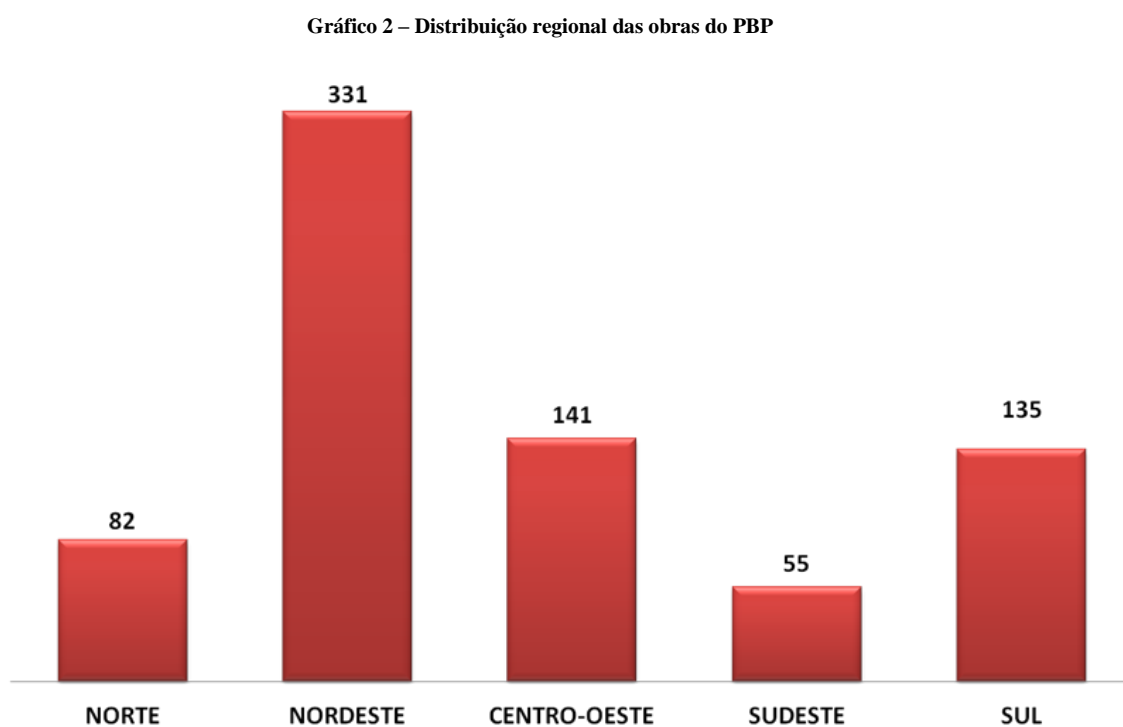
(Entrevistado 3)

Nesse sentido, ao estabelecer o fortalecimento das redes estaduais de educação profissional com uma das ações prioritárias do MEC em relação a essa modalidade, a União

pode ter liderado um processo de convencimento junto aos entes subnacionais, em relação à necessidade de expansão dessas redes, o que estimulou a priorização de intervenções por parte dos executivos estaduais, inclusive com recursos próprios, voltadas a ampliar a oferta e a qualidade da educação profissional oferecida por essas redes.

Do ponto de vista do volume de recursos investidos pelo MEC na implementação do Programa Brasil Profissionalizado, estudo do IPEA mostra que os mesmos foram investidos nos anos de 2010 e 2011, na rubrica “Modernização das Redes Públicas Estadual e Municipal de Educação Profissional e Tecnológica”, que alimenta os investimentos oferecidos pelo programa, respectivamente R\$ 79.240.730,00 e R\$ 280.709.935,00 (IPEA, 2013, p. 197).

Em relação à distribuição regional das obras, dados da CGFSP (**Gráfico 2**) mostram que há predominância, no PBP, da construção e da reforma de estruturas estaduais de educação profissional, no nordeste, seguido do centro-oeste e do sul.



Fonte: CGFSP/SETEC/MEC / Elaboração: 2014 CGFSP/SETEC/MEC

A existência de maior número de obras no norte do que no sudeste pode ser decorrência de movimento da União em torno de uma distribuição da oferta de educação

profissional mais homogênea do ponto de vista regional. No entanto, não foi identificada claramente, nem em documentos, nem nas entrevistas e nos questionários realizados, que a distribuição regional das obras que configurou esse cenário tenha sido uma ação intencional por parte da União. Além disso, não foi possível o acesso aos dados relativos ao valor de cada uma dessas obras e à sua relevância no cenário da oferta estadual, o que torna menos confiável a projeção de distribuição regional apontada pelos dados relativos unicamente ao número de obras.

4.2. Programa Brasil Profissionalizado enquanto política pública – entre a formulação e a implementação

O Programa Brasil Profissionalizado foi instituído com vistas a 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).

O parágrafo único do Decreto nº 6302, de 2007, apresenta os oito objetivos do programa, a saber:

- “ 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”.

O programa permite aos estados e municípios apresentarem propostas e receberem, conforme legislação (BRASIL, 2007), “assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional mediante seleção e aprovação de propostas”. Para tanto, exige que os entes federados em questão apresentem diagnóstico do

ensino médio que contenha: descrição detalhada dos projetos pedagógicos; orçamento detalhado por item de dispêndio e cronograma de atividades.

Conforme o texto do Decreto nº 6302, de 2007, cabe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) disciplinar os procedimentos para apresentação de propostas e acompanhar a execução físico-financeira dos convênios (BRASIL, 2007). O art 4º afirma o papel do FNDE como responsável pela criação de metas, critérios de priorização e pré-requisitos a serem utilizados na seleção das propostas; e complementa afirmando que essa seleção será realizada por comitê técnico “a ser criado especificamente para os fins do Programa Brasil Profissionalizado”.

Entre a publicação e a implementação do Programa, há muitas aproximações, mas também algumas distâncias conceituais. O texto da Lei dá destaque à questão do fortalecimento da proposta de ensino médio integrado à educação profissional. O assunto mereceria estudo aprofundado sobre quais motivos levaram o MEC a defender essa perspectiva. A proposta de ensino médio integrado à educação profissional é afirmada como forma de oferecer aos trabalhadores uma formação geral, científica e cultural combinada com a formação técnica dos educandos.

Apesar de o Decreto nº 6302 estabelecer como prioridade a oferta de ensino médio integrado à educação profissional, observa-se que, conforme apurado durante a pesquisa, a coordenação nacional do programa trabalhou no sentido da implementação da “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” deu-se conforme a demanda apresentada pelos gestores estaduais nas três formas concomitante, integrada e subsequente (previstas no parecer CNE/CEB nº 39/2004).

“O Decreto fala em priorizar o ensino médio integrado. Isso é prioridade do programa, mas mesmo historicamente, ainda agora, nós não entendemos que exclusivamente vamos financiar o ensino médio integrado. Até por que, da mesma forma, se pegarmos o Censo, não há regularidade, não há essa proporção do ensino integrado, concomitante e subsequente. Nós temos estados que têm majoritariamente o ensino subsequente, chegando a quase 70% e temos estados que o integrado e o concomitante são majoritários, chegando também à mesma proporção de mais de 70%. A ideia é ter uma relação desse número, porque da mesma forma que uma pessoa já tem ensino médio, não vai voltar para fazer o curso integrado; uma pessoa que acaba o fundamental quer se profissionalizar no ensino técnico e espera já poder entrar em um curso sem ter cursado ensino médio regular, convencional, anteriormente.”

(Entrevistado 1)

A flexibilização da prioridade ao ensino médio integrado por parte do MEC foi uma

demanda de alguns estados da federação, conforme trecho de entrevista a seguir:

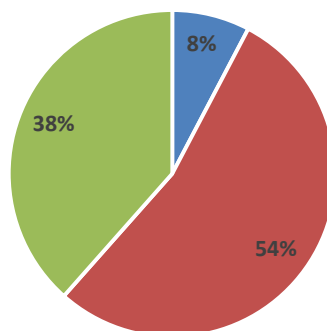
“A polêmica era por que financiar só o integrado e não financiar o subsequente? Era uma das polêmicas... a polêmica partiu de alguns estados que tinham um peso muito grande: o estado do Rio Grande do Sul, o estado de São Paulo etc.”

(Entrevistado 3)

Ao serem questionados se houve expansão do ensino médio integrado por meio do PBP, a grande maioria dos estados afirmaram que sim. No entanto, a prioridade na expansão das redes estaduais de educação profissional do ensino médio integrado foi afirmada por pouco mais de 50% dos estados, conforme gráfico abaixo (**Gráfico 3**):

Gráfico 3 – Prioridade para o ensino médio integrado na expansão das redes estaduais proporcionada pelo PBP

Prioridade para o ensino médio integrado na expansão das redes estaduais proporcionada pelo PBP



- Não. Pois a demanda do estado era maior por outras formas de educação profissional.
- Sim. Houve prioridade para o ensino médio integrado na expansão pelo Programa.
- Sim. Assim como outras formas de educação profissional.

Fonte: Questionário Aplicado aos gestores estaduais do PBP / Elaboração: Própria

Dados do DIEESE (2014) mostram que, de fato, houve aumento significativo no número de estabelecimentos de ensino médio integrado nos últimos anos, conforme tabela abaixo (**Tabela 3**):

Tabela 3 – N° de estabelecimentos da educação profissional técnica de nível médio por tipo de oferta

Número de estabelecimentos da educação profissional técnica de nível médio por tipo de oferta
(Obs: um mesmo estabelecimento pode apresentar mais de um tipo de oferta)

Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação	2007				2012			
	Integrada	Concomitante	Subsequente	Proeja	Integrada	Concomitante	Subsequente	Proeja
Norte	28	31	106	16	95	91	224	43
Acre	-	-	3	1	5	2	10	5
Amapá	4	3	8	-	8	8	11	1
Amazonas	6	6	50	3	10	8	74	6
Pará	3	13	21	6	25	31	59	17
Rondônia	5	4	7	3	13	16	20	1
Roraima	2	-	3	1	10	2	8	2
Tocantins	8	5	14	2	24	24	42	11
Nordeste	120	117	207	53	470	196	486	206
Alagoas	13	8	10	3	12	10	19	3
Bahia	41	28	36	15	165	35	124	112
Ceará	6	14	38	3	100	35	61	8
Maranhão	11	10	18	8	37	17	42	21
Paraíba	9	8	16	5	33	9	37	8
Pernambuco	12	25	37	7	34	48	93	9
Piauí	16	10	21	1	65	20	45	26
Rio Grande do Norte	9	9	25	7	17	16	51	15
Sergipe	3	5	6	4	7	6	14	4
Sudeste	137	1151	1.218	40	401	1.778	2.211	75
Espírito Santo	8	19	103	5	101	37	159	8
Minas Gerais	25	212	329	14	59	462	536	21
Rio de Janeiro	31	136	197	19	57	243	317	38
São Paulo	73	784	589	2	184	1.036	1.199	8
Sul	194	235	558	19	374	399	863	63
Paraná	154	26	227	3	225	55	348	38
Rio Grande do Sul	9	163	282	8	65	255	387	19
Santa-Catarina	31	46	49	8	84	89	128	6
Centro-Oeste	20	54	77	7	122	133	216	35
Distrito Federal	1	13	15	1	2	23	37	-
Goiás	5	15	37	5	25	49	78	13
Mato Grosso	10	7	4	1	71	14	37	14
Mato Grosso do Sul	4	19	21	-	24	47	64	8
Brasil	499	1.588	2.166	135	1.462	2.597	4.000	422

Fonte: INEP. Censo Escolar / Elaboração: DIEESE

Portanto, entre os anos de 2007 e 2012, houve ampliação de 292% no número de estabelecimentos de ensino médio integrado; de 163% entre aqueles que ofertam educação profissional na modalidade concomitante; de 184% no número de estabelecimentos que ofertam o “subsequente”; e crescimento de 312% em relação ao número de estabelecimentos que ofertam o PROEJA. O que os dados relevam é que houve um investimento extremamente relevante na estrutura das ofertas estaduais de educação profissional. Esse esforço deve redundar na ampliação do acesso a essa modalidade por parte da população, no entanto, depende do desafio (ampliado) de boa gestão das redes estaduais de educação profissional, construída nos últimos anos, inclusive com recursos federais a partir do PBP.

A relação entre as escolas e os arranjos produtivos locais e regionais, prevista no III objetivo apresentado pelo Decreto, e a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho, nas atividades de estágio e de aprendizagem, prevista no VII objetivo, não encontraram expressão própria nas medidas apresentadas até o momento para a implementação do Programa.

Uma hipótese para a ausência de alguns temas na execução do PBP propostos pelo texto inicial na implementação do programa é a distância possível entre o grupo participante da formulação da política e o grupo que de fato responsabilizou-se pela implementação do Programa. Outra hipótese que pode responder a essas escolhas é o fato de os estados priorizarem ofertas de ensino que demandam menor custo/complexidade na implementação, bem como ofertar cursos segundo o histórico de oferta da unidade escolar.

Outra hipótese seria que as dificuldades encontradas para a implementação do programa levaram os gestores a priorizarem algumas ações em detrimento de outras para que o programa pudesse cumprir a parte relativa à expansão de vagas dessa modalidade por meio das redes estaduais.

As entrevistas realizadas com os gestores nacionais levam a crer que o ineditismo do PBP e a inexistência de um corpo burocrático pronto a atender às exigências do programa suscitarão desafios não esperados inicialmente e que consumiram os esforços das equipes responsáveis pela coordenação nacional, conforme trecho a seguir de depoimento oral:

“Novo para eles porque muitos gestores estavam ali pela primeira vez neste processo de discussão com o Ministério da Educação sobre educação profissional. Há muito tempo também o Ministério não tinha uma coordenação de educação profissional exclusiva para atendê-los. O PROEP trabalhava muito com o setor comunitário, trabalhava também com os estados mas não

nesta escala, com este volume de recursos e com esta interação tão próxima que o Brasil Profissionalizado propôs.”

(Entrevistado 2)

A ausência de um corpo técnico qualificado nos estados, com experiência nesse tipo de iniciativa, e de estrutura física para a realização desse tipo de trabalho foi uma característica da implementação inicial do Programa Brasil Profissionalizado, identificada pelos gestores nacionais e destacada pelo coordenador do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, conforme trechos a seguir:

“Você passou um tempo aí, muitos estados sem investimento em educação profissional, então você não formou quadros, muitos, quantitativos nem qualitativos nesta área. Normalmente você tinha um gestor lá, que era uma pessoa que era da área, mas suas equipes não conheciam da educação profissional. Então isso foi uma dificuldade grande.”

(Entrevistado 2)

E ainda:

“Tem rede que não tem orçamento, que tem quatro pessoas trabalhando na gestão. Então você tem uma assimetria enorme, isso se reflete quando você vai operar a política pública. Uns conseguem, outros não conseguem. Então se os estados fossem estimulados a montar esse seu locus de uma forma mais efetiva, você teria um desenvolvimento maior dessas redes.”

(Entrevistado 3)

Outra questão destacada como ‘dificultador’ da implementação do PBP foi a rotatividade dos coordenadores estaduais, que também foi verificada no questionário aplicado aos gestores estaduais. A rotatividade, na visão de entrevistado, é também uma decorrência do calendário eleitoral brasileiro, conforme trecho a seguir:

“há uma coisa interessante na federação brasileira: o fato de você ter eleição de dois em dois anos; você tem muita mudança de gestor, por mais que você tenha um corpo de servidores, mesmo assim, não necessariamente... o servidor pode até ficar no órgão, mas ele pode perder o cargo comissionado e deixar de ser o gestor maior daquela unidade.”

(Entrevistado 3)

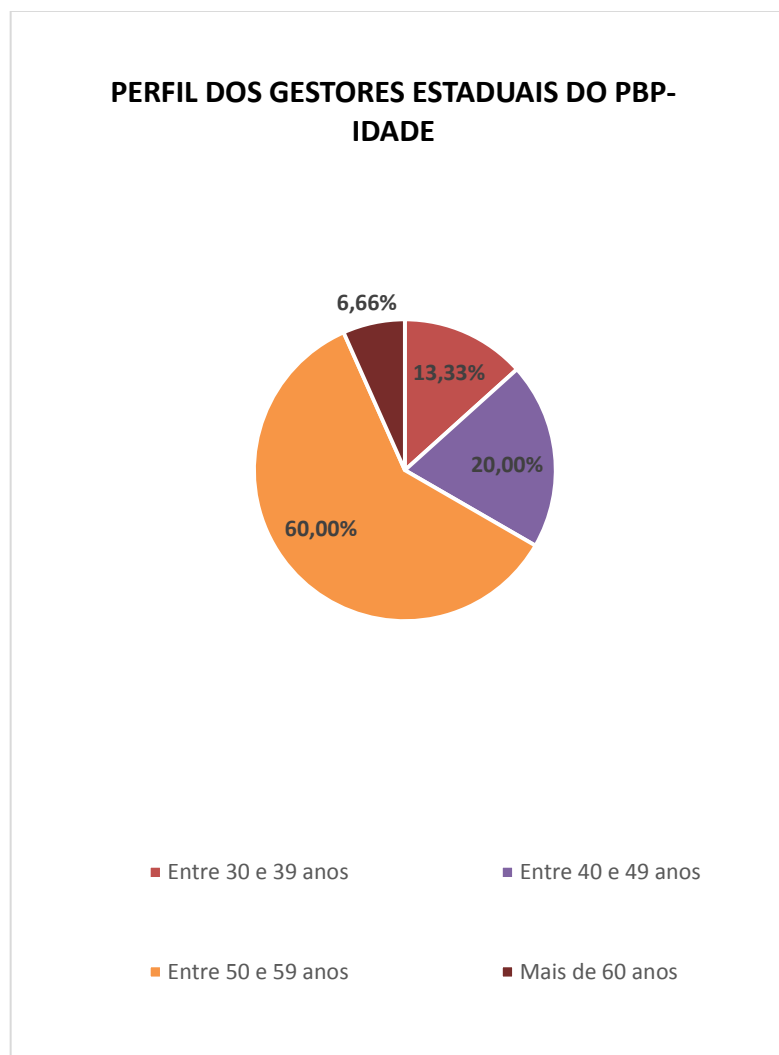
As limitações de gestão por parte das burocracias estaduais em políticas desenhadas pela União geralmente estão associadas à perda de eficiência gerencial e estão presentes na literatura relacionada ao processo de descentralização de políticas no federalismo, conforme Melo (1998, p. 14),

“as transferências de funções e atribuições da esfera federal para os níveis subnacionais significaram, em muitos casos, perda de eficiência gerencial. Os efeitos da descentralização seriam perversos à medida que as burocracias locais não têm capacidade institucional de prover adequadamente bens e serviços sociais.”

No que se refere exclusivamente aos coordenadores das equipes estaduais, gestores do Programa Brasil Profissionalizado, a pesquisa revela que, em sua grande maioria, são servidores públicos efetivos com muitos anos de experiência nesse setor e formação em nível de pós-graduação, contudo, a gestão de convênios foi uma experiência nova para cerca de 30% desses gestores. Os gráficos e as tabelas abaixo apresentam os dados coletados sobre o perfil desses atores, recolhidos por meio de questionários respondidos por eles para esta pesquisa.

Sobre a idade desses gestores, 60% deles possuem entre 50 e 59 anos e apenas 19,19% não estão entre 40 e 59 anos de idade, conforme gráfico a seguir (**Gráfico 4**):

Gráfico 4 – Perfil dos gestores estaduais do PBP - Idade



Fonte: Questionário Aplicado aos gestores estaduais do PBP / Elaboração: Própria

Em relação à atuação desses gestores no serviço público, é importante destacar que mais de 66% desses gestores exercem essa função há mais de 10 anos, sendo que 40% deles possuem mais de 25 anos de trajetória no setor público, conforme a tabela abaixo (**Tabela 4**).

Tabela 4: Tempo médio de exercício de serviço público e de coordenação do PBP por parte dos gestores estaduais

Tempo médio de exercício de serviço público por parte dos gestores estaduais do PBP		Tempo médio de exercício de coordenação do PBP por parte dos gestores estaduais	
Mais de 25 anos	40,00%	5 a 7 anos	26,66%
Entre 10 e 20 anos	26,66%	4 anos	13,33%
Menos de 5 anos	6,66%	1 a 3 anos	60,00%
Não é servidor de carreira	26,66%	-	-

Fonte: Questionário Aplicado aos gestores estaduais do PBP / Elaboração: Própria

A tabela relativa à experiência de coordenação do Programa Brasil Profissionalizado mostra que a maioria deles não coordenam o programa desde seu início, em 2008, sendo que 73,33% receberam essa tarefa após a mudança nos governos estaduais ocorrida em 2011, sendo que 60% não foram designados imediatamente após a posse dos novos governadores, dando margem à interpretação de que pode ter ocorrido certa descontinuidade na gestão do programa por parte dos estados.

Interessante destacar que o perfil dos gestores nacionais entrevistados também pode levar a crer que a União, assim como a maioria dos estados, optou por nomear servidores efetivos para coordenar o PBP, já que os dois coordenadores nacionais do PBP entrevistados são servidores públicos federais da área da educação. Esse perfil registrado no PBP, no que se refere à atuação de estados e União no campo da educação, pode ser resultado de uma afirmação dos servidores da área da educação no cenário nacional e também no estadual e da valorização de servidores efetivos para os cargos de gestão.

A conquista de hegemonia em torno dessa proposta é uma hipótese que levaria os mandatários do poder público responsáveis pela gestão da educação pública a priorizar a nomeação, para cargos de coordenação, de servidores efetivos dos órgãos ligados à educação. Essa possibilidade, no entanto, precisaria ser testada em pesquisa específica sobre o tema que identifique se, em outras áreas e em outros programas, está consolidada essa opção por parte das autoridades nessa área.

Voltando ao debate sobre o processo de implementação da política formulada, outro

aspecto presente na formulação do programa: a contribuição para a construção de um novo modelo de ensino médio e do incentivo ao retorno de jovens e adultos não encontra correspondência direta com as ações implementadas até o momento pelo PBP. No entanto, o desenho de novos modelos de ensino médio parece ser alvo de uma próxima etapa do programa. Conforme trecho a seguir, a questão está sendo debatida com estados e com outros órgãos do governo federal,

“Já conversamos com o secretário de Educação, conversamos com o Ministério da Justiça e a ideia é construir mais um padrão para uma ampliação para dentro das unidades prisionais. Está ainda em desenvolvimento; não está ainda consolidado. Mas já é a ideia de começar a trabalhar do ponto de vista de incorrer com outros modelos de educação.”

(Entrevistado 1)

Há também a reflexão mais ampla sobre modelos ajustáveis às diferentes realidades locais, afirmada em trecho a seguir:

“Então mais do que o volume ou a finalidade nessa proposição é a gente começar a colocar também a possibilidade de novas concepções de Educação em novos espaços físicos. Muitas vezes você constrói uma escola e depois tenta fazer um currículo muito diferenciado, e aquele currículo não encaixa mais na escola que você construiu, e o espaço físico já está montado.”

(Entrevistado 1)

A “oferta ordenada” proposta pelo decreto, conforme o Art 4º, seria de responsabilidade do FNDE, já que caberia ao Fundo a “criação de metas, critérios de priorização e pré-requisitos a serem utilizados na seleção das propostas”, além da criação de comitê técnico para realizar essa seleção. Na prática, coube à CGFSP a gestão das propostas e a coordenação, por parte do Ministério da Educação, proposta no Decreto. Ao FNDE, coube a apresentação de exigências técnicas, o conveniamento e o acompanhamento técnico da execução físico-financeira dos convênios, após a elaboração dos planos por parte dos estados, conforme trecho de entrevista a seguir:

“O FNDE analisa os pontos estratégicos, quer dizer, aquela obra tem a planta baixa? Tem cronograma? Qual o valor do m²? O terreno cabe? Etc. etc. Então toda essa análise é feita pelo FNDE, para esse ajuste. Se há uma solicitação de itens, por exemplo, para aquisição de laboratórios e o estado quer mudar um certo equipamento ou quer fazer um ajuste de valor, por exemplo, no convênio, se for só financeiro, fica por lá; se ele quer mudar o laboratório de mecânica para turismo, por exemplo, vem para o MEC, dá um parecer se concorda com essa análise.”

(Entrevistado 1)

“Finalizado este plano, era necessária a apresentação da documentação comprobatória, em casos de obra, documentos de engenharia, comprovantes de domínio do terreno; no caso de equipamentos mobiliários, a existência de espaços para serem alocados. Apresentando isso, o MEC, então, pelo FNDE, conveniava com essas instituições, repassando os recursos.”

(Entrevistado 2)

A criação de um comitê técnico exclusivamente para o Programa não saiu do papel. Por outro lado, a discussão de critérios de priorização e pré-requisitos a serem utilizados na seleção das propostas foi debatida com o Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica. Uma dessas negociações está registrada em e-mail do coordenador da CGFSP (Sr. Carlos Arthur), conforme trecho extraído de mensagem enviada via e-mail (**Anexo 3**), a seguir:

“Há duas outras ações que tratamos na reunião:

A formalização de um grupo de trabalho para tratar de critérios para aprovação e priorização das solicitações feitas no âmbito do Programa. Sugiro que o CONSED formalize tal comissão, nós acompanharemos os trabalhos, e a proposta final será discutida na SETEC”.

Do ponto de vista dos estados, há uma multiplicidade de agentes envolvidos com a temática da educação profissional, conforme o contexto específico de cada local. Estudo do DIEESE, realizado no ano de 2012, sobre as Redes Estaduais de Educação Profissional, demonstra a variedade de modelos de gestão da educação profissional por parte dos estados. O estudo concluiu que, em 14 estados, a educação profissional estava vinculada às secretarias de educação; em 5, eram vinculadas a secretarias de ciência e tecnologia e, no restante, "cabe às secretarias de Educação a gestão da oferta de Educação Profissional integrada ao ensino médio e às secretarias de Ciência e Tecnologia, a gestão das ofertas concomitante e subsequente ao ensino médio” (DIEESE, 2012, p. 31). Além disso, em quatro estados, a gestão dessa educação é realizada por intermédio de órgãos da administração indireta, que podem ser centros, institutos, ou até mesmo fundações.

Concordando com essa constatação, Machado & Velten (2013, p.1118) afirmam,

“As articulações entre níveis da Federação nesse campo educacional não têm sido, entretanto, homogêneas em razão de diferentes fatores. Concorrem aqueles de ordem histórica, política, ideológica e também os que não dependem propriamente da vontade, mas das condições e capacidades estrutural, financeira e técnica de atender tal convocação.”

A entrevistas realizadas confirmam a realidade de diferentes modelos de gestão da educação profissional e demonstra a atualidade da questão:

“Têm estados em que isso estava totalmente vinculado à Secretaria de Educação; em outros estados, à Secretaria de Ciência e Tecnologia e, normalmente, quando estava na Secretaria de Ciência e Tecnologia, era o subseqüente, sobretudo o subseqüente, e ocasionalmente, o concomitante; e o médio, integrado à Secretaria de Educação. Então, os responsáveis, do ponto de vista institucional, variaram de estado para estado. Caso, por exemplo, de São Paulo, que não é nenhuma das duas secretarias é a Secretaria de Desenvolvimento Econômico por meio de uma autarquia, que é o Centro Paula Sousa. E, dentro dessas secretarias, havia diferentes cargos também, ora de diretor, ora de coordenador, assessorias, o MEC respeitava.

(Entrevistado 2)

Com esse nível de diferenciação institucional, coube aos governos estaduais a definição, junto ao Ministério da Educação, de quem deveria promover a representação e o diálogo junto à CGFSP, por parte dos estados. A necessidade crescente de articulação entre esses gestores, espalhados em diferentes estruturas e com diferentes cargos (DIEESE, 2012, p. 34), levou, em 2005, à criação do Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica. Conforme Machado & Velten (2013, p. 1115). “Em julho de 2011, esse Fórum passou a ser uma instância do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e se mantém como espaço de produção de informações sobre as redes públicas estaduais e do Distrito Federal.” É comum no Programa Brasil Profissionalizado que os estados tenham, com o passar do tempo, reprogramado seus investimentos, especialmente após a mudança de gestores, que se deu após a eleição de 2010. Assim, no Brasil Profissionalizado, não há restrição para os estados apresentarem reformulações de seus planos de trabalho para o MEC, que analisa e, conforme o caso, aprova, nega ou negocia com o estado. Além disso, ao longo do tempo, o programa vai modificando e construindo novas dinâmicas de relacionamento entre estados e União. Conforme participante da pesquisa: “O PBP tem várias camadas que vão se aperfeiçoando com o tempo”. (Entrevistado 3).

4.3. Federalismo na prática – a relação entre a autonomia dos entes no contexto de uma política nacional e o relacionamento entre esferas dirigidas por diferentes forças políticas

Na página de apresentação do Programa Brasil Profissionalizado (MEC, 2014), estão descritos os procedimentos para adesão ao Programa. A saber:

1. Assinatura do Compromisso Todos pela Educação, conforme Decreto nº 6.094/97.
2. Formalização de intenção de partir por parte da Secretaria estadual responsável pela oferta da educação profissional.

3. Realização de diagnóstico e elaboração do plano de expansão e melhoria da educação profissional (com apoio de técnico do MEC).
4. Aguardar análise global do plano por parte da SETEC.
5. Celebração de convênio junto ao FNDE ou atendimento via assistência técnica, das ações propostas aprovadas pela SETEC.

Devido ao caráter federalista do Estado brasileiro, a adesão por parte dos estados ao Programa Brasil Profissionalizado é voluntária. No entanto, essa adesão é condicionada à assinatura do “Compromisso Todos pela Educação”, à realização de um diagnóstico e à elaboração de um plano de expansão e melhoria da educação profissional. A estrutura de adesão voluntária, no entanto condicionada, é uma característica das atuais políticas públicas identificadas pelos estudiosos do federalismo brasileiro. Essa opção permite articular objetivos diferentes entre os entes na condução de uma mesma política pública; conforme Boueri (2012, p. 240),

“Quando o governo central transfere recursos condicionados, o setor público local opera com a *restrição orçamentária dupla*. Segundo este sistema, o governo central define não só o tamanho das transferências, mas também a sua distribuição entre os diversos tipos de gastos. O resultado deste artigo mostra que, mesmo contrariando a sabedoria orçamentária estabelecida, a restrição orçamentária dupla pode atenuar o problema de agente e principal que surge quando existem diferenças, ainda que parciais, nos objetivos de duas esferas de governo em uma federação.”

(Boueri, 2012)

A adesão dos estados ao Programa Brasil Profissionalizado deu-se de maneira individualizada e, portanto, ocorreu em datas e mesmo em nos diferentes. Do ponto de vista deste trabalho, buscamos descobrir se houve alguma relação entre a adesão dos estados e a compatibilidade entre os partidos estaduais que lideram os governos e o partido que governa a esfera federal. A relação entre a atuação dos estados junto ao governo federal e a liderança dos governadores/partidos nos estados é uma questão clássica do federalismo brasileiro que, no entanto, segue sendo alvo de estudos recentes do tema.

Nesse sentido, a tabela abaixo (**Tabela 5**) identifica o ano de adesão dos estados e os partidos que estavam à frente dos governos estaduais, na tentativa de identificar se o posicionamento político dos partidos influenciou a adesão dos estados a uma política coordenada pelo governo federal.

Tabela 5 – Demonstrativo de adesão de estados e partidos ao Programa Brasil Profissionalizado

Estado	Partido do governador no momento da adesão	Ano em que aderiu ao Brasil Profissionalizado	Campo político em relação ao governo federal
AC	PT	2008	BASE
AP	PDT	2008	BASE
BA	PT	2008	BASE
CE	PSB	2008	BASE
MA	PDT	2008	BASE
MS	PMDB	2008	BASE
PA	PT	2008	BASE
PE	PSB	2008	BASE
PI	PT	2008	BASE
PR	PMDB	2008	BASE
RN	PSB	2008	BASE
SC	PMDB	2008	BASE
SE	PT	2008	BASE
TO	PMDB	2008	BASE
ES	PMDB	2009	BASE
DF	PT	2011	BASE
RJ	PMDB	2012	BASE
MT	PPS	2008	OPOSIÇÃO
PB	PSDB	2008	OPOSIÇÃO
RO	PSDB	2008	OPOSIÇÃO
RS	PSDB	2008	OPOSIÇÃO
AL	PSDB	2009	OPOSIÇÃO
GO	PP	2009	OPOSIÇÃO
MG	PSDB	2009	OPOSIÇÃO
SP	PSDB	2009	OPOSIÇÃO

Fonte do ano de adesão: CGFSP/ SETEC- MEC / Elaboração própria

Os dados revelam que a maioria dos estados, quando aderiu ao programa, estava sob a égide de governos estaduais pertencentes à base do governo federal. No entanto, a adesão de vários governos estaduais que se encontravam na oposição ao governo federal, ainda em 2008 (MT, PB, RO e RS), permite dizer que não houve veto por parte de ambos os entes federativos em relação à implementação de uma política nacional, coordenada em níveis federal e estadual, por representantes de grupos políticos que se contrapõem do ponto de vista

político mais amplo e que, portanto, o relacionamento entre os entes se deu nos marcos do previsto pela institucionalidade estabelecida na organização federativa. No caso do Distrito Federal, cabe destacar que a adesão deu-se apenas em 2012, após alteração no campo político do governador, que, em 2008, fazia parte da oposição. Quanto ao estado do Rio de Janeiro, houve manutenção do partido dirigente do governo estadual e, mesmo assim, o pedido de adesão só foi formalizado em 2012. O único estado que não aderiu ao programa foi o Amazonas que, em 2008, era governado pelo PFL e atualmente é governado pelo PMN.

Uma questão que pode ter influenciado a adesão quase completa dos estados, independentemente dos partidos que dirigem os governos estaduais, foi o esforço do MEC de tratar a adesão dos estados dirigidos pela oposição como um dos desafios iniciais na implementação da política, conforme trecho a seguir:

“Tivemos dificuldades no início de caráter político, que a gente conseguiu superar, quando estava se percebendo que a intenção do ministério não era de forma alguma excluir algum estado por ser de um partido x ou y, contra ou favorável a este ou aquele governo”.

(Entrevistado 2)

Por outro lado, a existência de articulação anterior entre os gestores estaduais do PBP pode ter contribuído para a disseminação dos objetivos/resultados esperados da política entre os entes subnacionais; para troca de experiências em relação aos procedimentos de adesão pelas diferentes secretarias e órgãos que ofertam educação profissional nos estados; o que mereceria uma análise mais detalhada sobre a dinâmica interna de atuação do Fórum de Gestores Estaduais no contexto de mobilização para adesão à política.

Outras hipóteses, como a possibilidade de um processo de mobilização exitoso liderado pelo MEC, também mereceriam estudo específico e, por esse motivo, nos limitamos a afirmar que o processo de adesão mostrou-se extremamente bem-sucedido, chegando a 2014 com a adesão de 26 dos 27 estados brasileiros, sendo que 18 destes aderiram ainda no primeiro ano de implementação da política pública.

4.4. Coordenação Federativa sob liderança da União

O Decreto nº 6302, de 2007, prevê a coordenação do PBP por parte do Ministério da Educação, no que se refere a implantação, acompanhamento, monitoramento, supervisão e avaliação do Programa Brasil Profissionalizado.

As informações obtidas durante o processo de pesquisa não deixam dúvida de que foi o Ministério da Educação que liderou efetivamente o processo de coordenação federativa diante dos estados. Essa coordenação foi apoiada, do ponto de vista técnico, pelo FNDE, por meio da equipe da Coordenação-Geral de Infraestrutura Educacional (CGEST), situada na Diretoria de Programas e Projetos Educacionais (DIRPE). A CGEST, conforme Nota técnica nº 002/2009, “é responsável pela análise dos Planos de Trabalho e da documentação técnica referente aos convênios que visam ao aprimoramento da infra-estrutura educacional brasileira” (**Anexo 4**). A previsão para o desenvolvimento dessa tarefa, por parte do FNDE, está no art. 6º do decreto do PBP: “O FNDE acompanhará a execução físico-financeira dos convênios” (BRASIL, 2007).

Entre os instrumentos utilizados para o processo de diálogo, por parte da União, em direção aos estados, destacamos os sistemas eletrônicos do Ministério da Educação, em especial pelo **Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC)**⁴ e a **comunicação direta com os entes**, especialmente por meio de diálogos diretos (por telefone ou presenciais) e por reuniões com o conjunto dos gestores estaduais de educação profissional.

Entre os princípios que regeram a coordenação federativa por parte da União no PBP, destacam-se o **exercício da autonomia dos estados**, por meio de adesão voluntária, negociação permanente e disponibilização de itens segundo o interesse dos estados (se o estado deseja infraestrutura, recursos pedagógicos ou apoio técnico); **a criação de critérios para a aprovação/reprovação das propostas**, que, durante a implementação do Programa, foram/são debatidos com os estados; **apoio à implementação do programa pelos estados**, por meio da **simplificação de mecanismos burocráticos** e **capacitação das burocracias estaduais** ligadas à oferta de educação profissional em diferentes formatos e para diferentes públicos ligados à educação profissional (gestores, diretores, professores).

Mais adiante, destacamos, de maneira mais detalhada, esses princípios. Por ora, é importante destacar que, ainda que a coordenação tenha sido liderada pela União, a presença dos estados no Programa foi determinante para os formatos que o programa adquiriu ao longo do tempo, reconstruindo a política de baixo para cima.

⁴ Em relação ao SIMEC, é importante destacar que seu acesso é permitido unicamente a servidores do MEC e, portanto, não foi possível explorá-lo profundamente neste trabalho. Entretanto, algumas das questões aprofundadas neste texto, tais como o formulário de diagnóstico e a lista de itens de laboratórios possíveis de serem demandados pelos estados são abas deste sistema.

4.5. Autonomia e protagonismo – O papel dos estados no processo de coordenação federativa do PBP

A pesquisa junto aos gestores nacionais do PBP demonstra a força da articulação dos estados junto à gestão nacional do Programa. Para além da adesão e da implementação das metas acordadas, a existência de um fórum de articulação entre os estados serviu para direcionar as medidas que caracterizaram o programa ao longo dos últimos 6 anos.

O trecho a seguir revela a compreensão do MEC diante dos estados no processo de implementação do PBP: “a gente está aqui para colaborar, mas a iniciativa, num programa como esse, é do estado, na verdade, é do estado.” (Entrevistado 2).

O processo de formulação, identificado pelos documentos e pelas falas de gestores, foi influenciado de maneira decisiva pelos estados. Na proposta inicial do MEC para os estados, no PNE, “triplicar vagas nas redes estaduais por meio da educação a distância” e a implementação de um programa que oferece prédios e laboratórios para escolas estaduais que são geridas de modo autônomo pelos estados parece haver um processo de reconstrução da política com base nos interesses estaduais.

O processo de implementação da política, nesse sentido, pode ser considerado *bottom up*, corroborado pelo fato de que são as propostas dos estados que dão corpo à oferta inicial de fortalecimento da educação profissional proposta pelo MEC. Essa definição está amparada também nos depoimentos dos gestores nacionais do PBP, conforme trecho a seguir:

“No fundo nós estamos discutindo de que forma o Governo Federal poderá amparar os estados na sua expansão. E acho que a expansão do Ensino Técnico, sobretudo pelos estados, ela é crucial para a meta do PNE.”

(Entrevistado 1)

E ainda:

“a gente está aqui para colaborar, mas a iniciativa, num programa como esse é do estado, na verdade, é do estado.”

(Entrevistado 2)

O fato de ser uma política implementada de baixo para cima, do ponto de vista da autonomia dos entes subnacionais na implementação da política, fez com que alguns estados

participassem de maneira mais ativa do PBP. Segundo o MEC, a presença e o tamanho do programa nos diferentes estados foram conformados a partir da demanda dos estados.

“é difícil dizer: - o estado por ter tantas pessoas deveria ter tantas escolas. O estado precisa dizer: - eu consigo puxar tantas escolas; -eu consigo contratar professores para tantas escolas. Então, se a gente pegar na origem do programa - isso é uma coisa que vale a pena destacar - 50% do Brasil Profissionalizado é o Nordeste do Brasil; tanto em recurso quanto em obra. São os estados que mais demandaram, são os maiores investimentos... Acho que foi onde houve maior busca por essa ação.”

(Entrevistado 1)

Uma explicação possível para o protagonismo dos estados nas diferentes fases do Programa Brasil Profissionalizado pode estar na articulação horizontal entre os estados, que se dá por meio do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica e possibilita amplificar a força da presença estadual na política pelo estabelecimento de consensos entre esses entes subnacionais. A presença do Fórum é intensa nos assuntos relativos ao relacionamento com o MEC. Conforme depoimento oral,

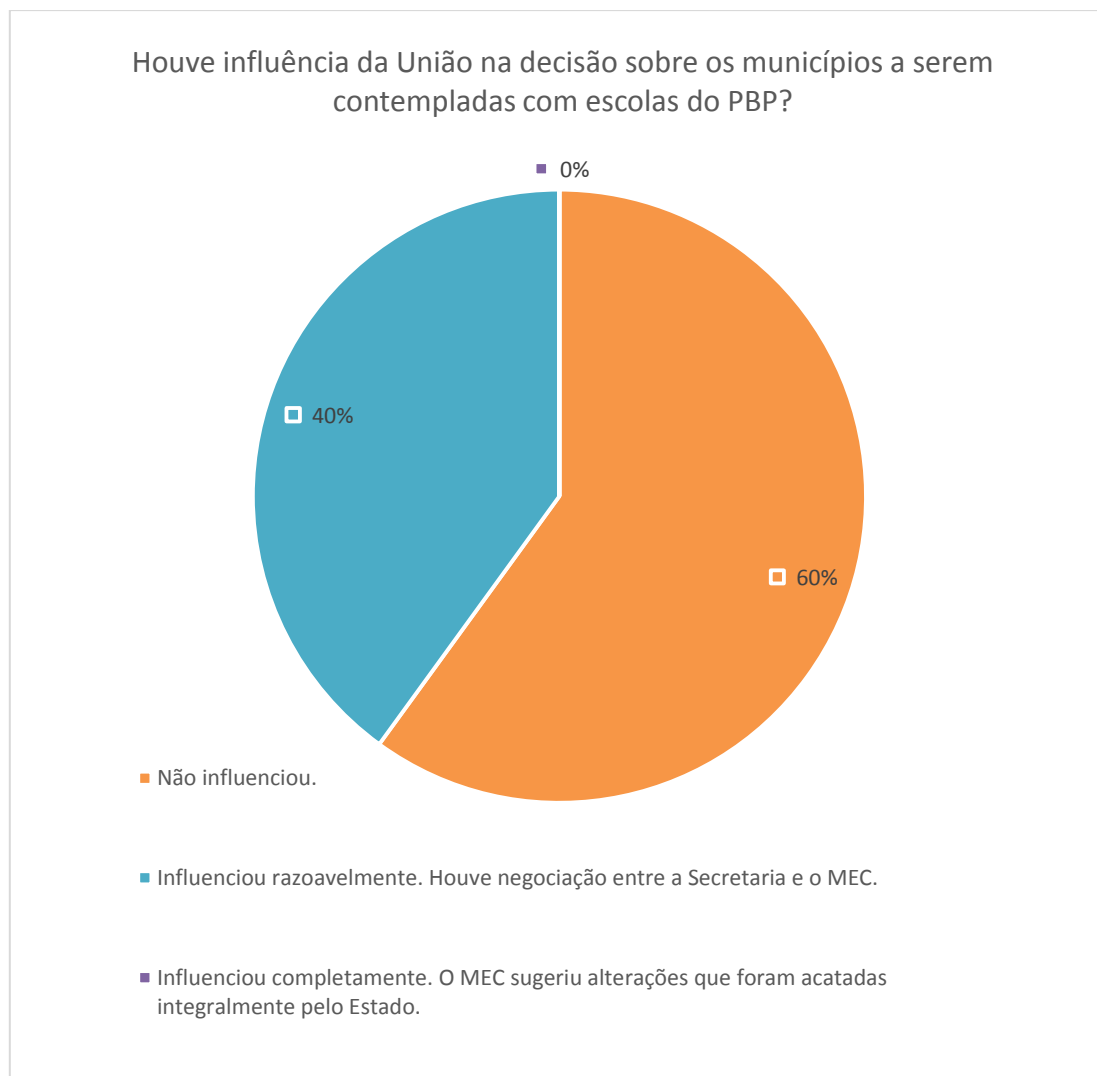
“Ele se relaciona antes do programa, durante e segue, onde os gestores se reúnem, com ou sem a presença do Ministério, com independência, e lá discutem as políticas do Ministério, incluindo aí o Brasil Profissionalizado.”

(Entrevistado 2)

A influência da União em torno das propostas aprovadas para o programa foi questionada aos gestores estaduais da política que, em nenhum caso, afirmaram a prevalência da opinião da União nas decisões relativas aos investimentos possibilitados pelo PBP. Nesse sentido, a existência de negociação entre os entes em torno das definições pode estar relacionada ao atendimento dos critérios técnicos e de prioridade estabelecidos para essa aprovação por parte do MEC. A visão dos gestores estaduais do PBP em relação à influência da União em torno das decisões foi questionada em relação a três aspectos: a) influência da União em relação aos municípios apresentados pelos estados para a construção de escolas-modelo do PBP; b) influência da União em relação aos tipos de laboratórios solicitados pelos estados e c) influência da União em torno das decisões relativas aos terrenos para a construção das escolas. Os resultados mostram variações entre a influência da União em relação a cada um desses aspectos em cada um dos estados. Ou seja, gestores que afirmaram a negociação entre os entes em relação a um dos aspectos manifestaram não haver influência da União em relação a outros aspectos investigados; e o contrário também foi verificado.

Os resultados consolidados a seguir apresentam as respostas agrupadas pelo tema que motivou a pergunta. Em relação à definição dos municípios a serem contemplados para a construção de escolas do programa, temos que, conforme gráfico a seguir (**Gráfico 5**), 60% dos gestores afirmam que não houve influência da União em torno dessa decisão. O restante dos gestores afirmou que essa decisão foi negociada com a União.

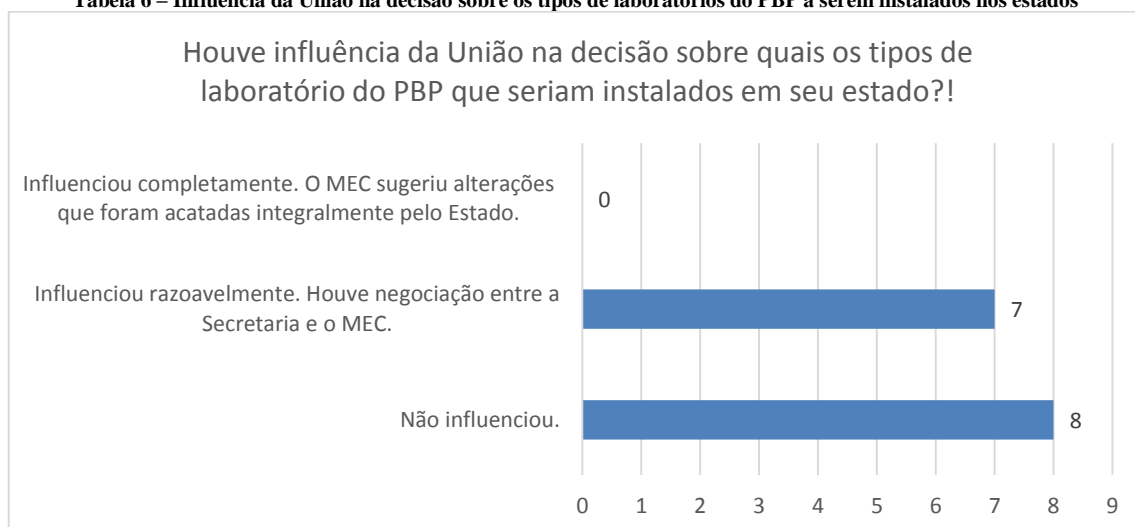
Gráfico 5 – Influência da União na decisão sobre os municípios a serem contemplados com escolas do PBP



Fonte: Questionário Aplicado aos gestores estaduais do PBP – Elaboração: Própria

Sobre a influência da União em torno dos tipos de laboratórios, o resultado apresentado foi semelhante. Oito dos 15 gestores que participaram da pesquisa também afirmaram que a União não influenciou a decisão sobre essa questão dos estados, conforme tabela abaixo (**Tabela 6**):

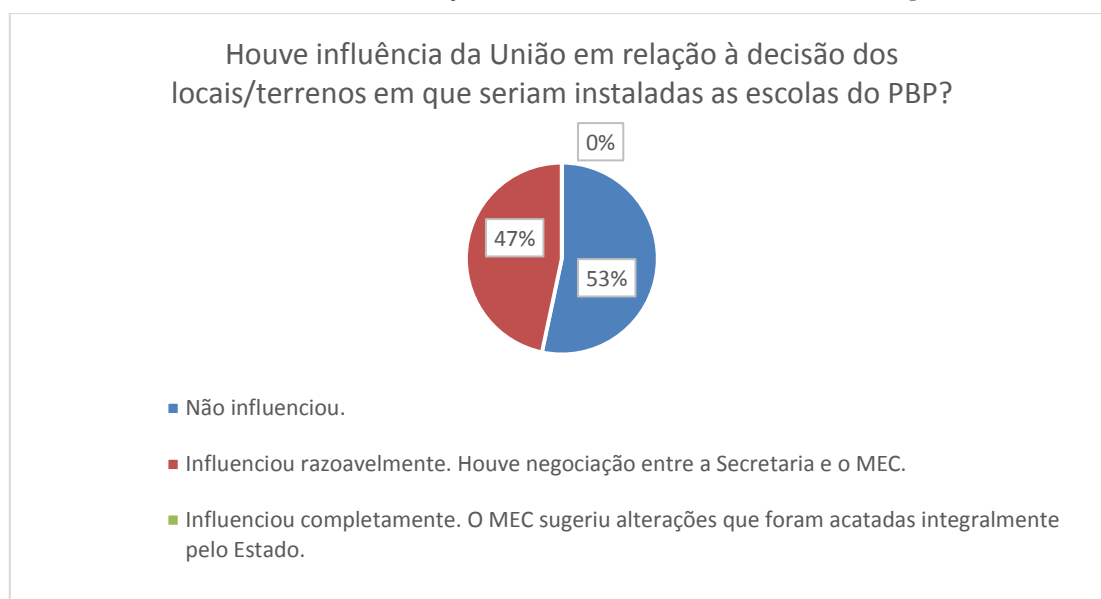
Tabela 6 – Influência da União na decisão sobre os tipos de laboratórios do PBP a serem instalados nos estados



Fonte: Questionário Aplicado aos gestores estaduais do PBP / Elaboração: Própria

Em relação à influência da União em torno dos terrenos onde seriam instaladas as escolas proporcionadas a partir do PBP, decisão de responsabilidade dos entes subnacionais nesse contexto, percentualmente, temos a mesma resposta por parte dos estados, mudando apenas os estados que responderam neste ou no outro item, que não foram influenciados pela União, com a manutenção de pequena vantagem para a resposta de que as decisões partiram dos estados e não foram influenciadas pela União, conforme gráfico abaixo (**Gráfico 6**).

Gráfico 6 – Influência da União em relação aos terrenos onde serão instaladas as escolas a partir do PBP



Fonte: Questionário Aplicado aos gestores estaduais do PBP / Elaboração: Própria

4.6. Elementos norteadores da coordenação federativa no PBP

O exercício de coordenação federativa no Programa Brasil Profissionalizado suscitou o desenvolvimento de consensos que nortearam a gestão conjunta do Programa. Ainda que esses elementos não estejam, em grande parte, institucionalizados e tenham se modificado ao longo da implementação do Programa, eles foram fundamentais para orientar o processo de coordenação federativa estabelecido entre os entes. Esses consensos possuem diferentes naturezas e operam inicialmente por iniciativa da coordenação nacional do PBP, sendo, no entanto, influenciados pelos estados ao longo do tempo.

Destacamos, em primeiro lugar, o respeito à autonomia dos entes estabelecido pelo contexto federativo brasileiro. Coube à União a proposição da política e a normatização dos marcos de participação por parte dos estados. No entanto, o fato de a adesão ao PBP ser voluntária por parte dos estados torna o PBP uma escolha por parte dos executivos estaduais, e não uma imposição por parte do poder nacional. A identificação dessa possibilidade pode ser importante para contribuir com a criação de modelos que superem a dicotomia entre a partilha de poder e a atuação autônoma dos entes federados. Conforme Linhares, Mendes e col. (2012, p. 88),

“A gestão de serviços de interesses comuns em territórios compartilhados e o próprio planejamento e produção deste território implicam tanto o respeito à autonomia de cada um dos entes, quanto a partilha entre eles de responsabilidades e, sobretudo, de poder. Não há, até o momento, qualquer modelo desenhado no país que consiga dar conta desta dualidade.”

O fato de ser responsabilidade dos estados, a partir de seu planejamento regional, propor qual pode ser a contribuição da União no cenário da oferta estadual de educação profissional, ou seja, da proposta de participação no programa ser de iniciativa estadual, também pode ser considerado um acerto da política pública, no sentido do respeito às autonomias estaduais. Essa questão aparece de maneira bastante objetiva em depoimento oral colhido por ocasião da pesquisa:

“o estado também tem um governador eleito para a Secretaria da Educação; também tem um plano de expansão e tem direito a tê-lo e tem uma forma de interpretar esse desenho. Então não há sugestões. O desenho sempre parte do estado. Então o primeiro princípio é esse de respeitar a autonomia”

(Entrevistado 1)

A indicação para municípios a serem atendidos pelo PBP, por parte da União, no entanto, foi verificada em documentos oficiais tramitados entre os executivos estaduais e federal. Como exemplo, transcrevemos trecho do Ofício nº 1081, de 04/06/12, da Coordenação do Programa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (**Anexo 5**):

“Entendemos como inadequada a construção de escola técnica na cidade de Buritizeiro, uma vez que, distante apenas 13km, há uma unidade do IF – Norte de Minas. Para tanto, recomendamos que a Secretaria de Educação avalie a possibilidade de construção em cidades próximas, como Várzea da Palma e João Pinheiro, que não possuem unidade de educação profissional e tecnológica.”

Consideramos que a indicação de municípios a serem atendidos pelos estados, por parte da União, a partir de critérios estabelecidos publicamente, é natural durante a execução conjunta de uma política pública, no entanto, conforme constatamos, apenas o estado pode tomar a decisão de acatar ou não as sugestões apresentadas. Desse modo, tais indicações não atingem a autonomia dos estados e são compatíveis com o processo de decisão conjunta que conforma a coordenação federativa.

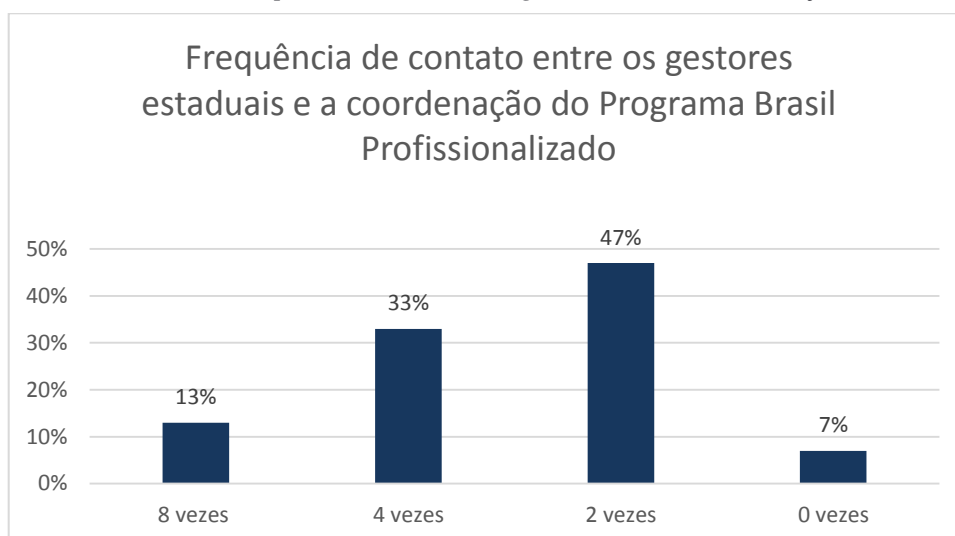
O processo de decisão conjunta exigiu, segundo apuramos, vários formatos de relacionamento entre os entes. A flexibilidade por parte da União, em sua adaptação aos diversos contextos estaduais, e o diálogo individualizado foram uma característica desse diálogo, conforme depoimento oral:

“a Educação Profissional em muitos estados está a cabo da Ciência e Tecnologia, alguns estão mistos. Alguns estados vêm à Secretaria, vêm em separados inclusive, querem conversar em separado. Então, há essa forma de contato direto, de escutar os estados nessas reuniões individuais.”

(Entrevistado 1)

Os dados recolhidos junto aos gestores estaduais do PBP apontam que 80% dos estados entram em contato com a coordenação nacional do programa semanal ou quinzenalmente, o que demonstra um diálogo intenso entre estados e União no contexto do relacionamento estabelecido a partir do Programa, conforme gráfico abaixo (**Gráfico 7**):

Gráfico 7 – Frequência de contato entre os gestores estaduais e a coordenação do PBP



Fonte: Questionário Aplicado aos gestores estaduais do PBP / Elaboração: Própria

As informações apresentadas pelos estados corroboram com a periodicidade apresentada por gestor nacional da política, que afirmou em entrevista ser raro o fato de que qualquer dos estados envolvidos passasse 60 dias sem entrar em contato com a União, e vice-versa. O trecho a seguir registra esta fala,

“durante a execução do projeto, a gente estava em constante diálogo com o estado. Então o estado recebeu recurso, fechou, mas está com dificuldade, a gente monitorava sempre e, quando nós identificávamos o problema, a gente ia até o estado ou os convidava a vir até Brasília. E também houve ocasiões em que o estado pedia nosso auxílio. Então era recorrente, nossa relação com os estados era diária. Com alguns estados, diária, semanal, mensal; era muito difícil passar 60 dias e o estado não vir aqui ou alguém da nossa equipe deixar de acompanhar o projeto lá.”

(Entrevistado 2)

Outra característica desse relacionamento foi a criação de espaços para o diálogo da União com o conjunto dos estados envolvidos no PBP:

“A gente realizava encontros, para além do fórum de educação profissional, encontros que eram organizados pelo próprio ministério e pela própria coordenação do programa, então, pelo menos duas vezes por ano a gente fazia essa convocação para fazer análise do programa e tentar né, melhorar, chamávamos sempre o FNDE para nos auxiliar e, se acontecesse algum outro ponto de pauta importante, a gente também convidava alguma pessoa para nos auxiliar. Então, em todos os anos, eles ocorreram.”

(Entrevistado 2)

Necessário registrar também o diálogo permanente entre o MEC e o Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica nos últimos anos, em torno das políticas de educação profissional desenvolvidas pelo MEC. Na relação entre o Fórum e os estados, destaca-se o contato constante dos gestores estaduais com a lista de e-mails do Fórum. Esse relacionamento contribuiu para a negociação conjunta da União com os estados, para o estabelecimento de prazos da gestão do programa e para agilizar processos de decisão relativos ao PBP; tornou-se parte do protocolo de gestão e decisão por parte da coordenação nacional do programa, que estabeleceu a prática de encaminhar as propostas de desdobramento do programa, previamente ao Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, conforme trecho a seguir:

“O documento de planejamento estratégico também, mínimo, foi encaminhado ao Consed, retornou, nós encaminhamos solicitação de capacitação, da mesma forma; até ampliamos a proposta para solicitarem capacitação desde o curso de formação inicial continuada até mestrado.”

(Entrevistado 1)

Nesse sentido, recentemente, o MEC mandou um questionário para o CONSED, perguntando sobre quais as necessidades de formação de servidores para oferecer cursos a partir dessa demanda e o CONSED criou um grupo de trabalho para se debruçar sobre critérios de priorização em relação às obras que serão consideradas prioritárias pelo programa. A ideia do MEC é que esses critérios interajam com o mapa nacional de oferta da educação profissional para definir quais devem ser as prioridades do programa.

O diálogo permanente entre os entes no processo de coordenação federativa do PBP, portanto, possui centralidade no processo de coordenação federativa, nos vários momentos de implementação do programa, em seus diferentes formatos :

“as reuniões individuais, semestrais e as próprias agendas do CONSED que vêm se organizando. Eles têm reuniões periódicas, nós estamos participando.”

(Entrevistado 1)

“Nós temos feito dois tipos de reunião com os secretários de Educação e gestores. Uma a cada semestre. Acabamos o terceiro ciclo agora. Fizemos o primeiro semestre de 2013; o segundo semestre agora no primeiro semestre de 2014. Felizmente, as pautas foram diferentes da pauta inicial, que era aumentar a execução; já não é mais tema nosso, nosso tema agora já é discutir a sequência, a capacitação e outros recortes.”

(Entrevistado 1)

A elaboração de critérios para aprovação/reprovação das propostas apresentadas pelos estados, com a ausência da comissão prevista no decreto nº 6302, coube à CGFSP. Num primeiro momento estes critérios serviram como filtro às propostas apresentadas pelos estados à União, conforme trecho de depoimento de gestor nacional,

“havia orientação no sentido de avaliar se esta demanda era ou não passível de ser atendida. Por exemplo: a construção de uma escola não poderia ser feita em qualquer município. Você precisava ter o mínimo de população, ou no local ou no entorno. Você ia pedir um laboratório? Essa escola precisa ter espaço para contemplar este laboratório ou precisa ter uma reforma para completar, senão você não consegue instalar este laboratório, então havia, sim, um filtro sobre as demandas que eram ofertadas.”

(Entrevistado 2)

Identificamos, por meio dos documentos pesquisados e das entrevistas realizadas, as exigências iniciais apresentadas pelo MEC. Essa investigação permite apresentar como limitadores da aprovação das propostas apresentadas:

- Existência de escola federal de educação profissional próxima aos locais indicados pelos estados. Registrado no Ofício nº 472/2011, de 06/03/12 **(Anexo 6)**:

“Em relação ao Município de Buritizeiro fica inviabilizada a implantação de uma escola Padrão 1 do PBP-Programa Brasil Profissionalizado- pois em Pirapora, município vizinho, existe uma escola federal.”

- A indicação para instalação de escolas em municípios com menos de 50.000 habitantes. Registrado no Ofício nº 472/2011, de 06/03/12 **(Anexo 6)**:

“O município de Conceição do Alagoas por ser um município com população de somente 23 mil habitantes e ter somente 680 matriculas de EM (IBGE-2010) não comporta uma Escola Padrão 1 para 1200 alunos, portanto, está descartado no processo de implantação da obra.

- Existência de propostas já provadas e ainda não implementadas. Registrado no Ofício nº 32/2012, de 05/01/12 **(Anexo 7)**:

“informamos que as ações foram analisadas pela equipe MEC/SETEC/Brasil Profissionalizado que entendeu não ser pertinente, pois não houve apresentação da documentação necessária para análise formal da demanda. Recomendamos que a SEDUC-GO apresente a documentação exigida, ficando a aprovação condicionada, dentre outros critérios, a execução dos convênios vigentes referentes ao Programa Brasil Profissionalizado.”

E, por outro lado, como questões que indicavam a prevalência de aprovação das propostas apresentadas pelos estados, citadas em momentos pontuais de depoimentos de gestores nacionais:

- Ausência de oferta de educação profissional na região e grande demanda de estudantes de ensino médio.
- Baixo IDH do município escolhido pelo estado.

A exigência de informações técnicas permeava várias fases do processo de implementação e foi reforçada em determinado momento para evitar incorreções por parte dos estados, conforme trecho pela gestão nacional:

“Mas em estados onde havia muita concorrência... digamos assim, havia escolas federais, outras escolas estaduais... a gente fazia essa comparação e, claro, a gente confia na boa-fé das pessoas, do estado; com base nas informações que nos passavam, a gente fazia o julgamento e, em vários casos, a gente negou escolas em algumas cidades, vetou laboratórios que não poderiam caber no espaço e isso era um procedimento muito comum, recorrente.”

(Entrevistado 2)

Além dos critérios, algumas das exigências técnicas identificadas nas entrevistas com os coordenadores nacionais eram:

- Existência de terreno para construção.
- Existência de espaço adequado para a instalação de laboratórios.

Sobre os critérios que apresentamos, é importante destacar que os mesmos não se encontram sistematizados em nenhum documento específico do PBP, o que leva a crer que não foram informados aos estados antes de que apresentassem suas propostas. Essa hipótese é reforçada pelo coordenador do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, que afirmou:

“A gente tem discutido muito critérios, critérios de concessão de recursos. Não pode ser quem chegou primeiro, não pode ser quem apresentou o projeto mais bonito, não pode ser quem tem amizade com uma pessoa lá da equipe. A gente precisa de critérios transparentes republicanos de acesso aos recursos. É claro que, se abriu para todo mundo e só metade pegou o recurso, não conseguiu porque não se habilitou; é outra coisa.”

(Entrevistado 3)

A ausência de um documento mais claro que afirmasse com mais transparência as questões levadas em conta pela União para aprovar ou reprová-las levou os estados a defenderem um debate público e a institucionalização desses critérios.

“Temos sentido muito esta necessidade, de critérios mais técnicos; quando falo técnicos, não significa que você exclua a necessidade, por exemplo, de superar as desigualdades, que é um critério político, não é técnico. Se eu disser assim: eu quero desenvolver mais o nordeste e o norte porque o Sul já tem escolas demais, eu não estou usando um critério econômico, meramente técnico, eu estou usando um critério político, mas que tem de ser transparente, tem de dizer lá: estou fazendo uma priorização para o nordeste e para o norte; isso tem de estar claro para todo mundo saber, não é?!”

(Entrevistado 3)

A questão parece uma das maiores polêmicas que permeou e permeia o relacionamento entre estados e União no contexto do PBP. Vários trechos das entrevistas realizadas destacam essa questão:

“Nós estamos aprofundando a questão dos critérios... A recomendação anterior era não colocar uma escola estadual, uma construção nossa, onde já tem um campus da rede federal. E buscar cidades com mais de 50.000 habitantes. Isso, eu acho muito válido, ainda que não tenha essa regra explícita, registrada, porque, você pensa em um movimento de interiorização, começar com a cidade que tenha maior demanda. Há casos de municípios pequenos que trabalham em consórcio. Você pode ter uma microrregião com quatro, cinco, seis municípios, todos com 20.000. Se for usar o critério muito estrito de que você só tem de ter um município com 50.000, você não atende nenhum deles. Então, na nossa ideia, esses critérios estão estabelecendo a proporção da aprovação das escolas por etapas. Primeiro, eu tenho o crivo inicial, que é: se tem rede federal. E qual é o tamanho do município.”

(Entrevistado 1)

E ainda:

“O que o estado entende quanto ao curso, o que o estado entende quanto à quantidade de escolas; à distribuição das escolas dentro do estado; conseguimos chegar a lugares mais isolados... Para muitos, você colocar um curso novo, acho importante também... Na Região Metropolitana, é fundamental. Acho que é fundamental, até independentemente de IDH, ainda que seja necessário priorizar as regiões mais carentes, mas se você for para Ribeirão Preto, por exemplo, Jaraguá do Sul, que tem alguns dos melhores índices do país; só que, em regiões industrializadas, têm pessoas que precisam de profissão e precisam ser técnicos. Quer dizer, só porque a região tem IDH alto, não vai ser contemplada?”

(Entrevistado 1)

A tendência atual da coordenação nacional do PBP é definir, em acordo com o Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, novos critérios para priorizar as propostas apresentadas. Esse debate tem caminhado no sentido de incluir outros atributos na criterização de propostas:

“A aplicação que o estado já faz para da Educação Profissional; o desenvolvimento do próprio programa para o estado que não tem tendências para a execução; a carência que o estado tem em relação à Educação Profissional, para ser criterizado. Então você criteriza, faz uma

pontuação... será feita uma pontuação, porque agora vem a Solicitação 14. Cada estado vai ter a sua cota dentro do valor finito que existe e, dentro de estado, inclusive, eles vão participar. Se eles pediram 14 escolas e, no recurso, estão cinco, quais são as cinco que eles querem priorizar?”

(Entrevistado 1)

A visão do Fórum de Gestores Estaduais é de que os critérios a serem utilizados devem levar em conta a demanda dos estados por educação profissional, a ser desenhada com a participação de todos os atores sociais e econômicos interessados nessa oferta e a carência de vagas de educação profissional, conforme destacado no trecho a seguir:

“É o critério da carência, ou seja, o objetivo deve ser ter uma malha que atenda as demandas da educação profissional em todo o país. Então eu tenho que cobrir, tentar cobrir, e isso pode significar que um estado como Rondônia, que não tem nada, eu tenha mais escolas do que na Bahia, que já cresceu. Não vamos brigar por causa disso, se o critério for transparente não temos como brigar por causa disso.”

(Entrevistado 3)

A Coordenação do Programa criou, a partir do CENSO 2013 da educação, um mapa digital, em que é possível visualizar a oferta de Educação Profissional no país (o CENSO não cobre os cursos FIC, nem o ensino profissional a distância). Nesse mapa do Brasil, os cursos subsequentes, concomitantes e o ensino médio integrado, públicos e privados, encontram-se diferenciados por cores e há o número específico de vagas de cada uma dessas ofertas em cada município. Esse mapa indica que as soluções para os estados são diferentes. Uma proposta criada pela coordenação do programa é estabelecer uma comparação entre vagas do ensino básico e vagas da educação profissional para acompanhar essa relação. Por exemplo, na região de Santana do Ipanema-AL, para cada aluno na educação profissional, há 95 alunos na educação básica.

Esse instrumento avança no sentido de contribuir para a priorização de locais a serem contemplados com novas escolas de educação profissional e conta com o apoio do coordenador do Fórum do CONSED. Sobre esse mapa, afirmou esse coordenador em entrevista:

“Eu vi um estudo de indicadores que está finalizado para definir, ter o mínimo de critérios para conceder a construção de escolas, baseado na carência da educação profissional, baseado na microrregião, que eu acho isso uma coisa fabulosa em termos de avanços.”

(Entrevistado 3)

Além disso, uma análise mais personalizada das propostas apresentadas segue em debate no MEC e busca alcançar dimensões específicas não captadas por critérios gerais, além de ordenar prioridades para alocação de recursos. Esse procedimento se utiliza, entre outras coisas, da comparação entre os cursos já ofertados e os propostos e/ou da relação entre os cursos ofertados e a solicitação de laboratórios.

“Por exemplo, você vai para uma metrópole como São Paulo, você não vai dizer que não pode botar escola estadual porque tem um campus do instituto. Ele não faz sombra em relação à demanda. Então a carência de vagas na microrregião, a existência de vagas na microrregião ou no município, a existência da rede estadual são detalhes combinados; precisa atender a um deles. A partir daí, é muito mais priorização do que aprovação de sim ou não. Porque o programa (...) há recursos finitos, como em todo programa. Se, em um ano, há uma demanda por 100 escolas e não se consegue custear 100 escolas, aí você precisa priorizar qual estado vai ser contemplado.”

(Entrevistado 1)

A polêmica sobre os critérios na definição de prioridades do Programa Brasil Profissionalizado pode estar relacionada com a inexistência de indicadores nacionais confiáveis em relação ao avanço da educação profissional no Brasil, questão colocada inclusive por um dos entrevistados da pesquisa:

“Então isso tudo nos levou à consciência de uma carência de indicadores nacionais que nos permitam fazer esse tipo de elemento. Na paralela, você tem de ter a produção de indicadores e aí o Observatório da Equidade, que está no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, ele produziu uma série de indicadores gerais, que é essa experiência que a gente está pegando para construir os indicadores da Bahia, exatamente para fazer essa vinculação e poder acompanhar o desenvolvimento no tempo. Então, independente de quem esteja no governo, o que você vai acompanhando **é o aumento da cobertura**”

(Entrevistado 3)

A definição e a institucionalização desses critérios, conforme afirmado, contribui para uma visão de longo prazo, para o desenvolvimento da educação profissional brasileira e para a possibilidade de manutenção e continuidade das políticas ao longo do tempo.

4.7. A implementação de medidas para aperfeiçoar a gestão do PBP

O ineditismo da política, somado às dificuldades dos estados com os trâmites burocráticos e, por outro lado, o acompanhamento permanente, por parte do MEC, da gestão

do programa, pelos estados, tornaram possível à União implementar medidas no sentido de simplificar a gestão e apoiar os entes subnacionais na implantação do programa.

O acompanhamento constante da execução do PBP, por parte dos estados, pode ter contribuído para a identificação das demandas de aperfeiçoamento da gestão por parte do governo federal, conforme trecho a seguir:

“Nós fizemos alguns diagnósticos ao longo dos últimos dois anos, em todos os sentidos, de execução de obras, de execução de convênios, de lançamento de matrículas, de que forma o programa tem respondido e cobrado aos estados de que aconteça, até para eles próprios terem esse acompanhamento”

(Entrevistado 1)

As dificuldades apresentadas pelos estados aparecem nos depoimentos de gestores nacionais coletados, conforme trechos a seguir:

“Então os estados tinham dificuldade desde o momento da captação desse recurso como eu já citei, até o momento da execução. Isso inclui o quê? Fazer um processo licitatório. Isso significa correr dentro das instâncias do estado... procuradoria... pareceres técnicos... auditorias internas e depois esbarra num segundo componente: pessoal. Exemplo: na área de engenharia, a maioria dos estados não tinha uma equipe de infraestrutura exclusiva para fazer isso. Então, ou ela contratava, e isso é um processo moroso – contratar pessoas –, ou ela terceirizava e terceirizar também é um risco; você pode cair em problema com os órgãos de controle, terceirizando serviços que são diretos, então esbarravam aí também... Aqueles que conseguiam avançar, conseguiam licitar, conseguiam iniciar a execução, aí o problema acabava se direcionando para a iniciativa privada... então você vai ter empreiteiras que não cumprem com o contrato... sempre pedindo aditivos às obras, regularmente pedindo, você tem exceções claras... empresas que ganham licitações de equipamentos e não entregam o equipamento adequado... não entregam no período adequado... ou às vezes nem chegam nessa fase... as empresas recorrem porque o concorrente ganhou e eles entendem que não deveria.”

(Entrevistado 2)

E ainda:

“Eu visitei alguns desses espaços, alguns estados, chamado para dar palestra e tal, e fui visitar, e, assim, são salas modestas, pouca gente, o pessoal reclama muito da rotatividade, muito grande. A pessoa se destaca ali e é chamada para outra função, a gente mesmo, uma gestora muito boa do Pará; ela foi ser assessora do secretário, a outra, que era nossa coordenadora do Fórum, foi ser assessora do Secretário.”

(Entrevistado 3)

Essas dificuldades foram motivadoras de iniciativas de simplificação da gestão, dentro dos marcos atuais da tramitação burocrática e da execução dos recursos. Adicionalmente,

foram motivadoras de medidas para ampliar os esforços de pessoal do MEC para a implementação do PBP.

Antes os convênios tramitavam por meio de papel e os formulários a serem preenchidos pelos estados possuíam um conjunto de indicadores grande, que muitas vezes não eram completamente preenchidos. Desse modo, o acompanhamento dos estados, por parte do MEC, era mais difícil. Atualmente, o preenchimento dos estados via sistema trouxe mais facilidade a essa tramitação. O número de indicadores a ser preenchido no formulário é menor, mas há obrigatoriedade de que estados preencham o formulário completamente. Desse modo, o MEC passou a poder emitir relatórios sobre o programa; é possível saber on-line quais cursos, para quais locais foram demandados pelos estados e montar um mapa mais completo da implementação do programa.

Inicialmente o diagnóstico construído pelos estados para participação no PBP possuía 65 itens a serem respondidos, entre os quais, muitos não eram aplicáveis a este ou aquele estado, sendo que a maioria das informações não eram aproveitadas pela coordenação nacional do Programa. O novo formulário, que está em uso pelas coordenações estaduais e nacionais do Programa, integra as informações sobre as ações comuns entre estados e União e possui abas específicas para cada um dos programas criados pela União em direção aos estados. Desse modo, a aba referente ao PBP pede o preenchimento de indicadores qualitativos sobre a oferta de educação profissional dos estados, referindo-se especificamente à demanda de itens ofertados pelo Programa, conforme formulários em anexo (**Anexo 8**).

Essas mudanças foram consideradas avanços na condução do PBP, por gestor nacional do programa, para quem o sistema atual melhorou a visualização das informações sobre a implementação do Programa e seu acompanhamento, conforme trecho de entrevista a seguir:

“Uma outra relação foi o SIMEC/PAR/Brasil Profissionalizado, em que essas demandas foram apresentadas conforme regras desse sistema; então, nesse sistema que foi se aprimorando ao longo do tempo, ele tinha de apresentar a documentação, tinha de mostrar um plano coerente, tinha de demonstrar o número de vagas que ele queria ampliar de acordo com o recurso que ele pleiteava e o sistema tinha uma série de indicadores e parâmetros que facilitavam a nossa análise. A análise do Plano era feita por meio desse sistema, que também funcionou muito bem.”

(Entrevistado 2)

Essa informatização de sistemas é identificada como instrumento importante para o acompanhamento de processos que exigem esforços de coordenação federativa, conforme Lassance (2012, p. 33):

“Em paralelo, instrumentos operacionais (manuais, sistemas informatizados e outros recursos gerenciais) tornaram-se essenciais à tarefa de reduzir a discricionariedade que é motivada, não pela má-fé dos gestores municipais, mas muitas vezes pela debilidade de sua formação e capacitação. Finalmente, estruturas desconcentradas, que garantam a presença de agentes federais capazes de orientar, monitorar e expedir alertas, são recursos necessários ao esforço federal de assegurar resultados precisos às suas políticas.”

(LASSANCE, 2012, p. 33)

A utilização dos sistemas, no entanto, demandou esforço nacional junto aos estados para a compreensão de seus mecanismos de funcionamento, como pode ser observado em trecho de entrevista com gestor nacional a seguir:

“Nesses sistemas, eram orientados como preencher, como elaborar o plano; a estados com mais dificuldade, a gente dava um auxílio maior; estados que não precisavam, a gente monitorava mais a distância. Finalizado esse plano, era necessária a apresentação da documentação comprobatória; em caso de obra, documentos de engenharia, comprovantes de domínio do terreno; em caso de equipamentos mobiliários, a existências de espaços para serem alocados. Apresentando isso, o MEC, então, pelo FNDE, conveniava com essas instituições, repassando os recursos.”

(Entrevistado 2)

Os sistemas também facilitaram a interlocução interna e a tramitação de processos dentro do MEC, conforme trecho de depoimento oral abaixo,

“E esse sistema era uma interlocução entre o estado e o FNDE com um olhar nosso; a todo momento, a gente olhava como estava o desenvolvimento dessas obras e cobrava do estado que ele abastecesse o sistema com as informações, sob pena de ele não receber novos recursos, porque, muitas vezes, ele tem recursos em caixa e não executa esse recurso. E esse sistema dava bastante essa dimensão de como estava a execução dos gastos, a execução do orçamento.”

(Entrevistado 2)

Em relação à execução de recursos, o cenário da legislação atual que normatiza as licitações é considerado como ‘dificultador’ da gestão por parte de estados e da União, o que fica claro no trecho de depoimento a seguir:

“na implementação, acho que uma dificuldade geral que não é exclusiva do Brasil Profissionalizado vai acontecer com todos os níveis de educação e vai acontecer no estado brasileiro como um todo, que é você ter, por um lado, uma legislação extremamente amarrada, engessada e que, também por um lado, inibe desvios de corrupção, pois ela não acabou com isso e não vai acabar nunca evidentemente. Por outro, quem quer executar de maneira correta tem grandes dificuldades de fazer.”

(Entrevistado 2)

No Programa Brasil Profissionalizado é o estado quem licita os itens financiados pela União. Esse processo exige capacidades técnicas e institucionais que, muitas vezes, não são compatíveis com o atual estágio de desenvolvimento das redes estaduais de educação profissional, pois, conforme afirma entrevistado:

“Tem rede que não tem orçamento, que tem quatro pessoas trabalhando na gestão. Então você tem uma assimetria enorme; isso se reflete quando você vai operar a política pública. Uns conseguem, outros não conseguem. Então, se os estados fossem estimulados a montar esse seu locus de uma forma mais efetiva, você teria um desenvolvimento maior dessas redes”

(Entrevistado 3)

Nesse cenário, a criação de mecanismos de apoio para o processo de licitação também foi uma das soluções encontradas para dinamizar a gestão do Programa. Para a aquisição de equipamentos para laboratórios, por exemplo, a CGFSP desenvolveu uma lista, que é constantemente atualizada e composta por itens completamente especificados (com marcas e modelos), por tipo de laboratório (ex. química, engenharia mecânica, enfermagem), passíveis de serem licitados pelo programa e que são igualmente visíveis a todos os estados participantes do programa por meio do SIMEC.

“Nós repassamos recursos para o estado adquirir itens. Muitas vezes, um estado mais distante do Centro-Sul (por exemplo, a questão de livros. Tem muitas editoras por aqui.) O estado compra e dá uma licitação deserta. Os itens são itens que não estavam mais em vigência. Então houve um trabalho com o Consed também, para que todos os estados que quisessem incluir algum item mandassem a especificação. E hoje tem um mapa com todos os itens que o programa contempla. São – se não me engano – em torno de 3.000, provavelmente. Então esses itens são visíveis para todos. Quando você padroniza nesse sentido, o sistema é aberto, qualquer um pode inserir itens novos, mas ele é fechado no sentido de que tem de pedir o que está ali dentro. Qualquer um que pede um laboratório a mais é visível para todas as pessoas.”

(Entrevistado 1)

Como citado anteriormente, essa lista foi criada dentro do sistema do MEC, a partir de alimentação de itens pelos estados, e pode ser alterada a qualquer momento pela indicação de novos itens por parte dos estados. Qualquer novo item incluído torna-se público para todos os estados integrantes do programa, o que amplia a transparência nas aquisições de equipamentos com recursos do programa.

“Toda a lista de compras do FNDE que caberia na Educação Profissional, nós cadastramos no Sistema”, quer dizer, para permitir hoje quem vem pedir. Então hoje pedir a capacitação vai ter um modelo centralizado. A gente faz o edital de contrato. Hoje, se ele quer abrir um

laboratório em um eixo completamente novo, ele tem a alternativa de entrar lá e dizer “está feito”. Então eu digo que hoje é mais fácil para o estado fazer uma solicitação, embora esteja mais restrito trabalhar com itens cadastrados, mas é mais rápido e mais fácil produzir isso do que anteriormente.”

(Entrevistado 1)

“nós temos segurança que isso vai tornar mais fácil a compra e que os próximos processos de aquisição de itens sejam mais facilitados e tenham uma concepção mais rápida.”

(Entrevistado 1)

Essa medida apresenta uma série de vantagens para processos de licitação e diminui a possibilidade de compras dirigidas por parte dos estados. Por outro lado, há medidas adicionais de simplificação da sistemática de licitações, que podem ser tomadas por iniciativa dos estados, como se pode extrair do trecho de entrevista abaixo:

“Para o fabricante, é mais fácil estar vendendo para o país inteiro... Alguns itens, por exemplo, mobiliário, ar-condicionado, computador... O FNDE faz a ata de registro de preços, então ele pode aderir à ata do FNDE...Uma coisa em discussão dos secretários, fizemos um ciclo de reuniões agora. Não é tão simples, mas os estados podem, inclusive, criar atas conjuntas com quantidades maiores, e aí você vende para o país inteiro. Isso não é praxe, mas é possível ser feito.”

(Entrevistado 1)

Do ponto de vista da União, a existência de muitos processos de ampliação de infraestruturas educacionais no Brasil afora, nas várias modalidades, especialmente no início do programa, dificultava uma análise mais personalizada dos processos do PBP. Depoimento oral confirma essa realidade:

“FNDE sempre foi um parceiro nosso... tivemos alguns problemas, algumas dificuldades, o que é natural, particularmente, eles têm uma dificuldade muito grande com as obras, dado o montante de obras. O FNDE deve monitorar da ordem talvez de milhares de obras no Brasil, 10.000 obras, não tenho esse número. E nós representávamos percentualmente um número pequeno de escolas. Eram as escolas mais caras, mas um número pequeno.”

(Entrevistado 2)

Nesse sentido, uma das medidas implementadas pela União foi a aproximação entre os setores técnicos e aqueles que coordenavam o programa. A indicação de uma equipe própria do FNDE para acompanhar a implementação do PBP foi uma delas, dedicada a diminuir o tempo de resposta aos estados sobre as solicitações apresentadas e o desdobramento das ações acordadas:

“E sempre que a gente pôde, a gente chegou a ter uma equipe de infraestrutura que seguia todas as recomendações do FNDE, tínhamos uma equipe própria, subordinada à direção do FNDE, mas que cuidava exclusivamente do Brasil Profissionalizado... Isso até o ano de 2012, entre 2009 e 2012, nesse período. Foi um período muito bom porque a gente pôde observar terrenos, muitos convênios tinham sido feitos em 2008, com fotos, com mapas e plantas e que, na prática, não eram exatamente isso, a gente conseguiu depois visitar todas novamente.”

(Entrevistado 2)

Mesmo com a saída da equipe exclusiva do FNDE, a proximidade entre MEC e FNDE foi mantida no sentido de diminuir os entraves burocráticos da gestão do Programa, conforme depoimento oral:

“tem de colocar um terceiro elemento nisso, que é o FNDE, é o terceiro parceiro. Com muita frequência, em reuniões do FNDE que nós também acompanhamos, vimos que tem sido uma parceria também muito profícua, quer dizer, a conversa muito próxima com o Governo Federal, MEC/FNDE junto com os estados, para solucionar os entraves e impedimentos que havia em processos anteriores, mas tem sido esse fluxo de documentos constante para cada ação nova.”

(Entrevistado 1)

Essa proximidade teve impacto positivo, especialmente na renegociação de objetivos comuns ocorrida após as mudanças nos governos estaduais decorrentes das eleições de 2010, conforme trecho a seguir:

“Mas de qualquer forma tem um contato próximo porque a análise dessas obras, a análise desses convênios requer também uma demanda à parte, bem técnica do FNDE, então essa proximidade nos ajuda muito. Muitas vezes, é fundamental para discutir um convênio o estado, exemplo que aconteceu também; o estado tem obras que foram pedidas em 2008; ele não tem mais interesse; ele não quer mais essa e quer colocar em outro lugar, então ele quer cancelar uma obra, mas quer pedir outra.”

(Entrevistado 1)

Por outro lado, há críticas dos estados em relação à dinâmica de avaliação das propostas por parte do FNDE, como se pode verificar no trecho a seguir:

“a cada resposta dada pelos estados, o FNDE devolvia, ou fazia a avaliação, outro técnico analisava o processo, não o mesmo, então ele demorava o mesmo tempo, absolvía algumas das obras e apontava outras que tinham sido debeladas pelo primeiro. Então, FNDE é pequeno, poucos técnicos então isso também atrapalhou bastante.”

(Entrevistado 3)

A pressão dos estados em torno de uma análise mais flexível dos documentos levou o MEC a permitir que alguns documentos não precisassem ser entregues no momento da liberação dos recursos financeiros, conforme trecho a seguir:

“o próprio MEC evoluiu criando uma normativa que você tem que apresentar a documentação até o final da construção, não antes. Então se você tem uma obra que está em processo de desapropriação, de usucapião, que falta um mero ‘documentozinho’, que demora um ano, seis meses ou coisa que o valha, no final você apresenta então isso deu uma certa sobrevida a novos convênios.”

(Entrevistado 3)

O cenário de dificuldades em torno do cumprimento das exigências do FNDE foi alvo de mobilização dos executivos estaduais junto ao governo federal, como assinala um dos entrevistados:

“Os estados fizeram fortemente essa demanda, os governadores, parece, não foi nem os secretários, apertaram, falaram com o Ministro, porque ninguém estava conseguindo receber recursos do Ministério da Educação por conta dessa situação.”

(Entrevistado 3)

A existência de um quadro limitado de servidores, por parte do MEC, pode ter sido responsável pelo retorno da equipe exclusiva do FNDE que chegou a se instalar na CGFSP para seu órgão de origem. A questão do número de servidores do MEC insuficiente para atender as necessidades de gestão do Programa foi contornada pela contratação de consultores selecionados por organismos internacionais.

“Conseguimos tocar o programa com apoio de acordos internacionais que nós tínhamos com a UNESCO, e que você conseguia captar consultores de boa formação, de uma produtividade muito boa, que nos ajudavam muito com seus relatórios, com seus experimentos, com as suas análises quantitativas, qualitativas, e esses produtos que eles faziam nos davam muita base para a gente poder tocar o programa. Mas é claro que você só resolve efetivamente quando você tem servidores para isso. E é uma dificuldade geral ter servidores, não é uma dificuldade exclusiva do Ministério, isso é geral.”

(Entrevistado 2)

No entanto, conforme apurado pela pesquisa de campo, os gestores estaduais têm interesse na ampliação do número de visitas e contatos entre estados e União no contexto do PBP, o que exigiria ampliação da equipe do MEC disponível para essa atividade. Por outro, para coibir a rotatividade de atores que atuam nesse cenário, verificada na pesquisa, o ideal

seria a ampliação da equipe da CGFSP por meio da integração de maior número de servidores efetivos do Ministério a esse processo.

O papel do FNDE, apesar de ter se limitado a exigências técnicas e normativas em relação às propostas apresentadas pelos estados, foi determinante para uma indução de maior institucionalização no contexto da oferta de educação profissional por parte dos estados. Essa indução deu-se, conforme trecho a seguir, por meio de certo endurecimento das exigências para a liberação de recursos para os estados no contexto do PBP:

“O que o governo Lula encontrou foram estados em que cerca de 15% apenas das escolas estavam legalizadas. A maioria dos estados não têm, não tinham e alguns ainda não têm dominialidade sobre suas escolas. Então está lá a escola João de Deus, você vai lá, olha, cadê a documentação? Aí tem lá um foro, tem lá uma doação rasgada, sem nenhuma validade, de que a prefeitura doou há 50 anos a escola ao estado, não tem legalidade. A procuradoria do FNDE devolve. Então você lista lá que vai ampliar 700 escolas e o FNDE só aprova 30 e, às vezes, por razão correta, como não ter a documentação; outras vezes, por uma vírgula: porque o nome da rua mudou; em 50 anos o nome da rua vai mudar, claro... De qualquer maneira, isso gerou um movimento nos estados, que considero que foi positivo numa parte, de constituir um processo de legalização das escolas, então hoje a situação é muito diferente do que foi há dez anos.”

(Entrevistado 3)

A mudança no instrumento de relacionamento formal entre os entes também foi uma medida no sentido da simplificação da gestão do programa, ou seja, inicialmente, o instrumento utilizado para selar os compromissos entre os entes eram os convênios. Atualmente, essa relação oficializa-se por meio de “termos de compromisso”. Esses termos possuem mais flexibilidade para ajustes que podem ser necessários no curso da implementação de medidas acordadas entre estados e União, conforme coordenador nacional do PBP esta medida se tornou “princípio de gestão” do PBP:

“Uma terceira ação de princípio de gestão é assegurar forma de solução desses convênios em termos de compromisso, que é o modelo mais recente.”

(Entrevistado 1)

Outra medida nesse sentido foi a alteração no formulário que recebe o diagnóstico dos estados quanto à educação profissional nos estados. O primeiro formulário (**Anexo 9**) possuía 65 itens a serem preenchidos, entre os quais, muitos eram deixados em branco pelos gestores estaduais. O formulário atual está conectado formalmente no Plano de Ações Articuladas, parte do Plano de Ações Articuladas do MEC, que é decorrente do Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que propõe a colaboração entre os entes federativos mediante programas e

ações de assistência financeira e técnica (BRASIL, 2007). Nesse decreto, em seu art. 9º, está previsto que “O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e à observância das suas diretrizes.”

O desenvolvimento de um segundo tipo de “escola padrão” oferecida pelo programa foi outra dessas medidas, destinada a ser instalada em municípios de menor porte e a possibilitar demandas menores de cursos. Conforme depoimento oral,

“Da mesma forma, uma escola menor foi disponibilizada ano passado... Quer dizer, o programa funciona com a ampliação e a reforma; e o estado tem de fazer todo o projeto de Engenharia. A escola padrão, ele pode pedir a escola padrão... Ela já vem com cronograma, com custo, então a ação que ele tem de fazer, específica, é mínima, de adaptação, nos complementares... E essa escola era grande. Então, se não fosse uma escola de 1.200... O programa custeava escolas profissionalizantes com projeto próprio de construção, que dá muito trabalho. Então foi disponibilizada uma segunda escola, que é uma escola de 600 alunos, uma escola para municípios menores. Então ela facilitou muito o projeto, foi desenvolvido também pelo MEC com o FNDE... E o que nós temos dito, por exemplo, a quem tem uma cidade muito pequena e pediu de 1.200 não é “não pode ter escola aí”. E sim: vocês não pensam em colocar uma escola de 600?”

(Entrevistado 2)

As duas propostas de escola padrão do PBP podem ser observadas nas figuras a seguir, fornecidas pela CGFSP (**Figuras 1 e 2**):

Figura 1 – Escola padrão 1 – 12 salas / 1200 alunos



Fonte: CGFSP

Figura 2 – Escola padrão 2 – 06 salas / 600 alunos



Fonte: CGFSP

Outro dos investimentos do PBP, no sentido de contribuir para as gestões estaduais, foi a sistematização das demandas de capacitação das burocracias estaduais ligadas à oferta de educação profissional em diferentes formatos e para diferentes públicos dessa burocracia (gestores, diretores, professores). No Ofício nº 2224/2011, da CGFSP, de 24/10/2011 (**Anexo 9**), apresenta-se o Curso de Especialização em Gestão de Escolas de EPT (IFPR), nos seguintes termos:

“O Programa pretende ofertar aos sistemas estaduais de ensino um Curso de Gestão voltado para profissionais que atuam ou atuarão na gestão das novas escolas a serem implantadas. A intenção é realizar e aprofundar conhecimentos sobre as condições históricas, análise e debate sobre os desafios da gestão institucional e pedagógica da educação profissional e tecnológica, visando a fomentar e qualificar a atuação técnica num sistema que planeje e avance em relação às condições desse atendimento.”

No PBP, são os estados que apresentam a demanda para a formação de servidores. O MEC capta a demanda, faz o edital e oferta o curso para todos. A formação das equipes para gerir a educação profissional nas escolas foi apontada como uma necessidade, assim como ofertas de formação para outros profissionais desse cenário. Ainda no referido Ofício, está a motivação dessa organização por parte do MEC:

“Há muito nos preocupam as dificuldades enfrentadas pelos gestores e profissionais das escolas em assegurar educação de qualidade, que garanta aos jovens e adultos a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências essenciais para sua vida em sociedade, para o desenvolvimento da cidadania e sua inserção no mundo do trabalho, e sobre como articular a gestão interna e externa dos processos requeridos para uma educação profissional, competente, eficaz e efetiva.”

Além de:

“Assim, o intuito é oferecer apoio técnico aos Estados do Programa Brasil Profissionalizado para possibilitar uma gestão eficiente e eficaz para atender a demanda crescente de novas escolas, a partir de um referencial teórico-metodológico que possibilite viabilizar a gestão democrática e integral da escola, tendo como referências as peculiaridades desse campo de atuação e as atuais tendências educacionais.”

O curso em questão teve caráter semipresencial, com 3 encontros presenciais de uma semana, cada. Em sua descrição, há a definição de que o público-alvo era de “servidores públicos estaduais de carreira”. Nos termos do ofício, cabe às secretarias estaduais indicar e garantir a presença nos eventos presenciais, inclusive com relação à garantia de passagens. O MEC responsabilizava-se por despesas de hospedagem e alimentação, pela coordenação e execução do curso.

O Ofício nº 1340/2011, de 04/08/11 (**Anexo 10**), faz menção a outro curso articulado pela coordenação nacional do PBP; trata-se de Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UnB).

A CGFSP trabalha, neste momento, na criação de um curso de mestrado próprio para o programa a ser ofertado para os estados, conforme depoimento oral:

“estamos fechando um edital para contratação do Mestrado da Educação Profissional voltado para a avaliação de gestão e um curso de especialização, complementação pedagógica para a Educação Profissional, para 600 pessoas da rede estadual... O mestrado seria para 200, a primeira turma. Isso é um piloto que nós estamos fazendo. Vai ser um edital de seleção das universidades federais para participarem, quer dizer, esses números foram solicitados pelos estados. Não foram determinados pelo MEC. Não fomos nós que dissemos qual estado, quanto cada e qual é o curso. A própria construção do currículo, nesse esforço, foi apresentada ao Consed; não é somente um edital para o curso de mestrado. Ele tem disciplinas obrigatórias, ele tem uma métrica, alguns eixos de pesquisa já delineados para o edital. Isso também foi encaminhado para os estados pelo Consed; houve um retorno para tentar modelar esse formato, então há um processo maior de comunicação.”

(Entrevistado 2)

Essa demanda, conforme Ofício nº 1693/2011, de 31/08/2011 (**Anexo 11**), enviado para a CAPES, já vem sendo debatida internamente no MEC desde 2011, quando se retrata que o primeiro curso articulado pelo PBP foi um Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, cuja primeira turma iniciou-se em 2010, integrada por técnicos de secretarias de educação e diretores de escola. Naquele momento, com financiamento conjunto com estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará e os municípios de Belo Horizonte e Juiz de Fora, houve oferta inicial de 120 vagas, com corpo docente de 30 professores da UFJF e 10 professores colaboradores de 5 universidades. Naquele momento, a CGFSP solicitava à CAPES ampliar e fortalecer articulação institucional dessa iniciativa.

Ainda não existem dados conclusivos em relação ao número de servidores estaduais formados por meio de cursos oferecidos pelo Programa Brasil Profissionalizado. A CGFSP está trabalhando para reunir esses dados. Dados sobre o efeito dessa formação na gestão das redes estaduais de educação profissional encontram-se ainda mais distantes. Como forma de identificar se há distribuição da informação e possibilidade de acesso dos estados a essas oportunidades e na impossibilidade de obter, no período de realização da pesquisa, informações mais precisas, perguntamos aos gestores estaduais se alguém em seus estados já havia participado de alguma dessas ofertas de formação; e obtivemos o resultado apresentado a seguir: 67% dos gestores estaduais afirmaram que há pessoas formadas por esses cursos nos estados, enquanto 31% desses gestores declararam não ter qualquer servidor formado por essas iniciativas.

A expectativa dos coordenadores nacionais é de que essas iniciativas tenham contribuído com a gestão do Programa por parte dos estados ao longo da implementação do PBP, conforme trecho de entrevista a seguir:

“Creio que o efeito dessa formação esteja ocorrendo hoje, porque o primeiro curso que a gente faz data aí de 2010, para 2011. Três anos. A primeira turma de mestrado formou não tem nem um ano. Então isso também deve ter ajudado muito a criar esse corpo técnico, profissional, na área de educação profissional. Esses cursos, apesar de serem oferecidos nesses estados, eles eram oferecidos para gestores, para técnicos do Brasil inteiro.”

(Entrevistado 2)

E ainda:

“Uma potencialidade é que o Brasil Profissionalizado propiciou se criar essa estrutura. A gente criou um quadro de pessoas nas escolas. Uma outra ação do Programa foi na área de formação de professores. A gente fez parcerias com mestrado. Conseguiu parceria com dois mestrados do Brasil e especialização, se não me engano, mais dois no Paraná, um em Minas Gerais, dois em São Paulo, cinco, um no Ceará, seis, que eu me lembre pelo menos seis cursos de formação, com várias turmas, ao longo de vários anos, onde a gente direcionava esses cursos aos gestores das secretarias estaduais, aos diretores de escolas e chegamos a realizar alguns cursos para os próprios professores. Então a gente conseguiu criar uma massa na área da gestão e capacitar essas pessoas para a educação profissional.”

(Entrevistado 2)

A oferta de cursos para formação técnica em conteúdos específicos, por exemplo, também é apresentada como uma demanda do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, como afirmado em entrevista para a pesquisa:

“Às vezes não é só complementação pedagógica e direção de escola. Pode ser um professor que é da área de Física e vai dar aula de eletrotécnica. Pode ser uma formação específica para ele; o nível de graduação, por exemplo, uma especialização. Pode ser para o setor de registro acadêmico; pode ser então... Pode ser montar um currículo para certa área. Então nós abrimos para ações de natureza pedagógica que forem desenvolvidas. Então isso foi feito também sempre em parceria; tem sempre uma conversa para essa direção. O Edital montado foi encaminhado para nós do Consed.”

(Entrevistado 2)

As respostas abertas dos gestores estaduais motivadas pela pergunta sobre como esses gestores veem o processo de coordenação federativa, durante a implementação do Programa Brasil Profissionalizado, afirmaram o caráter de parceria e colaboração estabelecido entre os entes federativos nesse contexto e destacaram de forma individualizada: dificuldades do estado na realização das obras; o desejo de maior integração com a coordenação nacional e de ampliação no número de visitas *in loco* nos estados por parte desta; o desejo de que o Secretário da SETEC/ MEC participe mais das reuniões entre a coordenação nacional e o coordenador estadual do programa; além de maior prazo para responder ao MEC em relação às demandas apresentadas pela coordenação nacional. Outros aspectos citados por um dos gestores estaduais foram a expectativa de que a inserção do PBP no PRONATEC promovesse novas ações dentro do PBP, o que até o momento não se consolidou, e a solicitação de desvinculação do PBP ao PAR.

A questão da desvinculação do PBP ao PAR é motivada pela sistemática de travamento do PAR associada à existência de pendências do estado em relação a metas acordadas anteriormente. Sobre esse tema, o coordenador do Fórum afirmou em entrevista:

“Teve uma coisa também que foi necessária, mas que atrapalha, falo isso hoje, que vinculou as obras do Programa Brasil Profissionalizado ao PAR da educação básica. Até então, eles eram separados. Então, se eu tivesse um problema lá, na quadra X, isso não atrapalhava eu captar recursos do MEC para a educação profissional. Agora não, agora você tem um empecilho. Eles estão interligados e, pior, se eu for a uma secretaria de ciência e tecnologia, eu posso captar, porque eu não tenho PAR.”

(Entrevistado 3)

A questão de que outras secretarias, que não as de educação, tenham, a partir da dinâmica do PAR, mais facilidade para implementar novas ações do PBP apresenta o risco de estimular a oferta de educação profissional desarticulada da oferta mais ampla de educação nos estados, o que está na contramão da integração, no campo da educação, da oferta de educação profissional e deve merecer medidas da coordenação nacional para corrigir essa distorção.

O Fórum de Gestores Estaduais propõe o fim da vinculação do PBP ao PAR. No entanto, a entrevista realizada com o coordenador do Fórum permite indicar medidas técnicas de aperfeiçoamento dessa vinculação, conforme trecho abaixo:

“Não tem sentido a parte do custeio estar vinculada ao PAR, não tem nada a ver... O MEC, até certo ponto, ele começou a fazer assistência financeira aos estados com equipamentos... Como é que eu pego e vinculo isso ao PAR? Eu construí a escola, a escola fica vazia? Tem de esperar o PAR se resolver para montar a escola, não tem sentido. Então, neste fim de ano, eles abriram uma brecha, e muitos estados receberam recursos para equipar os laboratórios, mas não deveria ser uma excepcionalidade, deveria ser algo permanente.”

(Entrevistado 3)

Consideramos que a criação de mecanismos para articulação das informações sobre o conjunto das relações estabelecidas contribui para a diminuição de ações atrasadas, ou não executadas e, portanto, para a consecução de objetivos estabelecidos conjuntamente. No entanto, devido à complexidade da atuação dos poderes públicos na área de educação, que inclui diversas modalidades e frentes de atuação, com diferentes estruturas organizativas e equipes envolvidas em processos de implementação, esse mecanismo seria mais eficiente se permitisse uma separação para bloqueio de itens segundo um filtro por programa ou modalidade de educação (educação infantil, ensino médio, educação profissional etc.). Isso significaria que, apesar de o MEC possuir a informação de que há atraso em algum item acordado para a educação profissional, o estado não estaria impedido de que novas medidas fossem acordadas em torno da educação infantil e vice-versa.

A contribuição do MEC para a consolidação das redes estaduais, muitas vezes expressa em medidas tomadas pela coordenação nacional, porém desenhadas por meio do diálogo com os gestores estaduais da política, foi considerada positiva pelo coordenador do Fórum de Gestores de Educação Profissional e Tecnológica, que afirmou em entrevista:

“Não é só construir a escola. Você tem de construir a escola, fazer o concurso público, uma seleção pública, você tem de ter o marco regulatório, você tem de comprar os equipamentos, tem uma série de elementos para conseguir gerir uma rede dessas. E a maioria dos estados não tinha isso. E aí, claro que o MEC ajudou muito a resolver esses problemas.”

(Entrevistado 3)

Portanto, a experiência do processo de coordenação federativa, desenvolvida a partir do PBP, permite afirmar como uma boa opção a construção democrática e flexível de políticas públicas de educação profissional, que possam, ao longo do tempo, ser

aperfeiçoadas, ou mesmo redesenhadas, conforme o confronto com a realidade política/institucional e os interesses dos entes federados envolvidos nessas políticas.

4.8. A avaliação do Programa por parte do MEC – Questões abordadas e perspectivas

A princípio, o MEC esgotava sua ação junto aos estados após a conclusão das obras. Atualmente está em fase de teste a avaliação do funcionamento das escolas; por meio dela, o MEC passará a acompanhar a educação ofertada nas escolas construídas a partir do Programa Brasil Profissionalizado.

A avaliação proposta dá-se por meio de visitas *in loco*, de avaliadores selecionados pelo MEC, nas escolas selecionadas pelo programa. O formato desse monitoramento do PBP foi desenvolvido em 2012. Em 2013, foram visitadas algumas escolas, numa ‘experiência-teste’. Para o ano de 2014, estão previstas visitas de avaliadores em 50 escolas relacionadas ao programa. O resultado da avaliação será entregue para os estados no sentido de contribuir com sua gestão.

Com a intenção de perceber as questões que serão observadas por meio da avaliação do Programa, apresentamos a seguir o desenho dos instrumentos construídos até o momento para esse fim e os colocamos integralmente (**Anexo 12**). O primeiro desses documentos é o “Instrumento de Avaliação das Unidades de Ensino e dos Cursos Ofertados no Âmbito do Brasil Profissionalizado”, que será preenchido pelos avaliadores e possui cinco dimensões, a saber:

- I. Contextualização da Unidade Ofertante;
- II. Dimensão Gestão Educacional;
- III. Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar;
- IV. Práticas Pedagógicas e Avaliação;
- V. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Para cada um desses itens, há número diferente de itens a serem avaliados. A primeira dimensão apresenta a unidade escolar e solicita informar o nome da escola e do órgão estadual a que está vinculada: o perfil, o histórico e a missão da escola, além de dados socioeconômicos da região.

Para as dimensões seguintes, a escala é sempre de três respostas possíveis, além da opção “Não se aplica”. As respostas são sempre específicas para cada item e graduam entre o atendimento total das exigências, o atendimento parcial e o não atendimento.

Na Dimensão Gestão Educacional, as questões referem-se à existência de Plano de Desenvolvimento Institucional, de Ato de Autorização para funcionamento, de Regimento Interno, de Conselho Escolar, do Plano Político Pedagógico (PPP), de sistema de controle da evasão escolar e de sistema de acompanhamento dos egressos, de cadastro docente, de parcerias entre a escola e o setor produtivo e entre a escola e organizações da sociedade civil; à oferta de vagas de Ensino Médio Integrado, de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e oferta complementar de vagas nas formas concomitante, subsequente e de Cursos de Formação Inicial e Continuada; e à relação entre a quantidade de professores e o número de matrículas.

Em relação à formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar, há três questões. A primeira refere-se à formação inicial dos professores de Biologia, Química, Física e Matemática; a segunda investiga a existência de políticas/ações para a formação continuada das equipes pedagógicas, de técnicos e de profissionais de apoio; e a terceira, à existência de políticas/ações de formação continuada de docentes para atuar no Ensino Médio na modalidade EJA.

A Dimensão Práticas Pedagógicas e Avaliação refere-se à adequação dos cursos das instituições ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, à sua consonância com os arranjos produtivos locais e à existência de estágios, projetos de extensão e programas de empreendedorismo.

Quanto à estrutura das escolas, retrata, por meio da Dimensão Infraestrutura Física e Recurso Pedagógicos, as questões para o avaliador identificar a existência e a funcionalidade de laboratórios e bibliotecas (especialmente nas áreas de Biologia, Química, Física e Matemática), salas de aula, computadores, recursos audiovisuais, biblioteca, sala de apoio para Educação à Distância, auditórios, área para grêmios estudantis e área de esporte e lazer, além das condições de instalações de cozinha, refeitório e alojamento.

O outro documento disponibilizado pela CGFSP para esta pesquisa, que orienta os procedimentos de visita por parte dos avaliadores, afirma que não apenas os gestores devem ser ouvidos, mas também alunos e professores (**Anexo 13**) está que “Devem ser entrevistados

alunos (turmas completas e/ou conversas individualizadas) e profissionais envolvidos na gestão do bolsa-formação da UE (docentes, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais etc.).”

Nesse mesmo documento, em nota de rodapé, esclarece-se que,

“Apesar de estarmos usando o termo “avaliadores”, o trabalho a ser realizado é um monitoramento da execução do programa na instituição. Os avaliadores não devem emitir juízo de valor em suas observações, e sim relatar os fatos encontrados que estes acharem relevantes para serem posteriormente analisados. A cada final de mês, a SETEC montará uma comissão para fazer a avaliação propriamente dita de todos os monitoramentos realizados naquele mês. A partir do resultado dessas avaliações, as instituições receberão feedback do MEC.”

A relação entre a escola e os arranjos produtivos locais, e uma perspectiva de Ensino Médio Integrado como prioridade para as escolas construídas a partir do PBP parecem ser resgatadas pela coordenação nacional do programa, por meio das avaliações nas escolas implantadas, o que pode significar que o próprio processo de construção da avaliação da política, traduz uma análise de que estes temas devem ser retomados com mais centralidade pelos estados durante a implementação da política.

4.9. Novidades na implementação da política de educação profissional do MEC – Relação PBP/PRONATEC e criação de espaços para diálogo sobre as políticas de educação profissional

Duas questões importantes foram destacadas na entrevista com o coordenador do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica e merecem menções específicas. A primeira delas tem a ver com a dinâmica de priorização, por parte do governo federal, de algumas ações em detrimento de outras no interior do PRONATEC; e a criação, em 23 de dezembro de 2013, de um Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e tecnológica.

Sobre a existência de certa prioridade a outros componentes do PRONATEC, que não o PBP, por parte do governo federal, o coordenador do Fórum afirmou:

“O que nós estamos discutindo agora, lá com o MEC, que todos os componentes do PRONATEC têm de ter um peso; eu não posso deixar de expandir a rede federal, porque ela é parte do PRONATEC. Eu não posso deixar de fiscalizar duramente o acordo de gratuidade com o sistema S, porque ele repercute no PRONATEC, e não posso esquecer o Brasil Profissionalizado, nem o ETEC Brasil, que é a educação profissional a distância.”

(Entrevistado 3)

A ausência de indicadores precisos no campo da educação profissional pode ser parte da questão, já que, conforme entrevistado:

“Um curso de 1200 horas está sendo comparado com um de 60, então não dá para comparar. Eu sempre falo, horas-aulas, horas-qualificação, para transformar numa medida comum. Porque é assim, na propaganda do SENAI, quantos milhões de pessoas. Quando você vai ver, a carga horário média é de 80 horas.”

(Entrevistado 3)

A ausência de um debate permanente entre todos os atores sociais e econômicos interessados na educação profissional pode também acrescentar tensões adicionais, já que o número de agentes institucionais envolvidos na operacionalização da política é ampliado no PRONATEC.

“O Fórum deverá ser bastante incisivo, inclusive em termos de documento, ainda este ano, propondo o que seria o Brasil Profissionalizado 2.0. Uma nova etapa com os critérios, com a perspectiva de complementariedade das malhas de educação profissional. Uma coisa que me preocupou muito também, isso aí, antes do PRONATEC, mas quase na época do PRONATEC, foi na segunda leva de expansão da rede federal. Porque, quando a gente foi fazer a expansão da rede estadual, a gente levou em consideração a existência dos IFES, mas a segunda expansão da rede federal não levou em consideração a existência da rede estadual. Isso é voz geral, não é só lá na Bahia. Então você tem cidades em que você tem dois, três centros funcionando, e a do lado não tem nada, não poderia ter sido feita uma divisão? Nós estamos correndo atrás do prejuízo, discutindo nas audiências públicas dos IFES, discutindo os cursos, então: tem cursos que vocês não devem fazer porque nós já fazemos e fazemos bem.”

(Entrevistado: 3)

No caminho da articulação entre os atores envolvidos na oferta de educação profissional, foi criado, em dezembro de 2013, por meio da portaria n 45, O Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Esse Comitê, situado na SETEC, segundo a portaria, possui caráter consultivo e deverá ainda aprovar seu regimento interno. A criação do Comitê é vista como positiva pelo Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, que se refere:

“Porque a educação profissional não é só o PRONATEC... você tem certificação profissional, você tem orientação profissional, você tem avaliação, você tem os catálogos, vocês têm as normativas, as orientações nacionais, as diretrizes nacionais, uma série de elementos da política que têm de ser trabalhados no conjunto, aqui está a operacionalidade, construindo, vendo a realidade e fazendo esse processo. Então esse comitê, tinham vários comitês, vários espaços e, finalmente, no início deste ano, se juntou num comitê só, que é para acompanhar. Aí têm lá as centrais sindicais, as federações de empresários, você tem o sistema S, você tem a Rede Federal, com suas várias variantes e você tem as redes estaduais, também presentes; o MEC

coordena. Então eu acho também que se espaço continua e é debatido também você tem uma possibilidade.”

(Entrevistado 3)

A composição do Comitê é bastante variada e conta com a maioria absoluta dos atores envolvidos na oferta de educação profissional no Brasil, conforme pode ser constatado no art. 3 da portaria n° 45:

“Art. 3º O CONPEP será composto por membros titulares e suplentes dos seguintes órgãos, instituições e entidades:

I - três representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, sendo os titulares da:

- a) Diretoria de Políticas de Educação Profissional Tecnológica;
- b) Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; e
- c) Diretoria de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica.

II - um representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI do Ministério da Educação.

III - três representantes da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego - SPPE do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, sendo:

- a) um representante do Departamento de Qualificação;
- b) um representante do Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para a Juventude; e
- c) um representante do Departamento de Emprego e Salário.

IV - um representante do Conselho Nacional de Educação -CNE.

V - um representante do Conselho Nacional do Trabalho -CNT.

VI - um representante do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE.

VII - um representante do Fórum dos Conselhos Federais de Profissões Regulamentadas.

VIII - um representante do Fórum Nacional de Secretarias do Trabalho - FONSET.

IX - quatro representantes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF, sendo pelo menos um Fórum de Dirigentes de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - FDE/CONIF.

X - um representante do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF.

XI - três representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, sendo pelo menos um do Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica.

XII - dois representantes do Conselho Nacional de Secretários para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação - CONSECTI.

XIII - cinco representantes dos Serviços Nacionais de Aprendizagem - SNA, sendo:

- a) um representante do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI;
- b) um representante do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC;
- c) um representante do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT;
- d) um representante do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR; e
- e) um representante do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP.

XIV - seis representantes de centrais sindicais:

- a) um representante da Central Única dos Trabalhadores - CUT;
- b) um representante da Força Sindical;
- c) um representante da União Geral dos Trabalhadores - UGT;
- d) um representante da Nova Central Sindical de Trabalhadores - NCST;”

O único setor que parece não ter estar representado no Comitê criado pela SETEC é o dos estudantes de ensino médio, que possui entidade representativa nacional, a União Brasileira de Estudantes Secundaristas, que não foi contemplada com cadeira nesse espaço de diálogo e proposição. Esta ausência implica em não ouvir o maior interessado nas políticas de educação profissional: os estudantes que estão buscando o caminho de profissionalização. A questão merece atenção pois estes brasileiros, em sua maioria jovens, deveriam se não escolher, influenciar a oferta de cursos a serem desenhados pelo poder público.

Por fim, a análise da coordenação federativa no PBP possibilitou a construção de algumas propostas para o aperfeiçoamento deste processo. É o que veremos a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação do processo de coordenação federativa no Programa Brasil Profissionalizado, que se deu a partir da análise das formas de integração, decisão conjunta e compartilhamento entre estados e União, no contexto da gestão do programa, permite dizer que a relação estabelecida entre os entes deu-se nos marcos da autonomia proposta pelo texto constitucional e conformou um exercício da colaboração entre os entes federados proposta pelo art. 211 da atual Constituição Federal.

A relação entre autonomia e compartilhamento de responsabilidades entre estados e União no PBP deu origem a uma política pública flexível que, ao longo do tempo, vem se alterando, sobretudo a partir das demandas dos estados e dos instrumentos desenvolvidos pela União no aprimoramento da gestão pública. Entretanto, é importante destacar que este relacionamento se deu ainda que num cenário de baixa institucionalização do processo de coordenação no Brasil.

No Programa Brasil Profissionalizado, a liderança da União na coordenação federativa, junto aos estados, mostrou-se efetiva. Para essa experiência, a União desenvolveu, ainda que informalmente, marcos para o relacionamento entre os entes, tais como o diálogo institucional da União com organização horizontal de entes subnacionais, a negociação baseada em consensos e o estímulo à autonomia dos entes subnacionais. Esse processo fortalece a perspectiva da soberania compartilhada afirmada pelos marcos do federalismo brasileiro e o sentido da colaboração necessária para o equilíbrio entre competição/colaboração entre os entes subnacionais.

A existência de normas institucionalizadas para a condução do relacionamento prático entre os entes federados não amparou essa experiência e caso haja essa institucionalização

sugerimos que valorize, na implementação de políticas públicas de educação profissional, um processo de enfrentamento das desigualdades regionais que amparasse a busca por maior equidade na oferta de educação profissional por parte dos estados brasileiros, fortalecendo assim a dimensão do desenvolvimento nacional integral e a oferta de boas condições de vida em todo o território nacional.

A orientação do processo de coordenação federativa, em torno do princípio do combate às disparidades regionais, é uma questão relevante nesse cenário. Nesse sentido, sugerimos que os investimentos da União em direção aos entes subnacionais priorizem aqueles que mais necessitam desse apoio. Sugerimos também a criação de mecanismos que estimulem a cooperação regional integrando as ofertas de educação profissional de modo que haja complementariedade na oferta de responsabilidade dos estados.

A existência de um processo de consolidação das instituições e de processos democráticos no contexto do federalismo brasileiro pode ter influenciado positivamente para um desenho de coordenação federativa em que a maioria dos estados brasileiros adere e compartilha com a União a responsabilidade de conduzir uma política pública de educação profissional, independentemente de uma relação de oposição política entre os chefes de estado estaduais e nacional, hipótese que mereceria uma agenda de pesquisa específica.

A possibilidade de intermediação entre os objetivos nacional e os objetivos estaduais, possível por meio de um processo de coordenação federativa nesse caso, mostrou-se bem-sucedida na ampliação da oferta de educação profissional no país. Dados do Ministério da Educação mostram que, em 2007, as redes estaduais eram responsáveis por 253.194 vagas de educação profissional, enquanto que, em 2012, essas matrículas já somavam perto de meio milhão de vagas (SETEC, 2012).

Em que pese o fato de que muitos governos estaduais, a partir de recursos próprios, também investiram em suas redes, o esforço coordenado pela União deve alcançar, com a conclusão dos investimentos já previstos pelo PBP, a criação de mais de 300.000 vagas públicas.

Com a perspectiva de maior investimento em educação que nos apresenta o Plano Nacional de Educação (PNE), e a meta de passar de 1.362.200 (2012) vagas de educação profissional para 4.086.600 (2023), é de se esperar que as redes estaduais de educação profissional possam contribuir ainda mais, expandindo sua oferta e sua responsabilidade diante da necessidade de formação dos trabalhadores brasileiros.

A construção de espaços de diálogo e acompanhamento entre União e estados no PBP, tais como reuniões semestrais, reuniões bilaterais e reuniões com o Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, foi identificada como uma das principais agendas da coordenação federativa no contexto do programa. Esse diálogo possibilitou a identificação dos gargalos e das demandas dos estados por parte da União.

O fato de que as burocracias locais tenham limitações diante de procedimentos burocráticos exigidos (como as licitações) não se mostrou inviabilizador da implantação de uma política pública nacional destinada à criação de estruturas físicas de caráter estadual. No entanto, o estabelecimento de políticas de formação para as burocracias ligadas ao tema, a partir de demandas identificadas pelos estados e centralizadas pela União, contribuiu para o enfrentamento da questão no cenário da educação profissional brasileira.

Além disso, o processo de coordenação federativa no PBP demonstra que a União, enquanto normatizadora e coordenadora da ação do ponto de vista legal e orçamentário, teve presença ativa na simplificação de procedimentos burocráticos e para a criação de mecanismos de integração, como a realização de editais conjuntos e licitações comuns e para a transparência da gestão federativa, por meio de sistemas com informações abertas a todos os entes participantes da política, que permitem a interação e o compartilhamento de informações entre os envolvidos.

Por outro lado, os estados, ao se articularem horizontalmente no Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, demonstraram seu potencial de intervenção nas políticas propostas pela União no PBP na interferência eficaz ocorrida durante a formulação da política e na participação permanente do Fórum de Gestores Estaduais nos processos de decisão e negociação e na continuidade do Programa, previsto inicialmente para ser finalizado em 2011.

Sobretudo, o Fórum de Gestores Estaduais demonstra que a articulação entre os entes subnacionais de mesmo nível pode contribuir para a identificação de objetivos comuns entre esse grupo e para um diálogo mais equilibrado com a União, no caso de políticas coordenadas pelo ente nacional.

As escolhas dos executivos nacional e estaduais em educação profissional desdobram-se em possibilidades de itinerários formativos para jovens, estudantes, trabalhadores e interferem nas decisões empresariais. Além disso, essas escolhas possuem caráter estratégico em qualquer planejamento relativo ao desenvolvimento regional e ao combate às

desigualdades. Por outro lado, a questão da participação social tem ganhado centralidade nos debates relativos ao desenho das políticas públicas. O desejo de participar das decisões públicas de investimentos ficou expresso nas manifestações de rua do ano de 2013, quando as obras planejadas pelo poder público para atender às necessidades de um evento de futebol foram questionadas nas ruas, por meio de cartazes e de falas públicas.

A formação profissional pública deve estimular uma formação plena dos atores envolvidos com o cenário do desenvolvimento econômico, social e ambiental de nosso país. Para tanto, ouvir esses jovens é fundamental para construir um planejamento democrático da oferta, sobretudo no que se refere ao ensino médio integrado.

Nesse sentido, o fortalecimento de mecanismos institucionais que possibilitem a participação de jovens, trabalhadores, empresários e demais setores atingidos pelas escolhas em relação a esse tema deve ser alvo da atuação do MEC.

A sugestão, nesse sentido, seria uma alteração na portaria 45 para incluir a UBES e o estabelecimento de um regimento interno para o Comitê Nacional de Políticas de Educação, que prevesse uma agenda de diálogo permanente entre os vários setores do governo federal relacionados às políticas de educação profissional; os governos estaduais que ofertam esse tipo de modalidade; os sistemas privados de educação profissional; os estudantes e trabalhadores que são público-alvo dessa oferta; e os sistemas produtivos que demandam a formação de trabalhadores no país.

Essa ação poderia contribuir inclusive para enfrentar, do ponto de vista do governo federal, a tradição de ações desarticuladas de educação profissional e, do ponto de vista estadual, a dificuldade de planejamento de longo prazo em torno da formação profissional e do desenvolvimento regional.

A coordenação desse Comitê pela SETEC é compatível com as atribuições dessa secretaria que, segundo o MEC (2011, p. 9), tem como uma de suas responsabilidades “estabelecer mecanismos de articulação e integração com os sistemas de ensino, os setores produtivos e demais agentes sociais no que diz respeito à demanda quantitativa e qualitativa de profissionais, no âmbito da educação profissional e tecnológica.”

O regimento interno deste Comitê pode definir como meta a promoção de um processo democrático de expansão da educação profissional e a articulação entre as ofertas e estruturas públicas de educação profissional, já que estes são dois desafios históricos da educação profissional no Brasil.

Por fim, esperamos que a identificação das características do processo de coordenação federativa no Programa Brasil Profissionalizado possa contribuir para que outras experiências de políticas públicas, conduzidas conjuntamente por estados e União, possam ser ampliadas e aperfeiçoadas por meio do conhecimento dessa experiência, de seus limites, desafios e das formas encontradas para solucionar limitações da estrutura federativa brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABICALIL, C. A. **Sistema Nacional de Educação: Os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o Fundo público na Educação Básica**. *Educ. Soc.* (2013). Campinas, v. 34, n° 124, p. 803-828. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

ABRUCIO, F. **Os barões da federação: os governadores e a redemocratização brasileira** (1998). São Paulo: Hucitec/Departamento de Ciência Política – USP.

_____. “A reconstrução das funções governamentais no federalismo brasileiro”. In: HOFMEISTE, W; CARNEIRO, J. M. B. **Federalismo na Alemanha e no Brasil** (2001). Fundação Konrad Adenauer Stiftung. Série Debates. Número 22, vol. I, abril. p. 95-108.

_____. “Descentralização e Coordenação Federativa no Brasil: lições dos anos FHC”. In: LOUREIRO, M. R. G. (Org.) **O Estado numa era de reformas: os anos FHC** (2002). Brasília: [s.n.] Disponível em http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/12873_Cached.pdf. Acessado em abril de 2014.

_____. “A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento”. In OLIVEIRA, R. P; SANTANA, W. (Org.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade** (2010). Brasília: UNESCO.

_____. **Reforma do Estado e Federalismo: O Caso dos Governos Estaduais Brasileiros** (1999). Disponível em <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/229649/Abrucio.pdf>. Acessado em junho de 2014.

_____. “A Coordenação Federativa no Brasil: A experiência do período FHC e os desafios do Governo Lula.” **Revista de Sociologia e Política** (2005), v. 24.

ABRUCIO et al. **Reforma do Estado e o contexto federativo brasileiro: Pesquisas** (1998) São Paulo: Fundação Konrad- Adenauer- Stiftung.

ALMEIDA, M. H. T. “Recentralizando a federação?” In. **Revista Sociol. Polít.** (2005), Curitiba, número 24, p. 29-40.

ANDERSON, G. **Federalismo: uma introdução** (2009). Rio de Janeiro: Editora FGV, 1ª ed.

ARRETCHE, M. **Relações Federativas nas políticas sociais.** **Educ. Soc.** (2002), Campinas, vol. 23, n. 80, p. 25-48. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em junho de 2011.

_____. **Políticas Sociais no Brasil: Descentralização em um Estado federativo** (1999). Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v.14, n° 40.

_____. **Quando instituições federativas fortalecem o governo central?** (2013) Novos Estudos CEBRAP, 95: 38-57.

ARRETCHE, M & SCHLEGEL, R. **Os estados nas federações. Tendências gerais e o caso brasileiro** (2014). Banco Interamericano de Desenvolvimento Instituições para o Desenvolvimento Divisão de Gestão Fiscal e Municipal.

BALTAR. Paulo Eduardo de Andrade. **Estagnação da economia, abertura e crise do emprego urbano no Brasil** (1996). Campinas: Economia e Sociedade, p. 75-111.

BARBOSA, Rui. **Oração aos moços** (1997). Ed. popular anotada por Adriano da Gama Kury. – 5. ed. – Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.

BRASIL. **As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 5** (2014). Brasil: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social-CDES

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1967). Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137604/Constituicoes_Brasileiras_v6_1967.pdf?sequence=9. Acessado em maio de 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988 (2010). 33ª ed. Centro de documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997** (1997). Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acessado em maio de 2012.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004** (2004). Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acessado em junho de 2012.

_____. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007** (2007). Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963** (1963). Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Decreto nº 77.362, de 1º de abril de 1976** (1976). Dispõe sobre a instituição e organização do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007** (2007). Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=153:legislacao&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=366>. Acessado em maio de 2012.

_____. **Emenda Constitucional nº 24, de 1º de dezembro de 1983** (1983). Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103920/emenda-constitucional-24-83>.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968** (1968). Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Lei Federal nº 8.948/94, de 08 de dezembro de 1994** (1994). Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em http://noticias.cefet-rj.br/wp-content/uploads/2010/02/20100223-lei_8948.pdf. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008** (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008** (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011** (2011). Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo

de Amparo ao Trabalhador (FAT); nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio; nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior; e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas** (2007). Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 08 de dezembro de 2004** (2004). Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório de Gestão do exercício de 2010, de fevereiro de 2011** (2011). Prestação de Contas Ordinária Anual. Apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas ordinárias anual a que esta Unidade está obrigada nos termos do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da Instrução Normativa TCU nº 63/2010, da Decisão Normativa TCU nº 107/2010 e da Portaria TCU nº 277/2010 e das orientações do órgão de controle interno (Plano de Previdência Permanente nº 243989/2010 – Relatório de Auditoria Anual de Contas/CGU2010. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064. Acessado em junho de 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório de Gestão do exercício de 2012, de março de 2013** (2013). Apresentado aos órgãos de controle interno e externo, como prestação de contas anual, segundo obrigações constantes nos termos do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da IN TCU nº 63/2010, das DNs TCU nº 119, 121 e 124/2012, da Portaria TCU nº 150/2012 e das orientações do órgão de controle interno constantes na Portaria CGU nº 133/2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064. Acessado em junho de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012** (2012). Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.

CAMARGO, A. “Federalismo cooperativo e o princípio da subsidiariedade: notas sobre a experiência recente do Brasil e da Alemanha”. In. HOFMEISTE, W; CARNEIRO, J. M. B. **Federalismo na Alemanha e no Brasil** (2001). Fundação Konrad Adenauer Stiftung. Série Debates, número 22, vol. I, p. 69-94.

CARVALHO, O. F. **Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre** (2003). Brasília: Plano Editora.

CASTIONE, R. **Planos, Projetos e Programas de Educação Profissional. Agora é a vez do Pronatec** (2013). Santa Maria, v. 26, nº 01, p. 25-42.

CUNHA, L. A. “Ensino Superior e Universidade no Brasil”. In: Lopes, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil** (2000). Belo Horizonte: Autêntica.

CURY, C. R. J. **Sistema Nacional de Educação Desafio para educação Igualitária e Federativa. Educ. Soc.** (2008). Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em outubro de 2013.

DESLANDES, D, F. “A construção do projeto de pesquisa”. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** (2004). RJ: Vozes, p. 31-80.

DUARTE, T. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)** (2009). Lisboa: CIES e-WORKING PAPER. Nº 60/2009.

DUTRA, Eurico Gaspar. **Mensagem ao Congresso Nacional** (1947). Rio de Janeiro. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1325/000001.html>. Acessado em junho de 2014.

FERREIRA, A. N. “Desafios atuais do federalismo no Brasil”. In: HOFMEISTE, W; CARNEIRO, J. M. B. **Federalismo na Alemanha e no Brasil** (2001). Fundação Konrad Adenauer Stiftung. Série Debates, número 22, vol. I, p.51-58.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. Educ. Soc.** (2005). Campinas, vol. 26 n. 92, p.1087-1113. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em setembro de 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** (1999). 5ª ed. São Paulo: Atlas.

GOLDEMBERG, J. **O repensar da educação. Estudos Avançados** (1993). Palestra feita pelo autor em 3 de junho de 1993 no IEA-USP.

IPEA. LINHARES, P. T. F; MENDES, C. C; LASSANCE, A. (Org). **Federalismo à Brasileira: questões para discussão** (2012). Brasília: Diálogos para o desenvolvimento, v. 8.

KUENZER, A. C. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011- 2020: superando a década perdida? Educ. Soc.** (2010). Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, jul. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

KUGELMAS, E. “A evolução recente do regime federativo no Brasil”. In: HOFMEISTE, W; CARNEIRO, J. M. B. **Federalismo na Alemanha e no Brasil** (2001). Fundação Konrad Adenauer Stiftung. Série Debates, número 22, vol. I, p. 29-50.

LASSANCE, Antônio et al. (Org.). “A restrição orçamentária maleável na abordagem da segunda geração da teoria do federalismo fiscal”. In BOUERI, Rogério. **Federalismo à Brasileira: questões para discussão** (2012). Volume 8, p. 233-247. Brasília: IPEA.

MACHADO, L. R. S & VELTEN, M. J. **Cooperação e Colaboração Federativas na Educação Profissional e Tecnológica. Educ. Soc.** (2013). Campinas, v. 34, n° 125, p. 1113-1133. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em maio de 2014.

MELO, M, A. **Crise federativa, guerra fiscal e “hobbesianismo municipal”: efeitos perversos da descentralização? São Paulo em Perspectiva** (1996). São Paulo, v. 10, n° 3, p. 11-20.

MINAYO, M. C. S. “Conceitos básicos sobre metodologias e abordagens qualitativas”. In: **O desafio do conhecimento** (2006). Pesquisa qualitativa em Saúde. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, p. 35-77.

MOURA, D. H. **A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: Possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. Educ. Soc.** (2010). Campinas, v. 31, n° 112. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em novembro de 2012.

OLIVEIRA, R. P & SANTANA, W. (Org.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade** (2010). Brasília: UNESCO.

REZENDE, Fernando. “Federalismo fiscal: em busca de um novo modelo”. In SANTANA, W & OLIVEIRA, R. (Org.) **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade** (2010). Brasília: UNESCO.

RODRIGUES, José. “Celso Suckow da Fonseca e a sua ‘História do ensino industrial no Brasil’”. In. **Revista brasileira de história da educação** (2002).

RUA, M. G. **Texto Básico. Curso de Avaliação de Projetos. Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil. Projeto de Apoio ao Monitoramento e Análise (AMA)** (2010). Brasília/DF.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, J. D. GUIDANI, J. F. “Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas”. In. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais** (2009), n° 1. p.1-14.

SOUZA, C. “Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988”. **Revista de Sociologia e Política** (2005). n° 24. Curitiba, p.105-121.

_____. “Intermediação de Interesses no Brasil: O impacto do federalismo e da descentralização. Dados.” In. **Revista de Ciências Sociais** (1998), Rio de Janeiro: IUPERJ, vol. 41, n° 3.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de. **O plano de ações articuladas como instrumento de planejamento da educação: o que há de novo?** (2011). Texto apresentado no simpósio da ANPAE. Disponível em

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes/Relatos/0079.pdf>. Acessado em junho de 2014.

STEPAN, A. **Para uma nova análise comparativa do federalismo e da democracia: federações que restringem ou ampliam o poder do Demos. Dados** (1999). Rio de Janeiro, v. 42, n° 2. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581999000200001&lng=en&nrm=iso>. Acessado em maio de 2014. TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação** (1987). São Paulo: Atlas.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto** (2007). Revista bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n° 219, p. 291-309, maio/ago. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>.

WERMELINGER, Mônica et al. **Políticas de Educação Profissional: Referências e Perspectivas: Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** (2007). Rio de Janeiro/RJ.

REVISTAS E OUTRAS PUBLICAÇÕES

Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico (2013). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Modelos de gestão e perfil da oferta de educação profissional nas redes estaduais (2012). Salvador: DIEESE.

_____. **Educação Profissional da Bahia e Territórios de Identidade: volume II** (2014). Salvador: DIESSE.

Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica - Técnico de Nível Médio (2008). Brasília: Ministério da Educação, 7ª edição.

Educação Profissional: Pontos de partida. Desenvolvimento de modelo de gestão para a Secretaria de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão. (2004). UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002162/216230por.pdf>. Acessado em maio de 2014.

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (2009). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica / MEC, SETEC, v. 2, n° 2.

Políticas sociais: acompanhamento e análise (2013). Brasília: Ipea, v. 21 p. 161-215. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=145. Acessado em junho de 2014.

SITES CONSULTADOS

Site da EBC. Paulo Renato assina convênios no âmbito do Proep/MEC. 06/03/2002 – 12h08: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2002-03-06/paulo-renato-assina-convenios-no-ambito-do-proepmec>. Acessado em maio de 2013.

Site do FNDE: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>.

ANEXO 1

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

**Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação na Área de
Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação**

**Pesquisa: A COORDENAÇÃO FEDERATIVA NO PROGRAMA BRASIL
PROFISSIONALIZADO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM GESTORES
FEDERAIS**

1. Em que contexto você se tornou gestor do Programa?!
2. Em suas palavras, qual o objetivo do Programa Brasil Profissionalizado?!
3. Como se deu a relação entre a coordenação federal e as gestões estaduais do Programa?
4. Houve dificuldade na adesão dos estados? Você consegue identificar quais as dificuldades mais comuns de gestão do Programa por parte dos estados?!
5. Como se deu a relação com o FNDE durante o Programa?
6. Havia/há alguma orientação no sentido de direcionar as demandas apresentadas pelos estados ao Programa Brasil Profissionalizado?! Em que sentido?
7. Que instrumentos institucionais foram utilizados em sua gestão para promover o relacionamento com os estados?
8. Quais as dificuldades em definir em conjunto com os estados os rumos do Programa Brasil Profissionalizado?!
9. Internamente (dentro do MEC) quais as potencialidades e limitações encontradas durante a implementação do Programa?

10. Quais os momentos mais marcantes da relação entre o MEC e as Secretarias Estaduais no contexto do Programa Brasil Profissionalizado?!
11. Há ainda alguma questão que você gostaria de destacar na relação estabelecida entre estados e União no contexto do Programa?!

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM COORDENADOR DO FÓRUM DE GESTORES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

1. Você participou do processo de formulação do Programa Brasil Profissional?! Como se deu este processo?
2. Como se deu a relação entre a coordenação federal e o Fórum de Gestores durante a implementação do PBP?
3. Houve dificuldade na adesão dos estados? Você consegue identificar quais as dificuldades mais comuns de gestão do Programa por parte dos estados?!
4. Você identifica avanços no PBP após a integração do PBP ao PRONATEC?
5. Quais as consequências práticas da vinculação do PBP ao PAR?! Há alguma sugestão do Fórum neste sentido?!
6. Há participação do Fórum na definição de critérios de priorização para as demandas apresentadas pelos estados?! Que propostas vocês defendem neste sentido?
7. Nos estados, quais as principais potencialidades e limitações encontradas durante a implementação do Programa?
8. Há ainda alguma questão que você gostaria de destacar na relação estabelecida entre o Fórum e União no contexto do Programa?!

FORMULÁRIO ELETRÔNICO PARA GESTORES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa que busca identificar a percepção dos gestores das Redes Estaduais de educação profissional em relação ao relacionamento entre estados e União.

A pesquisa “Coordenação Federativa no Programa Brasil Profissionalizado” está inscrita no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade de Brasília. Pedimos que responda as questões abaixo com atenção e franqueza.

Agradecemos sua participação!

Qual o seu nome?! *

E qual a sua idade? *

Em qual estado você trabalha? *

Qual o seu cargo na Secretaria que gere o Programa Brasil Profissionalizado em seu estado? *

Há quanto tempo você é gestor do Programa Brasil Profissionalizado em seu estado? *

Registre por favor o número de anos

Você é servidor público?! Há quanto tempo? *

Qual o grau de sua formação?! *

- Ensino Médio
- Graduação
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutorado

Você possuía experiência em gestão de convênios antes da gestão do Programa Brasil Profissionalizado?!

- Sim
- Não

Caso, em sua gestão, tenha sido solicitadas construções de escolas do PBP. Em sua opinião, em que medida o MEC influenciou a decisão dos municípios em que seriam instaladas as escolas em seu estado?!

- Não influenciou.
- Influenciou razoavelmente. Houve negociação entre a Secretaria e o MEC.
- Influenciou completamente. O MEC sugeriu alterações que foram acatadas integralmente pelo Estado.

Caso, em sua gestão, tenha sido solicitadas construções de escolas do PBP. Em sua opinião, em que medida o MEC influenciou a decisão dos locais/terrenos em que seriam instaladas as escolas em seu estado?!

- Não influenciou.
- Influenciou razoavelmente. Houve negociação entre a Secretaria e o MEC.
- Influenciou completamente. O MEC sugeriu alterações que foram acatadas integralmente pelo Estado.

Caso, em sua gestão, tenha sido solicitada a aquisição de laboratórios do PBP. Em sua opinião, em que medida o MEC influenciou a decisão sobre quais os tipos de laboratório que seriam instalados em seu estado?!

- Não influenciou.
- Influenciou razoavelmente. Houve negociação entre a Secretaria e o MEC.
- Influenciou completamente. O MEC sugeriu alterações que foram acatadas integralmente pelo Estado.

Alguém do seu estado já participou de curso em nível de pós-graduação oferecida a partir do Programa Brasil Profissionalizado?!

- Sim
- Não

Houve ampliação de vagas de ensino médio integrado no seu estado através do Programa Brasil Profissionalizado?!

Quantas vezes por mês, em média, você tem contato com a Coordenação responsável pelo Programa Brasil Profissionalizado no MEC? *

Há alguma medida da coordenação nacional do programa para contribuir com a gestão do Programa por parte do seu estado que você gostaria de destacar??

Qual a sua visão sobre a relação que é estabelecida entre MEC e estados na implementação do programa Brasil Profissionalizado?



Há ainda alguma outra questão que você considere importante mencionar no contexto da relação entre estados e União proporcionada pelo Programa Brasil Profissionalizado?



Pode nos deixar seu endereço de e-mail e telefone para contato?

Nunca envie senhas em Formulários Google.

Poweredby

Formulários Google

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Suporte ao leitor de tela ativado.

[Editar este formulário](#)

ANEXO 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
DIREPT - DIRETORIA DE INTEGRAÇÃO DE REDES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
COORDENAÇÃO GERAL DE PROJETOS DE FORTALECIMENTO E
ACOMPANHAMENTO AOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EPT
Esplanada dos Ministérios, Bloco L – 2º Andar Anexo I Sala - 213/215
Brasília -DF - 70047-900
Fone: 61-2022-8554 – 2022-8550

Ofício nº *228* /2012/CGPFASPEPT/DIREPT/SETEC/MEC

Brasília, *1* de *fevereiro* de 2012.

A Sua Senhoria o Senhor
JOÃO ALBERTO MACHADO CARDOSO
Prefeito Municipal de Torres
Torres – RS

ASSUNTO: Resposta a referida Prefeitura inscrição do Programa Brasil Profissionalizado.

Senhor Prefeito,

1. Informamos que o Programa Brasil Profissionalizado é implementado por meio de convênio firmado com os entes federados para oferecer assistência financeira e técnica para ampliação e qualificação da oferta de educação profissional e tecnológica de nível médio nas redes estaduais de ensino. Cabe aos Estados a responsabilidade de apresentar projeto com diagnóstico das necessidades locais, justificativas e escolas a serem beneficiadas.

2. Para melhor detalhamento das informações sobre os trâmites necessários para que o município e suas escolas sejam beneficiadas com o Programa, orientamos que procure a Secretaria Estadual de Educação/SUEPRO no telefone (51) 3288-4982.

Atenciosamente,


MARCELO CAMILO PEDRA
COORDENAÇÃO GERAL DE PROJETOS DE FORTALECIMENTO E
ACOMPANHAMENTO AOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EPT

ANEXO 3

Prezado Gestor,

Um ótimo 2014 para você, toda equipe da Secretaria de Educação da Bahia, e, principalmente, para a Educação Profissional do Brasil, que articula nossa relação.

Em nossa reunião de dezembro, fiquei com algumas incumbências:

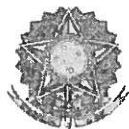
- enviamos a lista das escolas contempladas pelo Brasil Profissionalizado, segundo o SIMEC, para que os estados atualizem as informações, referendando as ofertas de EPT em articulação com as ações e investimentos do programa, criem ou informem o código SISTEC delas e façam o lançamento de matrículas. Definiremos em conjunto com o CONSED um novo período para lançamento dos ciclos de matrículas de 2011, 2012 e 2013 no SISTEC.
- encaminhamos a lista de itens já existente no SIMEC para que os estados possam iniciar sua programação, antes de ter o PAR liberado. Tal encaminhamento serve também para possível solicitação, articulada pelo CONSED, de inserção de novos itens ou novos laboratórios.
- finalizaremos na próxima semana a relação das matrículas já lançadas no SISTEC nos últimos três anos, para acompanhamento e providências. Como havia dito, o número de escolas que vem regularmente lançando ciclos de matrícula no SISTEC é reduzido, e vem decrescendo no período. Não encaminhei o arquivo, pois o relatório do SISTEC é grande demais para ser anexado. Estamos separando por UF e simplificando a planilha.
- enviarei na semana do dia 20 a análise de oferta de ensino técnico e sua relação com o número de estudantes da educação básica, por microrregião do país.

Há duas outras ações que tratamos na reunião:

- A formalização de um Grupo de Trabalho para tratar de critérios para aprovação e priorização das solicitações feitas no âmbito do Programa. Sugiro que o CONSED formalize tal comissão, nós acompanharemos os trabalhos, e a proposta final será discutida na SETEC. Proponho que tenhamos os critérios até a primeira semana de fevereiro, para que possamos aplicá-los já neste início de ano.
- O encaminhamento, pelo CONSED, de proposta, ou concordância, com o critério de contagem de matrículas do Brasil Profissionalizado, já que todo custeio das escolas se dá pelo governo estadual. Contabilizaremos as matrículas criadas (matrículas novas) a partir do ano seguinte a assinatura do convênio, no caso de convênios de Recursos Pedagógicos. As matrículas criadas a partir da finalização das ações de infraestrutura.

Bom final de semana.

ANEXO 4



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SBS Quadra 02 – Bloco F – Edifício Áurea – Sobreloja – CEP -70070-929

- Modelo de placa de obra: arquivo em formato PDF contendo modelo de placa a ser utilizada na construção de novas unidades escolares.
- Relatório de vistoria do terreno: modelo de relatório a ser preenchido e assinado por técnico especializado (arquiteto, engenheiro ou técnico em edificações) quando da visita in loco ao terreno destinado à construção da(s) escola(s);

3.4 É necessário o envio de via impressa dos projetos (a menos do projeto arquitetônico que será mantido padronizado) para celebração do convênio.

3.5. O FNDE disponibilizará apenas a Anotação de Responsabilidade Técnica (ART) sobre o Projeto Padronizado de Arquitetura, sendo que todas as outras sobre os projetos complementares deverão ser de responsabilidade do proponente.

4. DOCUMENTOS A SEREM APRESENTADOS

Para a propositura de convênios de infraestrutura no âmbito da CGEST será instruído um processo “físico”, composto de documentos técnicos necessários à compreensão da proposta, sendo submetidos tanto à análise de engenharia quanto jurídica, em consonância com as determinações da Portaria Interministerial nº 127 de 29 de maio de 2008.

Os documentos técnicos a serem apresentados para a propositura de convênios de construção de escolas são:

- Ofício de encaminhamento indicando qual a tipologia pleiteada (A/C do Dr. Leopoldo Jorge Alves Jr, diretor da DIRPE);
- Documento que comprove a dominialidade do terreno por parte da prefeitura. Certidão atualizada e autenticada emitida pelo cartório (de acordo com a Portaria Interministerial nº 127 de 29 de maio de 2008);
- Mapa de localização do terreno, indicando o terreno no contexto da comunidade (imagem satélite ou similar);
- Planta de situação do terreno, compatível com o documento de propriedade, contendo: as dimensões do lote, as ruas de acesso, o levantamento planialtimétrico, as coordenadas geográficas, indicação do norte magnético e dos ventos dominantes, a existência dos cursos d’água (rios, lagos, córregos, dentro outros), de redes de alta tensão (linhas de transmissão), de estradas e outros elementos físicos que possam interferir no acesso das crianças à escola ou que sejam nocivos à saúde;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SBS Quadra 02 – Bloco F – Edifício Áurea – Sobreloja – CEP -70070-929

- d. O Caderno de Especificações e a Planilha Orçamentária de referência devem ser adaptados a cada realidade e local de implantação, enviando ao FNDE as justificativas e indicando quais soluções foram adotadas para as diferenças regionais.
- e. O projeto de estrutura do telhado para cobertura da quadra poliesportiva deverá ser apresentado na sua integridade.

3. SOBRE A ADAPTAÇÃO DO OBJETO

3.1 O Projeto Padrão FNDE/SETEC/MEC destinado à construção de escolas de ensino médio integrado a educação profissional, possui dois laboratórios externos ao prédio principal, próximos à quadra poliesportiva, cabendo ao proponente a escolha de qual proposta de curso que será implantada (Laboratórios), local este que deverá ser adaptado a esta escolha.

É importante esclarecer que:

- A área “construída” não deverá ser alterada, de modo a manter as delimitações e características arquitetônicas do prédio e dos laboratórios externos;
 - O proponente deverá apresentar o layout de cada um dos ambientes (laboratórios externos) com as soluções de distribuição elétrica, lógica, hidro-sanitária e drenagem. Estas soluções deverão ser apresentadas através de projetos complementares para estes locais, com a emissão e registro das Anotações de Responsabilidade Técnica (ART's).
 - A interferência com o projeto padrão deverá ser tratada e resolvida, como exemplo, o quadro de cargas do local que deverá ter sua inclusão prevista e adaptada ao quadro geral de cargas. Fazer o mesmo para cada interferência (lógica, hidro-sanitária, etc.).
 - Para os casos de propostas nos laboratórios internos, o proponente deverá elaborar o “layout” desejado com suas soluções complementares, mantendo a arquitetura inalterada e procedendo com a mesma postura indicada acima.
- 3.2 Para os casos em que o proponente for responsável pela educação profissional local, em que não configure a inserção de ensino médio na escola pretendida (casos das Secretarias de Ciência e Tecnologia), será possível a adaptação dos laboratórios básicos internos ao prédio (locais utilizados para os laboratórios de ensino médio) com as mesmas premissas adotadas para os laboratórios externos.
- 3.3 A adaptação do projeto padronizado inclui a implantação das soluções adotadas para o terreno proposto. Adotar as mesmas posturas de implantação de projetos que estão contidas na “Cartilha Técnica” disponível no site do FNDE (www.fnde.gov.br). Os documentos padronizados para este fim são os seguintes:
- Cartilha técnica para elaboração de projetos de implantação: documento técnico contendo instruções detalhadas para apresentação dos itens relacionados ao projeto de implantação;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SBS Quadra 02 – Bloco F – Edifício Áurea – Sobreloja – CEP -70070-929

NOTA TÉCNICA Nº 002/2009 CGEST/DIRPE/FNDE

Fornece esclarecimentos sobre o projeto padrão do Brasil Profissionalizado visando a construção de novas escolas.

1. INTRODUÇÃO

A Coordenação-Geral de Infraestrutura Educacional (CGEST), ligada à Diretoria de Programas e Projetos Educacionais (DIRPE) do FNDE é responsável pela análise dos Planos de Trabalho e da documentação técnica referente aos convênios que visam ao aprimoramento da infra-estrutura educacional brasileira, seja por meio de reformas, ampliações ou construções de novas unidades escolares, bem como seu equipamento e mobiliário.

Devido à peculiaridade da documentação necessária para análise de projetos relacionados à infraestrutura do Programa Brasil Profissionalizado, a CGEST vem propor a utilização dessa nota técnica como instrumento de orientação dos procedimentos a serem seguidos com vistas à celebração de convênio no âmbito do junto a esta instituição.

2. OBJETIVO

Esta nota técnica objetiva esclarecer alguns aspectos técnicos relacionados à adaptação do Projeto Padrão do Brasil Profissionalizado.

3. PROJETO PADRÃO DISPONIBILIZADO

Como esclarecimento, o Projeto Padrão do Programa Brasil Profissionalizado tem as seguintes características:

- a. O projeto padrão apresenta a proposta de fundação para o tipo “sapata” que considerou um solo “tipo” com tensão admissível do terreno mínima de 3 kgf/cm². Para qualquer outra situação que possa ser considerada em desconformidade (valores menores) para a utilização desta solução-padrão, o proponente deverá apresentar solução própria, com o envio do projeto de fundação detalhado e sua respectiva ART registrada no CREA.
- b. O projeto arquitetônico deverá ser mantido como referencial, não sendo toleradas mudanças de qualquer natureza.
- c. Os projetos complementares disponibilizados devem ser vistos como referenciais no sentido de abranger as características mínimas necessárias ao projeto arquitetônico para cada ambiente proposto. Estes deverão ser adaptados e desenvolvidos para a obtenção de projetos complementares completos e consistentes com as propostas para cada local pretendido e para cada tipo de proposta educacional.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SBS Quadra 02 – Bloco F – Edifício Áurea – Sobreloja – CEP -70070-929

- Ofício da Secretaria se comprometendo em realizar os serviços de terraplenagem (no caso de declividades superiores a 3%) e o fornecimento de água e energia elétrica;
- Relatório de vistoria de terreno preenchido e assinado, conforme o modelo disponibilizado pelo FNDE no site www.fnde.gov.br, no link Plano de Ações Articuladas (PAR);
- Projeto de implantação, conforme cartilha técnica para elaboração de projetos de implantação.

Brasília, 20 de julho de 2009.

Luiz Paulo Ferrero Filho
Analista de Projetos CGEST/FNDE

Tiago Lippold Radünz
Coordenador Geral de Infraestrutura Educacional

ANEXO 5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
DIRETORIA DE INTEGRAÇÃO DAS REDES DE EPT
COORDENAÇÃO GERAL DE PROJETOS DE FORTALECIMENTO E ACOMPANHAMENTO
AOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EPT

Esplanada dos Ministérios, Bloco L - Anexo I - 2º andar – Sala 213/215
Brasília-DF – 70047-900 Fone: 61-2022.8562 – 2022.8563 (FAX)

Ofício nº 2081/CGPE/DAPE/SETEC/MEC

Brasília, 4 de junho de 2012

A Sua Senhoria a Senhora
ANA LÚCIA ALMEIDA GAZZOLA
MD Secretária de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais
Estado de Minas Gerais

A Sua Senhoria a Senhora
MARIA CÉRES PIMENTA SPÍNOLA CASTRO
MD Secretária de Estado Adjunta de Educação do Estado Minas Gerais
Estado de Minas Gerais

Senhora(s) Secretária(s)

1 - Em resposta aos Ofícios 001475/12 datado de 10 de maio de 2012 e 01197/12 datado de 13 de abril de 2012, onde solicitam a inserção dos municípios de Conceição das Alagoas, Coromandel, Monte Carmelo e Santa Vitória no PBP – Programa Brasil Profissionalizado - bem como visita técnica aos terrenos destinados à construção de escolas padrão MEC/FNDE, informamos que:

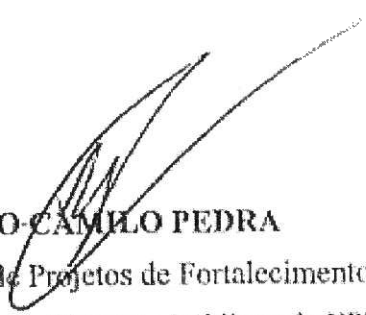
- Os municípios de Conceição das Alagoas, Coromandel, Monte Carmelo e Santa Vitória serão incluídos no PBP;
- Todos estes municípios serão contemplados com escolas Padrão 2, para 600 alunos desde que os terrenos sejam compatíveis;
- Os municípios de Coromandel, Monte Carmelo e Santa Vitória já tiveram os terrenos vistoriados, portanto não necessitarão nova visita.
- A visita técnica em Conceição das Alagoas será agendada para data próxima.

2 - Quanto ao município de Caeté, ao que se refere o ofício sem número de abril de 2012, a escola

ã a Padrão 01 para 1200 alunos, desde que o terreno seja compatível e a visita técnica ocorrerá concomitantemente à visita em Conceição das Alagoas.

3 – Entendemos com **inadequada** a construção de escola técnica na cidade de Buritizeiro, uma vez que, distante apenas 13 Km há um unidade do IF – Norte de Minas. Para tanto recomendamos que a secretaria de educação avalie a possibilidade de construção em cidades próximas como Várzea da Palma e João Pinheiro que não possuem unidade de educação profissional e tecnológica

Atenciosamente,


MARCELO CAMILO PEDRA
Coordenador Geral de Projetos de Fortalecimento e
Acompanhamento aos Sistemas Públicos de EPT

ANEXO 6



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
DIRETORIA DE INTEGRAÇÃO DAS REDES DE EPT
COORDENAÇÃO GERAL DE PROJETOS DE FORTALECIMENTO E
ACOMPANHAMENTO AOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EPT**

Ofício nº 472/2011/CGPE/DAPE/SETEC/MEC

Brasília, 06 de março de 2012.

Exmo Sra.
ANA LÚCIA GAZZOLA
Secretária Estadual de Educação
Exmo Sr.,
NÁRCIO RODRIGUES
Secretário estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino superior

Assunto: Resposta ao Ofício conjunto SEE/SECTES/001/2012

Senhores Secretários

Recebemos seus ofícios **SEE/SECTES/001/2012**, no qual há uma solicitação de inserção no Programa BRASIL PROFISSIONALIZADO (PBP) dos Municípios de Monte Carmelo, Coromandel, Conceição das Alagoas e Buritizeiro todos em MG, para a construção de escolas padrão MEC/FNDE, bem como solicita a visita de técnicos para vistoriar terrenos para este fim, consideramos que:

1º - O município de Conceição das Alagoas, por ser um município com população de somente 23 mil habitantes e ter, , somente 680 matrículas de EM – Ensino Médio (IBGE-2010 - não comporta uma Escola Padrão 1 para 1200 alunos, portanto, está descartado no processo de implantação da obra..

2º - Quanto aos Municípios de Monte Carmelo e Coromandel é preciso que haja a definição

por uma das duas cidades. Dada a proximidade das mesmas.

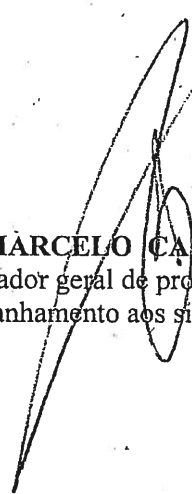
3º - Em relação ao Município de Buritizeiro fica inviabilizada a implantação de uma escola Padrão 1 do PBP – Programa Brasil Profissionalizado – pois, em Pirapora, município vizinho, existe uma escola federal (IF). Diante desta situação orientamos para que esta escola seja solicitada para o município de João Pinheiro, que possui 45 mil habitantes e carente de escola técnica de nível médio.

4º - A definição da construção das escolas padrão nos municípios a serem escolhidos, bem como suas dimensões adequadas, serão determinadas pelos técnicos do MEC que visitarão os municípios em questão.

5º - As datas para visita poderão ser definidas em conjunto MEC e Secretarias Estaduais em contato telefônico e devidamente agendadas.

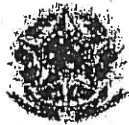
Aproveitamos para informar que esta Secretaria está à disposição para qualquer outro esclarecimento que se fizer necessário, por meio da Coordenação Geral de Projetos de Fortalecimento e Acompanhamento aos Sistemas Públicos de EPT /SETEC, pelos telefones (61) 2022- 8550 - (61) 2022-8562. O consultor responsável pelo Estado de MG é Milton Menoncin 61 20228552 – 61 96946200 milton.menoncin@mec.gov.br.

Atenciosamente,



MARCELO CAMILO PEDRA
Coordenador geral de projetos de fortalecimento
e acompanhamento aos sistemas públicos de EPT

ANEXO 7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
DIRETORIA DE INTEGRAÇÃO DAS REDES DE EPT – DIREPT
COORDENAÇÃO GERAL DE PROJETOS DE FORTALECIMENTO E
ACOMPANHAMENTO AOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EPT -CGPFASPEPT

OFÍCIO Nº 32 /2012/CGPFASPEPT/DIPREPT/SETEC/MEC

Brasília, 05 de janeiro de 2012.

A Sua Senhoria o Senhor
Thiago Mello Peixoto da Silveira
Secretário de Estado da Educação do Estado de Goiás.

Assunto: Solicitação de novo convênio 2011 para implantação do Programa Brasil Profissionalizado.

Senhor Secretário,

1. Em resposta ao Ofício nº 2654/2011/SEM, datado de 28 de novembro de 2011 da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás, que trata da solicitação de novo convênio 2011 para a implantação do Programa Brasil Profissionalizado, informamos que as ações foram analisadas pela equipe MEC/SETEC/Brasil Profissionalizado que entendeu não ser pertinente o referido pedido, pois não houve apresentação da documentação necessária para análise formal da demanda. Recomendamos que a SEDUC-GO apresente a documentação exigida, ficando a aprovação condicionada, dentre outros critérios, à execução dos convênios vigentes referentes ao Programa Brasil Profissionalizado.
2. Aproveitamos para informar que esta Secretaria está à disposição para qualquer outro esclarecimento que se fizer necessário, por meio da Coordenação Geral de Projetos Especiais, pelo telefone (61) 2022- 8553.

Atenciosamente,

MARCELO CAMILO PEDRA

Coordenação Geral de Projetos de Fortalecimento e Acompanhamento aos Sistemas Públicos de EPT

ANEXO 8

Indicadores

	Código [v]	Descrição
<input checked="" type="checkbox"/>	934	1.1.1 - Existência e funcionamento de estrutura para gestão da educação profissional no sistema...
<input checked="" type="checkbox"/>	935	1.1.2 - Estrutura de regulação/supervisão pelo Conselho Estadual de Educação....
<input checked="" type="checkbox"/>	936	1.2.1 - Existência e funcionamento de Conselhos Escolares com representações de trabalhadores, emprega...
<input checked="" type="checkbox"/>	937	1.2.2 - Construção e implementação coletiva do PPP nas escolas de EPT sob orientação da SE e de acordo...
<input checked="" type="checkbox"/>	938	1.2.3 - Vínculo e Plano de carreira para os professores das Escolas de EPT....
<input checked="" type="checkbox"/>	1060	1.2.4 - Contratação de professores, inclusive da área técnica, para atender a demanda de expansão de m...
<input checked="" type="checkbox"/>	1055	1.3.10 - Oferta complementar de vaga na forma Subseqüente...
<input checked="" type="checkbox"/>	939	1.3.1 - Ensino Médio Integrado a EPT - expansão de vagas em escolas do Ensino Médio....
<input checked="" type="checkbox"/>	940	1.3.2 - Oferta de vaga de Ensino Médio Integrado (EMI) em escolas financiadas pelo PROEP....
<input checked="" type="checkbox"/>	941	1.3.3 - Oferta de vaga de Ensino Médio Integrado (EMI) em escolas indígenas....
<input checked="" type="checkbox"/>	942	1.3.4 - Oferta de vaga de Ensino Médio Integrado (EMI) para comunidades quilombolas, ribeirinhos ou ou...
<input checked="" type="checkbox"/>	943	1.3.5 - Oferta de vaga de Ensino Médio Integrado (EMI) em escolas do campo....
<input checked="" type="checkbox"/>	944	1.3.6 - Oferta de vaga de Ensino Médio Integrado (EMI) para adolescentes em conflito com a lei interna...
<input checked="" type="checkbox"/>	945	1.3.7 - Oferta de vaga na modalidade profissional EJA (PROEJA), nas escolas de EPT....
<input checked="" type="checkbox"/>	946	1.3.8 - Oferta de vaga com apoio da Educação a Distância (EaD) de acordo com o Programa e-Tec Brasil, ...
<input checked="" type="checkbox"/>	1054	1.3.9 - Oferta complementar de vaga na forma Concomitante...
<input checked="" type="checkbox"/>	947	1.4.1 - Existência de parcerias com o setor produtivo para realização de atividades complementares nas...
<input checked="" type="checkbox"/>	948	1.4.2 - Existência de convênios e/ou parcerias com a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológi...
<input checked="" type="checkbox"/>	949	1.4.3 - Existência de parcerias, convênios e/ou parcerias com organizações da sociedade civil (movimen...
<input checked="" type="checkbox"/>	950	1.5.1 - Existência de plano de monitoramento de programas de expansão da EPT....
<input checked="" type="checkbox"/>	951	1.5.2 - Existência de controle anual/semestral do número de remoções, substituições, transferências en...
<input checked="" type="checkbox"/>	952	1.5.3 - Existência de controle anual/semestral do número de contratações e término de contrato de doce...
<input checked="" type="checkbox"/>	953	1.5.4 - Participação das Escolas de EPT no Censo Escolar (INEP), ENEM e outros eventos do MEC com vist...
<input checked="" type="checkbox"/>	954	2.1.1 - Formação inicial dos professores de Biologia...
<input checked="" type="checkbox"/>	955	2.1.2 - Formação inicial dos Professores de Química....
<input checked="" type="checkbox"/>	956	2.1.3 - Formação inicial dos professores de Física....
<input checked="" type="checkbox"/>	957	2.1.4 - Formação inicial dos professores de Matemática....
<input checked="" type="checkbox"/>	958	2.1.5 - Formação inicial dos professores para a docência na educação profissional técnica de nível méd...
<input checked="" type="checkbox"/>	959	2.1.6 - Existência de programas especiais de formação pedagógica....
<input checked="" type="checkbox"/>	960	2.2.1 - Existência e implementação de políticas para a formação continuada de docentes para atuação em...

<input checked="" type="checkbox"/>	961	2.2.2 - Existência e implementação de políticas para formação continuada das equipes pedagógicas que a...
<input checked="" type="checkbox"/>	962	2.2.3 - Existência e implementação de políticas para formação continuada de docentes para atuar no Ens...
<input checked="" type="checkbox"/>	963	2.2.4 - Existência e implantação de políticas para formação continuada de docentes de Física, Química,...
<input checked="" type="checkbox"/>	964	2.2.5 - Existência e implantação de políticas para formação continuada de docentes das áreas profissio...
<input checked="" type="checkbox"/>	965	2.2.6 - Grau de participação dos gestores de unidades de EPT em programas de formação específica....
<input checked="" type="checkbox"/>	966	2.2.7 - Existência de política de formação continuada de formação de gestores....
<input checked="" type="checkbox"/>	967	2.2.8 - Existência e implementação de políticas para a formação continuada de profissionais de apoio e...
<input checked="" type="checkbox"/>	968	3.1.1 - Cursos adequados ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos....
<input checked="" type="checkbox"/>	969	3.1.2 - Cursos em consonância com os arranjos produtivos e vocacionais locais e regionais....
<input checked="" type="checkbox"/>	970	3.1.3 - Implantação de planos de estágios com base na celebração de convênio de concessão de estágio c...
<input checked="" type="checkbox"/>	971	3.1.4 - Existência de programas de inserção social e/ou iniciação científica....
<input checked="" type="checkbox"/>	972	3.1.5 - Existência de programas de formação cultural/artística previstos no currículo....
<input checked="" type="checkbox"/>	973	3.1.6 - Existência de programas de empreendedorismo/cooperativismo, com capacitação e prática tais com..
<input checked="" type="checkbox"/>	982	4.1.10 - Condições das instalações de cozinha, refeitório e alojamento nas Escolas de EMI....
<input checked="" type="checkbox"/>	983	4.1.11 - Aquisição, adequação, manutenção e conservação das instalações e equipamentos nas Escolas de E...
<input checked="" type="checkbox"/>	974	4.1.1 - Construção, ampliação e reforma de unidades de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional ...
<input checked="" type="checkbox"/>	975	4.1.2 - Existência e funcionalidade de laboratórios na área de Biologia....
<input checked="" type="checkbox"/>	976	4.1.3 - Existência e funcionalidade de laboratórios na área de Química....
<input checked="" type="checkbox"/>	977	4.1.4 - Existência e funcionalidade de laboratórios na área de Física....
<input checked="" type="checkbox"/>	978	4.1.5 - Existência e funcionalidade de laboratórios na área de Matemática nas Escolas de EPT....
<input checked="" type="checkbox"/>	1058	4.1.6 - Existência e funcionalidade de laboratórios de Informática Básica...
<input checked="" type="checkbox"/>	979	4.1.7 - Existência e funcionalidade de laboratórios tecnológicos recomendados no Catálogo Nacional de ...
<input checked="" type="checkbox"/>	980	4.1.8 - Instalações gerais e mobiliário para o ensino nas Escolas de EPT....
<input checked="" type="checkbox"/>	981	4.1.9 - Condições de acesso para pessoas com deficiência física ou com dificuldades de locomoção nas E...
<input checked="" type="checkbox"/>	984	4.2.1 - Existência de salas de apoio presencial em Educação a Distância (EaD)....
<input checked="" type="checkbox"/>	985	4.2.2 - Existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e utilização de recursos de ...
<input checked="" type="checkbox"/>	986	4.2.3 - Existência de recursos audiovisuais...
<input checked="" type="checkbox"/>	1074	4.2.4 - Existência e funcionalidade de núcleos de EaD (modelo e-Tec Brasil)....
<input checked="" type="checkbox"/>	987	4.3.1 - Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico na área de Biologia nas Escolas de EPT...

- 988
- 989
- 990
- 991
- 992
- 993

Indicadores

Indicadores

- 4.3.2 - Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico na área de Química nas Escolas de EPT...
- 4.3.3 - Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico na área de Física nas Escolas de EPT...
- 4.3.4 - Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico na área de Matemática nas Escolas de EPT...
- 4.3.5 - Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico nas áreas profissionais dos cursos de educaç...
- 4.3.6 - Existência, suficiência e diversidade de materiais pedagógicos (mapas, dicionários específicos...
- 4.3.7 - Suficiência de insumos diversos para laboratórios de escolas de EPT...



Plano Trabalho
Projetos
Execução e Acompanhamento
Documentos Anexos

Acre

Visualização: Árvore Programa Lista Agrupada



Manual para elaboração do

PAR

Localizador da Subação:

Fechar Todos | Abrir Todos

Diagnóstico PAR

Dados da Unidade

Lista de Obras

Questões Pontuais

Indicadores Demográficos e Educacionais

Escolas Atendidas

Indicadores Qualitativos

Indicadores Qualitativos - Educação Profissional

1. Gestão Educacional

1. Desenvolvimento do Ensino Médio com reforço da base científica, tecnológica e sua ligação com o mundo do trabalho

1. Oferta de vaga com apoio da Educação a Distância (EaD) de acordo com o Programa e-Tec Brasil, nas escolas de Educação Profissional e Tecnológica

2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar

1. Formação inicial de professores em exercício na Educação Profissional

1. Existência de programas especiais de formação pedagógica para os professores em exercício na Educação Profissional

2. A ação deve ser redigida pela equipe estadual.

3. Existência de programas especiais de formação pedagógica - Rede e-Tec Brasil

2. Formação de profissionais da Educação e outros representantes da comunidade escolar

4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos

1. Condições da rede física existente dos Centros de Educação Profissional e escolas de EML

1. Necessidade de construção de unidades de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica adequadamente distribuída na UF

estado atual

Análise

ações

nenhuma ação disponível para o documento

histórico



Documentos



Atualização

Atualização do PAR

EMENDAS

Propostas de Emendas

PAR

Abrir o PAR Plano de Metas

Diligência

Abrir

Pendências

Visualizar Pendências

2. Necessidade de ampliação e reforma de unidades de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica

3. Condições de mobiliário e equipamentos escolares: quantidade, qualidade e acessibilidade

2. Uso de tecnologias

1. Existência e funcionalidade dos laboratórios tecnológicos nos Centros de Educação Profissional e escolas de EMI.

2. Existência e funcionalidade de equipamentos e laboratórios tecnológicos para oferta de Educação Profissional e Tecnológica, modalidade EaD, na Rede e-Tec Brasil

3. Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais

1. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade do acervo bibliográfico (de referência e literatura) nos Centros de Educação Profissional

2. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade de materiais pedagógicos nos Centros de Educação Profissional

3. Suficiência de insumos diversos para laboratórios de escolas de EPT

4. Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade do acervo bibliográfico (de referência e literatura) - Rede e-Tec Brasil.

5. Suficiência de insumos diversos para laboratórios - Rede e-Tec Brasil

4. Condições da rede física escolar existente para oferta de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Educação a Distância

1. Condições de mobiliário e equipamentos para oferta de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EaD: quantidade, qualidade e acessibilidade - Rede e-Tec Brasil

Controle de Diligência

Abrir

Análise

Visualizar Protocolo

Brasil Pró

Enviar para Análise

PTA

Visualizar PTA

Impressão

Atual:



Planejado:



ANEXO 9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
DIRETORIA DE INTEGRAÇÃO DAS REDES DE EPT
COORDENAÇÃO GERAL DE PROJETOS DE FORTALECIMENTO E ACOMPANHAMENTO AOS
SISTEMAS PÚBLICOS DE EPT

Ofício nº 2224/2011/CGPFASPEPT/DIREPT/SETEC/MEC

Brasília, 24 de outubro de 2011

A Sua Senhoria o Senhor

Roberto Márcio Guerra

Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional

Cidade Administrativa - Rodovia Prefeito Américo Gianetti, s/n - Prédio Minas 11º andar - Bairro Serra Verde.

CEP: 31.630-900 - Belo Horizonte - MG

Assunto: Curso de Especialização de Gestores

Senhor Superintendente,

Comunico a V. Sª que vamos realizar, a partir de 05 de dezembro de 2011, no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado, o Curso de Especialização em Gestão de Escolas de EPT para os Sistemas Públicos Estaduais de Ensino nas Unidades Federadas com escolas em construção financiadas com recursos do Programa Brasil Profissionalizado. O referido curso será ministrado pelo Instituto Federal do Paraná - IFE/PR e envolve a capacitação de 84 gestores dos sistemas estaduais públicos de ensino, visando ao melhor desempenho institucional e pedagógico dessas escolas de educação profissional e tecnológica. As duas primeiras turmas já estão em andamento e envolveram 84 futuros gestores e as duas próximas, envolverão mais 84 gestores.

O Programa pretende ofertar aos sistemas estaduais de ensino um Curso de Gestão voltado para profissionais que atuam ou atuarão na gestão das novas escolas a serem implantadas. A intenção é realizar e aprofundar conhecimentos sobre as condições históricas, análise e o debate sobre os desafios da gestão institucional e pedagógica da educação profissional e tecnológica, visando a fomentar e a qualificar a atuação técnica num sistema que planeja e avança em relação às condições desse atendimento.

Há muito nos preocupam as dificuldades enfrentadas pelos gestores e profissionais das escolas em assegurar educação de qualidade, que garanta aos jovens e adultos aquisição de

conhecimentos, habilidades e competências essenciais para sua vida em sociedade, para o desenvolvimento da cidadania e sua inserção no mundo do trabalho e como articular a gestão interna e externa dos processos requeridos para uma educação profissional competente, eficaz e efetiva.

Assim, o intuito é oferecer apoio técnico aos Estados do Programa Brasil Profissionalizado para possibilitar uma gestão eficiente e eficaz para atender demanda crescente de novas escolas, a partir de um referencial teórico-metodológico que possibilite viabilizar a gestão democrática e integral da escola, tendo como referências as peculiaridades desse campo de atuação e as atuais tendências educacionais.

O Curso, a ser iniciado em 05 de dezembro de 2011 para a quarta turma, será ministrado de forma semi-presencial, com 03(três) encontros presenciais na cidade de Curitiba (PR) e o restante da carga horária a distância. Cada um dos 03 encontros presenciais será de 01 semana (de segunda a sexta). Destina-se a servidores públicos estaduais de carreira, que serão indicados para serem gestores dessas escolas ou que atuem nas mesmas.

Caberá à Secretaria de Educação ou à Secretaria de Ciência e Tecnologia, conforme o caso, indicar os nomes desses futuros gestores e garantir a presença em tempo integral desses indicados a todos os eventos presenciais (Passagens aéreas e/ou terrestres). O MEC se responsabilizará pelas despesas de hotel, hospedagem e alimentação desses alunos em Curitiba (PR), durante os momentos presenciais, e pela coordenação e execução do curso junto ao IF/PR, zelando sua execução e pela qualidade da iniciativa.

Dessa forma, solicitamos a V.S^a a indicação de 02 (dois) nomes de servidores públicos estaduais, que deverão assumir a gestão da escola técnica de nível médio em construção, já construída, em ampliação/reformada ou já ampliada/reforma nesse Estado, sob a responsabilidade desta Secretaria, até o dia 26 de novembro de 2011. É obrigatória a menção sobre a qual turma o aluno está sendo indicado (quarta). Dever ter especial atenção aos critérios de seleção do indicado, a saber: ser gestor ou futuro gestor de escola de educação profissional atendida pelo Programa Brasil Profissionalizado. Em anexo, segue o Termo de Referência da contratação do Curso para conhecimento,

Atenciosamente,


MARCELO CAMILO PEDRA
Coordenador Geral de Projetos de Fortalecimento e
Acompanhamento aos Sistemas Públicos de EPT

ANEXO 10



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
DIRETORIA DE INTEGRAÇÃO DAS REDES DE EPT
COORDENAÇÃO-GERAL DE PROJETOS DE FORTALECIMENTO E ACOMPANHAMENTO
AOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EPT**

Ofício nº 1340/2011/CGFASPEPT/DIREPT/SETEC/MEC

Brasília, 04 de Agosto de 2011.

A Sua Senhoria o Senhor
OSVALDO BARRETO FILHO
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA BAHIA
Av. Luis Viana Filho - 6ª Avenida - 600 - Centro Administrativo da Bahia
CEP: 41.946-900 - Salvador - BA

Assunto: Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Senhor Secretário(a),

1. O Programa Brasil Profissionalizado na intenção de oferecer apoio técnico para os Sistemas Públicos Estaduais de Ensino nas Unidades Federadas com projetos de fortalecimentos de suas redes de Educação Profissional e Tecnológica financiados por este Ministério, através da Universidade de Brasília (UNB), estará oferecendo o Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

2. O curso será destinado aos profissionais, técnicos ou docentes vinculados a Diretoria ou superintendência ou Coordenação ou equivalente, responsáveis pela gestão do programa BRASIL PROFISSIONALIZADO no estado. Será(ão) destinada(s) 01 vaga para esta Unidade Federativa/Secretaria ou equivalente, porém, deverá haver divulgação entre os profissionais e os candidatos devem se inscrever no site <http://ppge.fe.unb.br>. O processo seletivo será conduzido pela PPGE/UNB. Desta forma, são passíveis para inscrição:

I – ser servidor ocupante de cargos efetivos do Quadro de Pessoal permanente desta Secretaria ou equivalente;

II – não estar freqüentando curso de pós-graduação financiado pelo Programa Brasil Profissionalizado;


III – possuir disponibilidade de tempo para estudos e condições para atendimento das exigências do curso;

IV – não estar cursando ou ter mestrado concluído; e

V – após a conclusão do curso, o servidor deverá permanecer em atividade de EPT por período igual ou superior ao de percepção do benefício, sob pena de ressarcir aos cofres da União as despesas relativas ao período de usufruto.

3. Caberá a Secretaria ou equivalente disponibilizar o(s) profissional(is) aprovado(s) para cursar o referido mestrado conforme o cronograma das aulas presenciais garantindo suas diárias e deslocamento.
4. Caso alguma vaga de determinada secretaria ou equivalente não seja preenchida poderá ser remanejada para outro, respeitada a ordem de classificação.
5. As inscrições do processo seletivo poderão ser efetuadas até o dia 11/08/2011. O candidato devera atender as exigências do edital.

Atenciosamente,


MARCELO CAMILO PEDRA
Coordenador Geral de Projetos de Fortalecimento e Acompanhamento
aos Sistemas Públicos de Educação Profissional e Tecnológica

ANEXO 11

Original



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
DIRETORIA DE INTEGRAÇÃO DAS REDES DE EPT
COORDENAÇÃO GERAL DE PROJETOS DE FORTALECIMENTO E
ACOMPANHAMENTO AOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EPT**

Ofício nº *1693* /2011/CGPFASPEPT/DIREPT/SETEC/MEC

Brasília, *31* de agosto de 2011.

Ao senhor,
JORGE GUIMARÃES
Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
(CAPES)

**Assunto: Assunto: Termo de Cooperação entre a SETEC/MEC e o CAED/UFJF para
ampliação da oferta de vagas no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da
Educação Pública**

O curso de mestrado profissional foi recomendado pela CAPES, em 2009, tendo iniciado as atividades com a sua primeira turma, integrada por técnicos de secretarias de educação e diretores de escola, em 2010. Convênios com os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Ceará, e os municípios de Belo Horizonte e Juiz de Fora asseguraram o financiamento do programa, com a oferta inicial de 120 vagas. O corpo docente do programa reúne 30 professores da UFJF, das áreas de educação, administração e ciências sociais, e 10 professores colaboradores de cinco universidades com as quais o CAEd mantém programas de cooperação em caráter permanente.

A consulta encaminhada a CAPES em reunião com a diretoria de avaliação no último dia 17 de agosto teve por objetivo a ampliação do programa para a oferta de 240

RECEBI O ORIGINAL
Em *01/09/11*
[Assinatura]
MTC - SETEC

vagas/ano e a incorporação ao seu corpo docente permanente de mais 50 professores de programas das universidades associadas. De fato, o corpo docente da proposta original do programa era composto por 90 professores de seis universidades, que constituem uma rede de cooperação na área de atuação do CAEd. Na ocasião, optou-se por reduzir o corpo docente, em função das dificuldades para formalizar uma associação em rede para a oferta do curso.

Uma proposta foi brevemente delineada por ocasião da reunião na CAPES. Em síntese, aventavam-se as seguintes possibilidades:

- 1. O credenciamento do programa na modalidade de associação parcial, por meio da qual a UFJF permanece como a instituição responsável pela oferta do curso e a diplomação dos alunos.**
- 2. A associação ao corpo docente permanente de núcleos de professores das demais universidades, mediante aprovação do colegiado do programa de pós-graduação acadêmico ou do departamento universitário.**

A proposta fundamenta-se no entendimento de que os programas de pós-graduação profissionais devem buscar o apoio dos programas de pós-graduação acadêmicos e os departamentos profissionais com os quais mantenham relações de cooperação. Assim, a formação profissional contará com a melhor pesquisa científica de sua área de atuação e a participação de profissionais com inscrição significativa no mercado de trabalho.

A mesma proposta fora apresentada no final do mês de julho de 2011 a presidência da CAPES pelo Secretário da SETEC, professor Eliezer Pacheco, e, naquele momento, houve menção de se apoiar um mestrado profissional induzido. Tal apontamento se baseia na necessidade da rápida oferta de novas vagas aos profissionais da educação das redes públicas estaduais de educação profissional financiadas pelo programa Brasil Profissionalizado./SETEC.

Todavia na ocasião da reunião no dia 17/08/2011, a **solicitação** foi considerada **extemporânea**, visto que o seu objeto demandaria a abertura de um novo **processo de credenciamento**, a ser encaminhado à área de educação.

Assim solicitamos a **reconsideração da decisão acima exposta** e a possibilidade de contarmos com o apoio da **CAPES** para induzir a ampliação do mestrado profissional em questão realizado no CAED/UFJF com o apoio da **SETEC/MEC**

Atenciosamente,



ELIEZER MOREIRA PACHECO

Secretário

ANEXO 12

Instrumento de Avaliação das Unidades de Ensino e dos Cursos Ofertados no Âmbito do Brasil Profissionalizado

I - Contextualização da Unidade Ofertante

- a. Nome da Instituição/órgão estadual em que a unidade escolar está vinculada;
- b. Nome da unidade escolar de Educação Profissional e Tecnológica;
- c. Base legal da unidade escolar de EPT (endereço, razão social, registro no cartório, atos legais, diretor, coordenador pedagógico);
- d. Perfil e missão da unidade escolar (tendo como referência os arranjos produtivos locais da micro região)
- e. Dados socioeconômicos da região
- f. Levantar breve histórico da UEPT (criação, trajetória, cursos oferecidos no âmbito da educação – técnicos e FIC, atividades de extensão e linhas de pesquisa, se for o caso).



Instrumento de Avaliação das Unidades de Ensino e dos Cursos Ofertados no Âmbito do Brasil Profissionalizado

II - Dimensão Gestão Educacional

GE01 - Existência de Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI - missão, órgãos, sistemas de administração e propostas registradas na Unidade Escolar de EPT.

NSA	Não Se Aplica
3	A instituição tem um PDI elaborado com a participação de todos - Gestores, docentes e discentes.
2	A instituição tem um PDI em elaboração com a participação de todos - Gestores, docentes e discentes – mas não foi concluído.
1	A instituição não tem um PDI

GE02 - Existência do Ato legal de autorização para funcionamento da oferta educativa da Unidade Escolar – cursos técnicos na Unidade Escolar de EPT.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando a instituição apresenta todos os atos legais de autorização para funcionamento da oferta educativa – cursos técnicos.
2	Quando a instituição apresenta parcialmente os atos legais de autorização para funcionamento da oferta educativa – cursos técnicos.
1	Não atendido – Não apresenta autorização de funcionamento, emitido por órgão competente do sistema de ensino.

GE03 - Existência Regimento Interno na Unidade Escolar de EPT.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando a instituição possui regimento interno devidamente registrado e arquivado na escola.
2	Quando a instituição Possui o regimento interno, mas encontra-se em construção e reformulação e não está devidamente registrado.
1	Não atendido – Não apresenta e não possui regimento interno.

GE04 - Existência e funcionamento de Conselho Escolar (CE) com representações de trabalhadores, empregadores e organizações sociais na Unidade Escolar de EPT.

Instrumento de Avaliação das Unidades de Ensino e dos Cursos Ofertados no Âmbito do Brasil Profissionalizado

NSA	Não Se Aplica
3	Quando existe, na Unidade Escolar de EPT, CE implantados com participação dos segmentos citados e da sociedade civil.
2	Quando existe, na Unidade Escolar de EPT, CE implantado mas não existe participação dos segmentos citados e da sociedade civil e/ou pouco atuantes (apenas no papel).
1	Quando não existem CE implantados

GE05 - Existência de Projeto Político Pedagógico construído coletivamente e data da aprovação do documento vigente.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando a UE possui um PPP elaborado com a participação dos professores e do CE ou órgão equivalente, na própria escola.
2	Quando a UE possui um PPP , mas foi elaborado sem a participação dos professores e a colaboração do CE.
1	Quando a UE não possui PPP.

GE06 - Quantidade de professores na UE para atender a demanda de vagas/matrículas de EPT.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando o número de professores atende a oferta de matrículas da UE, resultando numa média menor que 25 alunos por professor.
2	Quando o número de professores atende parcialmente a oferta de matrículas da UE, resultando numa média entre 25 e 30 alunos por professor.
1	1. Quando o número de professores não atende a oferta de matrículas da UE, resultando numa média superior a 30 alunos por professor, com necessidade de prover quantitativo para atendimento.

GE07 - Cadastro de corpo docente UE para atender a demanda de matrículas de EPT.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando a UE Apresenta documentos com dados dos docentes devidamente organizados em prontuários.
2	Quando a UE Apresenta documentos com dados dos docentes, mas alguns formulários incompletos e não estão devidamente organizados em prontuários.
1	Quando a UE não apresenta documentos com dados dos docentes devidamente organizados.

GE08 - Oferta de vagas de Ensino Médio Integrado a EPT.

Instrumento de Avaliação das Unidades de Ensino e dos Cursos Ofertados no Âmbito do Brasil Profissionalizado

NSA	Não Se Aplica
3	Quando a UE oferece ensino médio integrado e existe um planejamento anual para ampliação gradual no número de vagas.
2	Quando a UE oferece ensino médio integrado e não existe um planejamento para ampliação no número de vagas..
1	Quando a UE não oferece ensino médio integrado e não há planejamento para ampliação no número de vagas.

GE09 - Oferta de vagas na modalidade profissional EJA (PROEJA), nas escolas de EPT.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando a UE oferece vagas na modalidade EJA (PROEJA) e existe um planejamento anual para ampliação gradual no número de vagas.
2	Quando a UE oferece vagas na modalidade EJA (PROEJA) e não existe um planejamento para ampliação no número de vagas...
1	Quando a UE não oferece vagas na modalidade EJA (PROEJA).

GE10 - Oferta de vagas com apoio da Educação a Distância (EaD) de acordo com o Programa e-Tec Brasil, nas escolas de EPT.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando a UE oferece vagas com apoio da EaD de acordo com o Programa e-Tec Brasil e existe um planejamento anual para ampliação gradual no número de vagas..
2	Quando a UE oferece vagas com apoio da EaD de acordo com o Programa e-Tec Brasil e não existe um planejamento anual para ampliação gradual no número de vagas..
1	Quando a EU de EPT não oferece vagas com apoio da EaD de acordo com o Programa e-Tec Brasil.

GE11 - Oferta complementar de vagas em Cursos Técnicos na forma Concomitante.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando a UE tem oferta de vagas de EPT na forma concomitante.
2	Quando a UE não tem oferta de vagas de EPT na forma concomitante, mas tem planejamento de oferta para o biênio 2013-2014.
1	Quando não existe oferta de vagas de EPT na forma concomitante e não há planejamento de oferta para o biênio 2013-2014.

GE12 - Oferta complementar de vagas em Cursos Técnicos na forma Subsequente.

NSA	Não Se Aplica
-----	---------------

Instrumento de Avaliação das Unidades de Ensino e dos Cursos Ofertados no Âmbito do Brasil Profissionalizado

3	Quando a UE não tem oferta de vagas de EPT na forma concomitante, mas tem planejamento de oferta para o biênio 2013-2014.
2	Quando a UE não tem oferta de vagas de EPT na forma subsequente, mas tem planejamento de oferta para o biênio 2013-2014.
1	Quando não existe oferta de vagas de EPT na forma subsequente e não há planejamento de oferta para o biênio 2013-2014.

GE13 - Oferta complementar de vagas em Cursos de Formação Inicial e Continuada.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando a UE tem oferta de vagas em cursos FIC objetivando o itinerário formativo – aproveitamento de matéria nos cursos técnicos.
2	Quando a UE tem oferta de vagas em cursos FIC, mas não objetiva o itinerário formativo – aproveitamento de matéria nos cursos técnicos.
1	Quando não existe oferta de vagas em cursos FIC.

GE14 - Existência de parcerias com o setor produtivo para realização de atividades complementares na unidade escolar de EPT.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando existe na UE, parcerias com o setor produtivo para a realização de atividades complementares como estágios e visitas técnicas. E as parcerias são formalizadas com convênio ou termo de parceria.
2	Quando existe na UE parcerias com o setor produtivo para a realização de atividades complementares como estágios e visitas técnicas. E as parcerias não são formalizadas.
1	Quando não existem parcerias com o setor produtivo.

GE15 - Existência de parcerias, convênios e/ou parcerias com organizações da sociedade civil (movimentos sociais e outras organizações).

NSA	Não Se Aplica
3	Quando existem convênios e /ou parcerias com organizações da sociedade civil na UE.
2	Quando existem convênios e/ ou parcerias, mas não estão formalizados e não há na UE documentos que comprovem.
1	Quando não existem convênios ou parcerias.

GE16 - Existência de sistema de controle da evasão escolar.

NSA	Não Se Aplica
3	Apresenta sistema e/ou mecanismos de monitoramento e controle, utilizando-os para promover ações de reversão da evasão.

Instrumento de Avaliação das Unidades de Ensino e dos Cursos Ofertados no Âmbito do Brasil Profissionalizado

2	Apresenta sistema e/ou mecanismos de monitoramento e controle, porém não executa ações de reversão.
1	Não apresenta sistemas e/ou mecanismos de monitoramento e controle

GE17 - Existência de sistema de acompanhamento de egressos.

NSA	Não Se Aplica
3	Apresenta sistematização de acompanhamento de egressos e utiliza os dados para aprimoramento e atualização curricular.
2	A instituição apresenta parcialmente a sistematização de acompanhamento de egressos, porém, não utiliza os dados para aprimoramento ou atualização curricular.
1	Não apresenta sistematização de acompanhamento de egressos.

GE18 - Participação da Unidade Escolar de EPT no Sistec, Censo Escolar (INEP) e ENEM com vistas a avaliar o rendimento e a qualidade educacionais. Anotar número de identificação INEP da unidade escolar.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando a UE participa do Sistec, do Censo Escolar e estimula os alunos a se inscreverem no ENEM e em outras ações de avaliação do MEC.
2	Quando a UE participa do Sistec, do Censo Escolar, mas eventualmente participa dos eventos de avaliação de rendimento e qualidade do MEC.
1	Quando a UE não participa do Sistec, do Censo Escolar e das avaliações e eventos do MEC

III - Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar

FP01 - Formação inicial dos professores de Biologia, Química, Física e Matemática.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando mais de 71% dos professores das áreas supracitadas que atuam na UE possuem licenciatura na área.
2	Quando 30% a 70% dos professores das áreas supracitadas que atuam na UE possuem licenciatura na área.
1	Quando menos de 30% ou nenhum dos professores das áreas supracitadas que atuam na UE possuem licenciatura na área.

FP02 - Existência de políticas/ações para formação continuada das equipes pedagógicas, técnicos e profissionais de apoio que atuam na UE.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando existem ações voltadas para a formação continuada das equipes que atuam na UE visando à melhoria da qualidade da educação.
2	Quando existem ações em fase de implementação, voltadas para a formação continuada das equipes que atuam na UE visando a melhoria da qualidade da educação.
1	Quando não existem ações voltadas para a formação continuada das equipes.

FP03 - Existência de políticas/ações para formação continuada de docentes para atuar no Ensino Médio na modalidade EJA.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando existem ações voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na modalidade EJA (PROEJA).
2	Quando existem ações ainda não implementadas ou com implementação acidental, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na modalidade EJA (PROEJA)
1	Quando não existem ações para a formação continuada dos professores que atuam na modalidade EJA (PROEJA).



Instrumento de Avaliação das Unidades de Ensino e dos Cursos Ofertados no Âmbito do Brasil Profissionalizado

IV - Práticas Pedagógicas e Avaliação

PPA01 - Cursos adequados ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando todos os cursos ofertados – 100% - estão adequados ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
2	Quando os cursos ofertados – entre 70% e 99% - estão adequados ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
1	Quando os cursos ofertados - menos de 70% - estão adequados ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

PPA02 - Cursos em consonância com os arranjos produtivos e vocacionais locais e regionais.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando todos os cursos ofertados – 100% - foram implantados com base nos arranjos produtivos vocacionais locais e regionais.
2	Quando os cursos ofertados – 70% a 99% - foram implantados com base nos arranjos produtivos vocacionais locais e regionais
1	Quando os cursos ofertados - menos de 70% - consideram os arranjos produtivos vocacionais locais e regionais.

PPA03 - Implantação de planos de estágios com base na celebração de convênio de concessão de estágio com entes públicos ou privados.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando a UE apresenta plano de estágio constante no PPP e no plano de curso, em consonância ao currículo proposto, como parte obrigatória dos cursos, com convênio, tendo um setor de apoio especializado na escola.
2	Quando a UE apresenta plano de estágio constante no PPP e no plano de curso, no entanto, é parte obrigatória somente de alguns cursos, com convênio, tendo um setor de apoio especializado na escola.
1	Quando a UE apresenta plano de estágio constante no PPP e no plano de curso, no entanto, é parte obrigatória somente de alguns cursos, sem convênios e ausência de setor de apoio especializado na escola.

PPA04 - Existência de programas de inserção social e/ou projetos de extensão.

NSA	Não Se Aplica
-----	---------------

Instrumento de Avaliação das Unidades de Ensino e dos Cursos Ofertados no Âmbito do Brasil Profissionalizado

3	Quando existe ao menos um programa implementado de inserção social e/ou projeto de extensão em execução.
2	Quando existe ao menos um programa de inserção social e/ou projeto de extensão planejado e aguardando implementação.
1	Quando não existe programa de inserção social e/ou projeto de extensão.

PPA05 - Existência de programas de empreendedorismo/cooperativismo, com capacitação e prática.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando na UE existe capacitação para o empreendedorismo/cooperativismo com instalação e prática.
2	Quando na UE existe capacitação para o empreendedorismo/cooperativismo, mas não existem instalações e prática
1	Quando não existe capacitação e nem prática de empreendedorismo/cooperativismo na UE.

III - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos

IFRP01 - Existência e funcionalidade de laboratórios na área de Biologia, Química, Física, Matemática e Informática Básica.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando existem todos os laboratórios supracitados, devidamente equipados e com capacidade para atender as necessidades dos professores e alunos. A UE dispõe de um técnico especializado que realiza a manutenção dos equipamentos regularmente. Alunos e professores utilizam com frequência os laboratórios.
2	Quando existem todos os laboratórios supracitados, porém pouco equipados e com capacidade para atender, em parte, as necessidades dos professores e alunos. Eventualmente um técnico especializado realiza a manutenção nos equipamentos. Raramente alunos e professores utilizam esses laboratórios.
1	Quando não existem todos os laboratórios supracitados.

IFRP02 - Existência e funcionalidade de laboratórios tecnológicos recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos nos cursos ofertados na UE.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando existem laboratórios tecnológicos devidamente equipados e com capacidade para atender as necessidades dos professores e alunos. Alunos e professores utilizam frequentemente os laboratórios.
2	Quando existem laboratórios tecnológicos, porém pouco equipados e com capacidade para atender, em parte, as necessidades dos professores e alunos. Raramente alunos e professores utilizam os laboratórios.
1	Quando não existem laboratórios tecnológicos nas escolas de EPT.

IFRP03 - Condições das instalações gerais das salas de aulas e mobiliário para o ensino de EPT nas Escolas.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando as instalações para o ensino são adequadas e atendem aos requisitos de dimensão para o número de alunos, acústica, iluminação, ventilação e limpeza. O mobiliário está em bom estado de conservação.
2	Quando as instalações para o ensino atendem, minimamente, as dimensões para o número de alunos, a acústica, iluminação, ventilação e limpeza. O mobiliário está em péssimas condições de utilização.
1	Quando as instalações gerais para o ensino são inapropriadas para um ambiente de aprendizagem.

Instrumento de Avaliação das Unidades de Ensino e dos Cursos Ofertados no Âmbito do Brasil Profissionalizado

IFRP04 - Existência e condições das instalações gerais – auditório, área de esporte e lazer e grêmio estudantil.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando existem as instalações citadas e os espaços são adequados. O mobiliário está em bom estado de conservação.
2	Quando existem as instalações citadas, mas os não atendem satisfatoriamente. O mobiliário está em péssimas condições de utilização.
1	Quando não existem as instalações citadas ou existem e são inapropriadas para um ambiente de aprendizagem.

IFRP05 - Condições de acesso para pessoas com deficiência física ou com dificuldades de locomoção nas Escolas de EPT.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando apresenta instalações adequadas às condições de acesso para PcD, com rampas de inclinação adequada.
2	Quando apresenta algumas instalações razoavelmente adequadas às condições de acesso para PcD, com rampas de inclinação adequada.
1	Quando as instalações são totalmente inadequadas às condições de acesso para PcD. Ausência de planejamento para atendimento num futuro próximo.

IFRP06 - Condições das instalações de cozinha, refeitório e alojamento na unidade escolar.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando possui cozinha, refeitório e alojamento devidamente equipados e em bom estado de conservação.
2	Quando possui cozinha e refeitório, mas estes não estão devidamente equipados, e sem alojamento.
1	Quando não possui cozinha, refeitório e alojamento equipados.

IFRP07 - Existência de salas de apoio presencial em Educação a Distância (EaD).

NSA	Não Se Aplica
3	Quando possui sala de apoio presencial para EaD devidamente equipada e com equipamentos e mobiliários em bom estado de conservação.
2	Quando possui sala de apoio presencial para EaD, porém pouco equipadas e com equipamentos e mobiliário não bem conservados.

Instrumento de Avaliação das Unidades de Ensino e dos Cursos Ofertados no Âmbito do Brasil Profissionalizado

1	Quando não possuem sala específica de apoio presencial para EaD.
---	--

IFRP08 - Existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e utilização de recursos de informática para atualização.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando possui computadores ligados à rede mundial de computadores. A quantidade existente permite a utilização por parte de professores e alunos para acesso a conteúdos e realização de pesquisas.
2	Quando possui computadores ligados à rede mundial de computadores, mas a quantidade existente não permite utilização freqüente por parte de todos os professores e alunos.
1	Quando a escola não possui computadores ligados à rede mundial.

IFRP09 - Existência de recursos audiovisuais.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando a possui sala de vídeo equipada com TV, Vídeo/DVD e equipamento multimídia e têm disponíveis materiais pedagógicos atualizados para utilização destes recursos.
2	Quando possui TV e vídeo/DVD, tem materiais pedagógicos disponíveis atualizados dentro das possibilidades e a sala utilizada não é específica .
1	Quando não possui sala específica, nem os materiais pedagógicos; tem equipamentos multimídia e não utiliza com freqüência.

IFRP10 - Existência de biblioteca, suficiência e diversidade do acervo bibliográfico nas áreas de Biologia, Química, Física, Matemática e áreas profissionais de EPT da unidade escolar.

NSA	Não Se Aplica
3	Quando o acervo nas áreas supracitadas é adequado à oferta de EPT da UE e atende às necessidades dos alunos e professores.
2	Quando o acervo nas áreas supracitadas é parcialmente adequado à oferta de EPT da UE e atende, em parte, as necessidades dos alunos e professores.
1	Quando não há acervo nas áreas supracitadas ou é inadequado à oferta de EPT da UE.

ANEXO 13

Processo de Avaliação do Brasil Profissionalizado

Nesta seção detalhamos todas as fases que compõem o processo de uma avaliação de uma unidade de ensino integrante da iniciativa Brasil Profissionalizado. Abordamos aqui, desde o momento em que a Setec/MEC faz um primeiro contato com o avaliador para agendar uma avaliação, até o momento em que é feita uma análise qualitativa do que foi produzido in loco.

Embora seja imprescindível que o avaliador leia toda a documentação, disponibilizamos acesso rápido a algumas informações específicas:

- Contato MEC: luis.vieira@mec.gov.br
- Coordenador-Geral Responsável pela Ação: carlos.areas@mec.gov.br
- Instrumento de Avaliação
- Modelo de Agenda de Visita: [doc](#)
- Modelo de Documento para Ressarcimento do Deslocamento Terrestre: [doc](#)

Fase 1: Agendamento da Visita com os Avaliadores

Antes de contactar o avaliador, a Setec precisa se certificar que os dados cadastrais da UE a ser avaliada foram inseridos no Redmine. Os dados cadastrais das UE são obtidos no SISTEC mas precisam ser verificados uma vez que as informações sobre a UE podem estar desatualizadas no SISTEC. Esta verificação é de responsabilidade da equipe da Setec que contactará a instituição (por e-mail ou telefone), a fim de verificar tais dados, e atualizará no registro Redmine correspondente à UE a ser avaliada, os seguintes campos:

- **Nome do Gestor:** Nome completo do gestor responsável pela unidade de ensino
- **Telefone da UE:** número do telefone da UE
- **E-mail da UE:** endereço eletrônico da UE
- **Endereço:** endereço físico da UE (rua, número e bairro)
- **Cidade:** município onde se localiza a UE
- **UF:** estado onde se localiza a UE

Nesta fase, a equipe da Setec/MEC entrará em contato os avaliadores, convidando-os a fazer parte de um processo de avaliação, com local, data e unidades de ensino definidas. Este contato será feito por e-mail ou telefone e precisará ter uma resposta rápida por parte do avaliador (no máximo em 24h), de forma que a Setec consiga montar a comissão de avaliação com a maior antecedência possível. Os contatos serão feitos, considerando-se:

- a disponibilidade informada por cada avaliador;
- o estado da federação onde ocorrerá a avaliação, uma vez que um avaliador não deve ser designado para avaliar UE no estado em que trabalha); e
- que os dois avaliadores contactados para uma mesma ação, originem-se preferencialmente de instituições de ensino diferentes.

Após o contato realizado, a equipe da Setec/MEC atualizará os seguintes campos, do registro correspondente à cada UE a ser avaliada:

- **Início Previsto** - data do início da avaliação (a data da viagem é no dia anterior ao início previsto)
- **Final Previsto** - data do último dia da avaliação (a data da viagem de volta é ao final do dia da última avaliação no mesmo município)
- **Coordenador:** primeiro avaliador contactado que confirmou o agendamento
- **Co-avaliador:** segundo avaliador contactado que confirmou o agendamento
- **Responsável:** grupo do Redmine que contém os usuários dos dois avaliadores. Esta ação é a que permite que os dois avaliadores tenham acesso de leitura e escrita às informações da UE.
- **Situação:** a situação é alterada de **NOVO** para **UE CONTACTADA PELO MEC** indicando que aquela avaliação já tem data e avaliadores definidos.

Nesse momento, os avaliadores passam a ter acesso às informações das unidades de ensino a serem avaliadas na data agendada. Para isso, cada avaliador deve acessar a aba REGISTROS do Redmine (hospedado em <http://avaliacao.setec.renapi.gov.br/>) utilizando as credenciais de cada um.

Fase 2: Solicitação de Diárias e Passagens para os Avaliadores

Uma vez agendada a avaliação, a Setec providenciará as passagens e diárias para o período acertado com o avaliador. Haverá uma pessoa da equipe Setec responsável por gerar uma requisição de passagens e esta será a pessoa que deverá ser contactada para

questões relacionadas a passagens, diárias e relatórios de viagem para fins de comprovação no SCDP.

O avaliador será contactado para que nos envie uma PCD com sua sugestão de voos. Caso não tenha recebido a passagem até 3 dias antes da data do voo, o avaliador deve contar a Setec para que essa possa tomar as providências necessárias.

Na medida em que as passagens forem sendo emitidas, os avaliadores serão notificados por e-mail. Normalmente, os e-mails são enviados pelo próprio SCDP para o endereço eletrônico do avaliador que está cadastrado no SIAPE. O SCDP envia alguns tipos de e-mails, de scdp@planejamento.gov.br, com os conteúdos listados a seguir:

Assunto do E-mail	Objetivo
SCDP - Emissão de bilhete de passagem	E-mail contendo os dados da passagem emitida para o avaliador
SCDP - Execução Financeira Efetuada	E-mail contendo informações sobre o valor que será pago como diárias. É importante notar que este e-mail é enviado apenas para informar que a solicitação de diárias foi feita no sistema. O depósito em conta somente ocorrerá no período da viagem mesmo que o e-mail tenha sido recebido com bastante antecedência.
SCDP - Prestação de contas	E-mail informando que o prazo para envio do relatório de viagem foi encerrado. Quando o servidor está com esta pendência no SCDP, nenhuma outra passagem ou diária poderá ser emitida para o mesmo

Fase 3: Designação dos Avaliadores no SAE

Após o agendamento da visita e registro das informações necessárias no Redmine, a equipe da Setec procederá ao cadastro da demanda no SAE. (**demanda** é o nome dado pelo SAE para a visita in loco da UE). Após o cadastro da demanda, cada avaliador receberá um e-mail informando da demanda e do prazo de aceite da mesma. É muito importante atentar para este prazo; se a demanda não for aceita no prazo estabelecido, não haverá como pagar o AAE (Auxílio por Avaliação Educacional) mesmo tendo sido realizada a visita in loco.

É importante frisar que apenas usuário cujo tipo no SAE é **favorecido** poderá ser designado no SAE para uma demanda. Em outras palavras, se o usuário não for **favorecido** no SAE, ele não poderá receber AAE por uma visita realizada. Para o usuário ser considerado **favorecido** no SAE, é necessário que o mesmo tenha:

- efetuado o cadastro
- anexado a DECLARAÇÃO DE SERVIDOR PÚBLICO ATIVO (assinada) no SAE
- anexado o TERMO DE VERACIDADE (assinado e registrado em cartório) no SAE e enviado o documento original para a Setec/MEC ([[Endereço MEC]])

Fase 4: Comunicação à UE da Ocorrência da Visita

Com uma antecedência mínima de 7 dias, a Setec precisa informar à UE a ocorrência da visita in loco, seguindo o Modelo de Ofício Enviado às Unidades de Ensino. Cabe a Setec enviar à UE um ofício que:

- comunique a ocorrência de uma visita
- informe os dados (Nome e CPF) dos avaliadores que foram designados para esta visita

Uma versão (em formato pdf) deste documento (devidamente assinada pelo Gestor MEC) deverá ser anexada ao registro correspondente à avaliação no Redmine e a situação do registro correspondente deverá ser alterada para **UE CONTACTADA PELO MEC**

Fase 5: Comunicação Formal ao Avaliador da Designação da Visita

A Setec precisa enviar a cada avaliador um documento, formalizando a sua designação para uma visita, que contenha os nomes dos