

UNIVERSIDADE ESTADUAL  
ROSELI APARECIDA BITTENCOURT

**EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO SOB A EGÍDE DO ESTADO:**

**Uma leitura do Programa Licenç. de Ofícios do Município de Curitiba - PR**

PONTA GROSSA  
2002

**ROSELY APARECIDA BITTENCOURT**

**EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO SOB A ÉGIDE DO ESTADO:  
Uma leitura do Programa Liceus de Ofícios do Município de Curitiba – Pr**

**PONTA GROSSA**

**2002**

**ROSELY APARECIDA BITTENCOURT**

TESE  
2002

**EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO SOB A ÉGIDE DO ESTADO:  
Uma leitura do Programa Liceus de Ofícios do Município de Curitiba – Pr**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – Pr.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosilda Baron Martins

**PONTA GROSSA**

**2002**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central

Bittencourt, Rosely Aparecida

B624 Educação para o trabalho sob a égide do Estado : uma leitura do Programa Liceus de Ofícios do Município de Curitiba-Pr. Ponta Grossa, 2002.  
177p.

Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador : Rosilda Baron Martins

1- Educação- trabalho. 2- Educação profissional. básica. 3-Educação - políticas públicas. 4- Política educacional . 5- Política de trabalho e renda. I. T.

CDD :370.193

## TERMO DE APROVAÇÃO

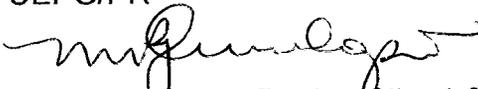
ROSELY APARECIDA BITTENCOURT

" EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO SOB A ÉGIDE DO ESTADO: UMA LEITURA  
DO PROGRAMA LICEUS DO OFÍCIO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA - PR "

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosilda Baron Martins  
UEPG/PR

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Regina Clivati Capelo  
UEL/Londrina

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Teresa Jussara Luporini  
UEPG/PR

U E P G - BIBLIOTECA CENTRAL  
HEMEROTECA

Ponta Grossa, 06 de dezembro de 2002

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à **paixão**,  
alimento que sustenta minha  
relação com família, amigos,  
profissão e conhecimento.

## AGRADECIMENTO

Agradeço a todos que contribuíram para a realização desse trabalho: aos professores do curso de Mestrado em Educação da UEPG, minha profunda gratidão, por possibilitarem a ampliação dos meus horizontes; aos meus colegas de turma, que tanto me ajudaram a crescer; à equipe da FAS – Boqueirão, pelo carinho, compreensão e apoio nessa caminhada; aos profissionais e alunos que tão gentilmente se dispuseram a contribuir no processo de pesquisa; a tantos amigos, aqui anônimos, que torceram por mim, dando-me o estímulo e energia necessários a minha autoconstrução; e, à minha família, base de todo esse processo, um agradecimento ímpar, pois, sem esse amor incondicional, essa confiança que, de tão grande se transforma em orgulho, nada mais teria sentido.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FOTOS</b> .....	vi
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	vii
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	viii
<b>RESUMO</b> .....	x
<b>ABSTRACT</b> .....	xi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA</b> .....	09
<b>1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – DA ASSISTÊNCIA SOCIAL AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS</b> .....	11
<b>CAPÍTULO II - LICEUS DE OFÍCIOS : UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BÁSICA DO MUNICÍPIO DE CURITIBA</b> .....	45
<b>1. AS BASES ASSISTENCIAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	47
<b>2. O ENSINO COMO INICIAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	50
<b>3. O ENSINO COMO CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	62
<b>4. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS</b> .....	69
<b>CAPÍTULO III - O PENSADO E O CONSTRUÍDO: RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	93
<b>1. A FORMAÇÃO HUMANA PELO TRABALHO</b> .....	96
<b>2. AS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO E A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR</b> .....	99
<b>2.1 A Capacidade de Trabalho na Abordagem da Qualificação</b> .....	112
<b>2.1.1 Da qualificação à competência</b> .....	116
<b>2.1.2 O Currículo sob a perspectiva da educação profissional</b> .....	122
<b>3. EDUCAÇÃO E TRABALHO COMO POLÍTICA PÚBLICA</b> .....	133
<b>3.1 Política Educacional: Recuos e Possibilidades na Educação Profissional</b> .....	139
<b>3.2 A Educação Profissional como Política Pública de Trabalho e Renda</b> .....	146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	156
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	167
<b>ANEXOS</b> .....	174

## LISTA DE FOTOS

<b>FOTO 1 – Curso de Costura Industrial .....</b>	<b>09</b>
<b>FOTO 2 – Unidade Móvel para a realização de cursos .....</b>	<b>29</b>
<b>FOTO 3 – Curso de Panificação .....</b>	<b>45</b>
<b>FOTO 4 – Centro Experimental de Educação Vila Leão .....</b>	<b>48</b>
<b>FOTO 5 – Curso de Datilografia realizado em Unidade Móvel .....</b>	<b>52</b>
<b>FOTO 6 – Liceu de Ofícios Galha Azul .....</b>	<b>63</b>
<b>FOTO 7 – Curso de Restauro de Móveis .....</b>	<b>72</b>
<b>FOTO 8 – Curso de Entalhe de Móveis .....</b>	<b>93</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 – Demonstrativo dos resultados do Programa Linha de Ofícios – 1989 – 1993 .....</b>	<b>53</b>
<b>QUADRO 2 – Atribuições da equipe de planejamento do Projeto Linha de Ofícios .....</b>	<b>59</b>
<b>QUADRO 3 – Atribuições da equipe de execução do Projeto Linha de Ofícios .....</b>	<b>60</b>
<b>QUADRO 4 – Demonstrativo dos resultados do Programa Linha de Ofícios – 1994 – 1997 .....</b>	<b>64</b>
<b>QUADRO 5 – Demonstrativo dos resultados do Programa Linha de Ofícios – 1998 – 2001 .....</b>	<b>76</b>
<b>QUADRO 6 – Demonstrativo dos Cursos de Desenvolvimento de Empreendedores – 1998 – 2001 .....</b>	<b>79</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CCF – Centro de Capacitação Fundacem**  
**CEFE – Competências Empreendedoras na Formação de Empresários**  
**CGR – Coordenadora de Geração de Renda**  
**CIC – Cidade Industrial de Curitiba**  
**CIEs – Conferências Internacionais de Educação**  
**CLT – Consolidação das Leis do Trabalho**  
**CPF – Cadastro de Pessoa Física**  
**CSU – Centro Social Urbano**  
**ECA – Estatuto da Criança e Adolescente**  
**FAS – Fundação de Ação Social**  
**FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador**  
**FREI – Fundação Rural de Educação e Integração**  
**FUNDACEN – Fundação Instituto Tecnológico Industrial**  
**IMAP – Instituto Municipal de Administração Pública**  
**IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba**  
**LDB – Lei de Diretrizes e Bases**  
**LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**  
**LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social**  
**MEC – Ministério da Educação e Cultura**  
**MTR – Ministério do Trabalho e Renda**  
**ONG – Organização Não Governamental**  
**ONU – Organização das Nações Unidas**  
**PAF – Programa de Atendimento Familiar**  
**PARCs – Parcerias Nacionais e Regionais**  
**PASEP – Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público**  
**PEA – População Economicamente Ativa**

**PEQs – Planos Estaduais de Qualificação**

**PIS – Programa de Integração Social**

**PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador**

**PNEP – Política Nacional de Educação Pública**

**PPMO – Programa de Preparação de Mão de Obra**

**RG – Registro Geral**

**SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional**

**SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial**

**SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial**

**SMDS – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social**

**UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura**

## RESUMO

A educação profissional não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da Política Educacional Brasileira. Caracterizada como subsistema da educação, configura-se como um instrumento de formação do trabalhador, cujas raízes estão assentadas na discriminação e exclusão, servindo aos interesses da hegemonia dominante e atendendo à função de reprodução das relações sociais capitalistas. A educação profissional básica, ramo da educação profissional, de caráter não formal, sem regulamentação curricular, orientações e estratégias de formação docente e referencial teórico relativo à prática pedagógica, é o objeto da presente investigação. Escassos estudos sobre o tema, motivaram a busca na realidade objetiva do movimento dialético e contraditório da educação profissional básica. Assim, é na proposta de ensino profissionalizante desenvolvida pelo órgão gestor da assistência social do Município de Curitiba, que se estabelece a discussão e análise para a compreensão e ressignificação teórica. Algumas questões estiveram presentes na direção deste estudo: a educação profissional básica é uma política pública? De qual tipo? Está a serviço de quem? Possui efetividade? Embasados na metodologia qualitativa, fez-se uso combinado de diferentes procedimentos e fontes: bibliográfica, documental e pesquisa de campo, pondo em evidência a dialogia do processo de pesquisa para enriquecimento na compreensão da realidade e reconstrução teórica. A relação estabelecida entre a prática objetiva e sua teorização, demonstra que a educação profissional básica, institui-se como um projeto isolado e empírico da política pública de trabalho e renda, voltado ao desenvolvimento de competências e mantido nos limites da empregabilidade, a serviço da demanda capitalista. Para que o fenômeno educativo supere a mera formação de mão-de-obra, em um espaço pedagógico e político que permita o confronto da educação e trabalho com sua própria dialética, defende-se sua inserção como política educacional e propõe-se uma nova pedagogia, voltada ao desenvolvimento da consciência ético-política do trabalhador e a sua formação omnilateral.

Palavras-chave: Educação – Trabalho, Educação Profissional Básica, Política Pública, Política Educacional, Política do Trabalho e Renda

## ABSTRACT

The Brazilian Educational Policy, has not being the professional education. Which is considered as a sub-system of the traditional process, characterizing itself as an instrument to develop new skills in the working class people, based basically in discrimination and exclusion of such class, serving interests of the dominating environments, as an image of the capitalist relationships. The object of this investigation is understand how a professional basic education, which is a under level of the professional education system, can be applied without a formal scope, curricular rules, teaching strategies and orientation and last but not least, a clear definition of the application of such methods. Since there are no specific studies on the subject, the main reason for the search presented here is to again be able to see how the basic professional education copes along with its contradicting applications. Based on the professional teaching proposal issued by the Social assistance office of the Curitiba city hall, we can establish some items for analysis and discussion, trying to understand its meaning. Is professional basic education a public policy? What kind of policy is it? Who is it made for? Is it effective? Based in qualitative methodology, using different sources and procedures such as bibliography, documental and field research, checking all the evidence available, trying to enhance to comprehension of the reality as well as the fundamentals reconstruction. The established relation between objective practical and its theory, shows that the basic professional education, happens like an isolated project and empiric of the work and gain public policy, towards the competence development and kept in the limits of the employment in service of the capitalist demand. For the educative phenomenon to overcome the simple employee formation, in a pedagogic and political space that allows the confront between education and work with their own dialectic, defends its own insertion like educational policy and purpose a new pedagogy, towards the worker's ethical and political conscience of development and the construction of a complete human being.

The key-words: Education – Work,, Professional Basic Education, Public Policy, Educational Policy, Work and Gain Policy

## INTRODUÇÃO

A educação profissional tem suas raízes históricas assentadas na discriminação e exclusão, servindo aos interesses da hegemonia dominante e atendendo a função de reprodução das relações sociais. Permeada por dualidades, desde as suas origens, no Brasil Colônia mantém-se como um ramo do ensino destinado aos pobres ou à força de trabalho marginalizada do sistema produtivo, uma vez que à elite, detentora do poder econômico e político coube, desde sempre, o privilégio dos demais ramos do ensino e do saber historicamente construído. É, desse modo, cimentada a distinção entre os que detêm o saber (ensino formal) e os que executam trabalhos manuais (ensino profissional).

O trabalho, pode ser analisado sob duas perspectivas: do capital e do proletário. A concepção de trabalho, sustentada pelo ideário capitalista, mobilizada pela produção e ampliação da mais valia, associa-se ao esforço físico, ao castigo e à garantia de subsistência, determinando um tipo de educação para o trabalhador, que garanta sua modelagem técnica, social e ideológica para a manutenção e reprodução ampliada do capital. Nesta acepção, a formação humana fica subjugada ao mercado, e o homem, força de trabalho, não passa de mera mercadoria a ser treinada para aumentar a produtividade, o lucro, a qualidade e competitividade com menor custo.

Sob a ótica operária, no entanto, é pelo trabalho que o homem se faz homem, através de um processo histórico e dialético definido no conjunto das relações sociais. É neste enfoque que FRIGOTTO (1998, p. 29) afirma que *independente da forma histórica que assume, trabalho e relações materiais de produção da existência são fundantes da especificidade humana à medida que é pelo trabalho que a espécie humana se produz*. Assim, a educação para o trabalho, além da instrumentalização para o ofício, como forma de acesso ao mercado para subsistência, é instrumento de libertação humana, a partir do compromisso com o trabalhador, na ótica operária sob a égide do capital.

RAMOS (2001, p. 28), afirma que *os processos sociais de formação humana sob o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa subsunção. Essa dialética é expressão da objetivação da essência humana, que se realiza pelo trabalho na sua dimensão concreta e abstrata, quando o homem tanto se reconhece como sujeito quanto pode perder seu objeto.*

Independente da forma histórica assumida pelo trabalho, não há construção ou conhecimento que se defina fora dos limites da produção material da existência. O ser humano, em MARX e GRAMSCI, é resultante de um processo histórico, afirmando-se como sujeito na relação com a natureza e nas relações sociais, no movimento de intervenção sobre a realidade. É, portanto, pelo trabalho que o homem produz a si e à sociedade (FRIGOTTO, 1998, p. 29).

A dialética e contradições fundantes da educação profissional, acrescidas da relevância do papel do Estado na formação do trabalhador, por meio de políticas públicas que definem e dirigem o ensino profissionalizante, motivaram o presente estudo.

A intenção em desenvolver uma investigação na área da educação profissional básica sob a égide do Estado, justifica-se por considerar a importância da discussão, uma vez que são escassos os estudos relativos ao tema, ainda que consista numa prática cotidiana, silenciosa, realizada nos bastidores da política educacional, cujo objetivo é a formação de milhares de trabalhadores /ano.

O eixo privilegiado para a análise, é a educação profissional básica, caracterizada como ensino não formal, realizado fora dos aparelhos educacionais institucionalizados. Não sujeita a regulamentação, configura-se por cursos de curta duração, cuja grade curricular, cargas horárias e critérios são definidos pelo órgão, instituição ou empresa que a implementa.

Algumas questões estiveram sempre presentes na direção desta pesquisa: A educação profissional básica é uma política pública? De qual tipo? Está a serviço de quem? Possui efetividade? A arena onde se buscou a análise, possíveis respostas, além

de uma nova significação teórica para a educação profissional básica, é o programa Liceus de Ofícios.

O Programa Liceus de Ofícios, implementado pelo órgão gestor da assistência social (FAS – Fundação de Ação Social) da Prefeitura Municipal de Curitiba – Paraná, configura-se como uma proposta de educação profissional básica, dirigida à população de baixa renda, com idade superior a 16 anos e escolaridade compatível às necessidades de compreensão dos cursos.

O Programa Liceus de Ofícios, entendido aqui como um processo de abstração do movimento dialético e contraditório da realidade objetiva, consiste no objeto de avaliação de política pública governamental, abrangendo os aspectos de formulação, implementação e resultados. A avaliação de política pública é uma área pouco explorada do ponto de vista metodológico e conceitual:

Existem poucas experiências e tradição de avaliação sistemática de desempenho e de resultados, seja do funcionamento de instituições, seja da implementação de políticas públicas. As metodologias adotadas, em geral, concentram-se na aferição do ‘impacto’ quantitativo, objetivo e imediato das ações desenvolvidas. Este tipo de metodologia de avaliação é relevante para se conhecer os resultados ou conseqüências de ações cujos objetivos são imediatos, claramente identificáveis e quantificáveis. No entanto oferecem poucos subsídios para a apreciação de resultados de políticas e ações institucionais quando as atividades avaliadas têm resultados ou conseqüências ‘difusas’, como é o caso da educação (BELLONI, 2000, p. 9).

Tendo em vista os limites de métodos quantitativos de investigação, advoga-se, para o presente, o uso de método qualitativo, sem, entretanto descartar a utilidade do quantitativo. A dualidade entre quantificação e qualificação é ressignificada por SPINK e MENEGON (1999, p. 75):

A metodologia qualitativa na vertente da pesquisa edificante deixa de ser uma opção meramente técnica, associada aos objetivos da investigação, passando a alinhar-se a uma postura epistemológica específica. É o posicionamento no debate entre realismo e construcionismo que informa a postura metodológica. O método propriamente dito, uma vez definido o alinhamento epistemológico, pode ser único ou múltiplo, combinando estratégias quantitativas e qualitativas, como na triangulação metodológica. O debate, desloca-se, dessa forma, da dicotomia entre quantidade e qualidade para a dicotomia entre realismo e construcionismo (Ibid.).

Na perspectiva construcionista, a pesquisa qualitativa centra-se em práticas discursivas em que tanto objeto como sujeito são construções sócio-históricas, que não

só descrevem fatos preexistentes, mas constroem as características dessa realidade. Sob este enfoque, a investigação construcionista tem como objetivo a compreensão dos processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam ou avaliam o mundo e a si mesmos (Ibid., p. 76).

Embasados na metodologia qualitativa, fez-se uso combinado de diferentes procedimentos e fontes: bibliográfica, documental e pesquisa de campo, pondo em evidência a dialogia do processo de pesquisa, não como ferramenta de validação e fidedignidade, mas de complemento e enriquecimento para a compreensão da realidade.

As fontes bibliográficas, face à especificidade e escassez de estudos sobre o tema, foram dirigidas à historização da educação profissional, contextualizada na realidade socioeconômica e política brasileira. Cabe ressalva que o referencial histórico e legal da educação profissional dirige a atenção às formas técnicas e tecnológicas, cabendo as devidas correlações com o ensino profissional básico. A escolha teórica para a ressignificação da educação profissional básica, situa-se na perspectiva marxista, como uma alternativa de análise da práxis, tratando da reflexão da realidade para modificá-la.

A pesquisa documental, como prática discursiva, utilizou-se de documentos de domínio público<sup>1</sup> como Leis, Pareceres, Decretos (federais e municipais), Programas, Projetos, Planos de Governo, Relatórios Anuais, Manuais de Instrução, Folder Institucional, Normativas, Fotos, entre outros referentes à proposta de educação profissional do Município de Curitiba. O tema posto possui ampla legislação, seja de âmbito municipal ou federal. Quanto à documentação específica do Programa Liceus de Ofícios, essa é restrita à gestão política atual. Não há acervo conservado na instituição, seja na FAS – Fundação de Ação Social ou Prefeitura Municipal, por meio

---

<sup>1</sup>Citando HABERMAS, SPINK (1999, p. 126), esclarece: os documentos de domínio público refletem duas práticas discursivas: como gênero de circulação, como artefatos do sentido de tornar público, e como conteúdo, em relação aquilo que está impresso em suas páginas. São produtos 'em tempo' e componentes significativos do cotidiano; complementam, completam e competem com a narrativa e a memória. Os documentos de domínio público, como registros, são documentos tornados públicos, sua intersubjetividade é produto da interação com um outro desconhecido, porém significativo e freqüentemente coletivo. São documentos que estão à disposição, simultaneamente traços da ação social e a própria ação social. São públicos porque não são privados. Sua presença reflete o adensamento e ressignificação do tornar-se público e do manter-se privado; processo que tem como seu foco recente a própria construção do espaço público (SPINK, 1999, p. 126).

do Instituto Municipal de Administração Pública – IMAP, sobre as gestões anteriores, não havendo história preservada tanto em relação ao Programa quanto às propostas de governo. Os documentos oficiais, que preservam dados e informações dessas épocas, quando existentes, são superficiais e de linguagem jornalística, resquícios da propaganda oficial. A pesquisa, sob este aspecto, somente conseguiu amplitude e aprofundamento, porque a autora deste possui em seu acervo pessoal, documentos como programas, projetos, sistematizações, acumulados em onze anos de trabalho junto à proposta de educação profissional básica em referência.

Foram utilizadas, também, avaliações realizadas ao final dos cursos por alunos dos Liceus de Ofícios, no ano de 2001. Este instrumento é aplicado por educadores sociais e supervisores de Liceus a todos os alunos concluintes, e consiste de um questionário com perguntas fechadas (anexo) relativas ao desempenho do instrutor, estrutura física, material e humana do Liceu e aproveitamento do curso. Possui, ainda, espaço para comentários e sugestões. No ano de 2001, foram realizados 1.873 (hum mil, oitocentos e setenta e três) cursos, totalizando 27.529 (vinte e sete mil, quinhentos e vinte e nove) alunos concluintes, no entanto, face a um problema interno da instituição, somente 786 (setecentos e oitenta e seis) avaliações foram localizadas.

As avaliações de final de curso, segundo a proposta da FAS, deveriam ser informatizadas. Como isto não ocorreu, coube, para este estudo, a sistematização manual do montante de avaliações disponibilizadas e a transformação desses dados quantificáveis em informações que enriqueceram a compreensão da realidade do Programa.

A pesquisa de campo<sup>2</sup> consubstanciou-se por entrevista semi-estruturada<sup>3</sup> (roteiros anexo), realizada junto aos atores sociais envolvidos na implantação do Programa Liceus de Ofícios. Como uma prática discursiva, de caráter social e qualitativa, consiste num processo interativo, entre o pesquisador e seus vinte e dois

---

<sup>2</sup> Visando uma pesquisa ética, fez-se uso permitido de gravador, transcreveu-se o conteúdo das entrevistas, passou-se para revisão dos entrevistados, estabeleceu-se quadro comparativo e buscou-se a preservação do anonimato do entrevistado. As entrevistas foram realizadas em horários e locais que não comprometessem a rotina dos entrevistados. Quando realizada em ambiente institucional, buscou-se locais reservados, que preservassem a intimidade e tranquilidade da entrevista..

<sup>3</sup> O roteiro da entrevista, dirigido aos alunos, difere-se do roteiro proposto para planejadores e executores (anexos), visto a especificidade destas categorias.

entrevistados (individualmente), de busca no discurso, do movimento e do sentido, da compreensão e avaliação da educação profissional. Isto posto, entrevistou-se três profissionais atualmente envolvidos no planejamento<sup>4</sup> (PL), onze profissionais de execução, sendo um coordenador regional (CO), três educadores sociais (ES), dois supervisores de cursos (SC) e cinco instrutores (IN) e, ainda, oito alunos (AL) egressos dos cursos profissionalizantes. Foi utilizado como critério de elegibilidade: para planejadores e executores<sup>5</sup>, aleatório, e para alunos, aqueles que acessaram o mercado formal ou informal de trabalho<sup>6</sup>.

Traçar o perfil dos entrevistados possibilita a apreensão do aspecto argumentativo e interativo da situação, uma vez que os próprios são parte desse argumento (PINHEIRO, 1999, p. 187). Os profissionais entrevistados que atuam na área de planejamento do Programa Liceus de Ofícios, sejam contratados pela FAS (PL1 e PL2) ou ligados à FUNDACEN (PL3), possuem experiência média de três anos, na educação profissional. Cada qual com uma formação específica: economia, serviço social e pedagogia. Os profissionais de execução, coordenadores regionais e educadores sociais, todos com formação em serviço social, funcionários de carreira da Prefeitura Municipal e FAS, possuem, igualmente, experiência média de três anos com educação profissional; apenas uma educadora social (ES2) atua no Programa há sete anos, ou seja, atuou sob a direção de outro gestor público. Os supervisores de cursos (SC1 e SC2), com formação em pedagogia e administração de empresas, respectivamente, são contratados pela instituição conveniada para a operacionalização do Programa, FUNDACEN, e atuam há aproximadamente um ano com educação profissional. Os instrutores entrevistados, igualmente funcionários da FUNDACEN, possuem formação profissional e experiência em docência, variadas. Nenhum possui

---

<sup>4</sup> Foram utilizadas formas diferenciadas de identificação dos entrevistados, de modo a atender, ao mesmo tempo, a preservação de questões éticas e de sigilo e a compreensão do contexto do entrevistado (papel, formação, relação de trabalho).

<sup>5</sup> Tendo em vista a rotatividade dos profissionais de planejamento e execução, e considerando que o objetivo deste é a avaliação qualitativa, não se fixou um percentual único de amostragem (variação de 5 a 20%) .

<sup>6</sup> O Núcleo Regional do Boqueirão, onde a pesquisadora desenvolve suas atividades profissionais, possui registro mensal dos alunos que ingressaram no mercado de trabalho. Este registro se dá pela informação espontânea do próprio aluno ao Liceu, o que pode não corresponder à totalidade de alunos nesta condição. O número de entrevistados corresponde a aproximadamente 10% dos alunos inseridos no mercado no último semestre, de acordo com registros dessa regional.

escolaridade inferior a ensino médio; diferenciam-se (IN4) - acadêmico de direito e (IN5) - graduado em filosofia e formação pedagógica. Possuem de três a cinco anos de experiência em sala de aula: (IN2, IN4, IN5); IN3, possui um ano e dois meses de experiência e IN1, somente quatro meses.

Os alunos entrevistados possuem idade média de 35 (trinta e cinco) anos, variando entre 21 (vinte e um) a 44 (quarenta e quatro) anos, o que reflete um dos aspectos seletivos do mercado. A escolaridade varia de 2º ciclo do ensino fundamental ao ensino médio completo. Dos entrevistados 50% encontra-se no mercado informal de trabalho, prestando serviços, 37% acessaram o mercado formal e 13% (AL4) possui micro-empresa na área do curso, desenvolvendo suas atividades junto à mesma.

Em se tratando de uma prática social, há que se considerar a inexistência de neutralidade dos envolvidos na pesquisa, inclusive do pesquisador, na escolha dos participantes e método e na própria interpretação da realidade. A busca de resultados contrastantes ou complementares, a partir do uso combinado de diferentes fontes de pesquisa, e a postura dialógica e reflexiva na utilização das mesmas, visa a consistência na produção do conhecimento.

Para dar conta do desafio de compreensão da educação profissional básica, estruturou-se o presente trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo, procura historicizar a educação profissional da Colônia à contemporaneidade, no contexto socioeconômico e político brasileiro. Imbricado neste processo, foca-se a experiência de ensino profissionalizante desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Curitiba, a partir da década de sessenta, caracterizando as diretrizes das gestões públicas referentes a este período.

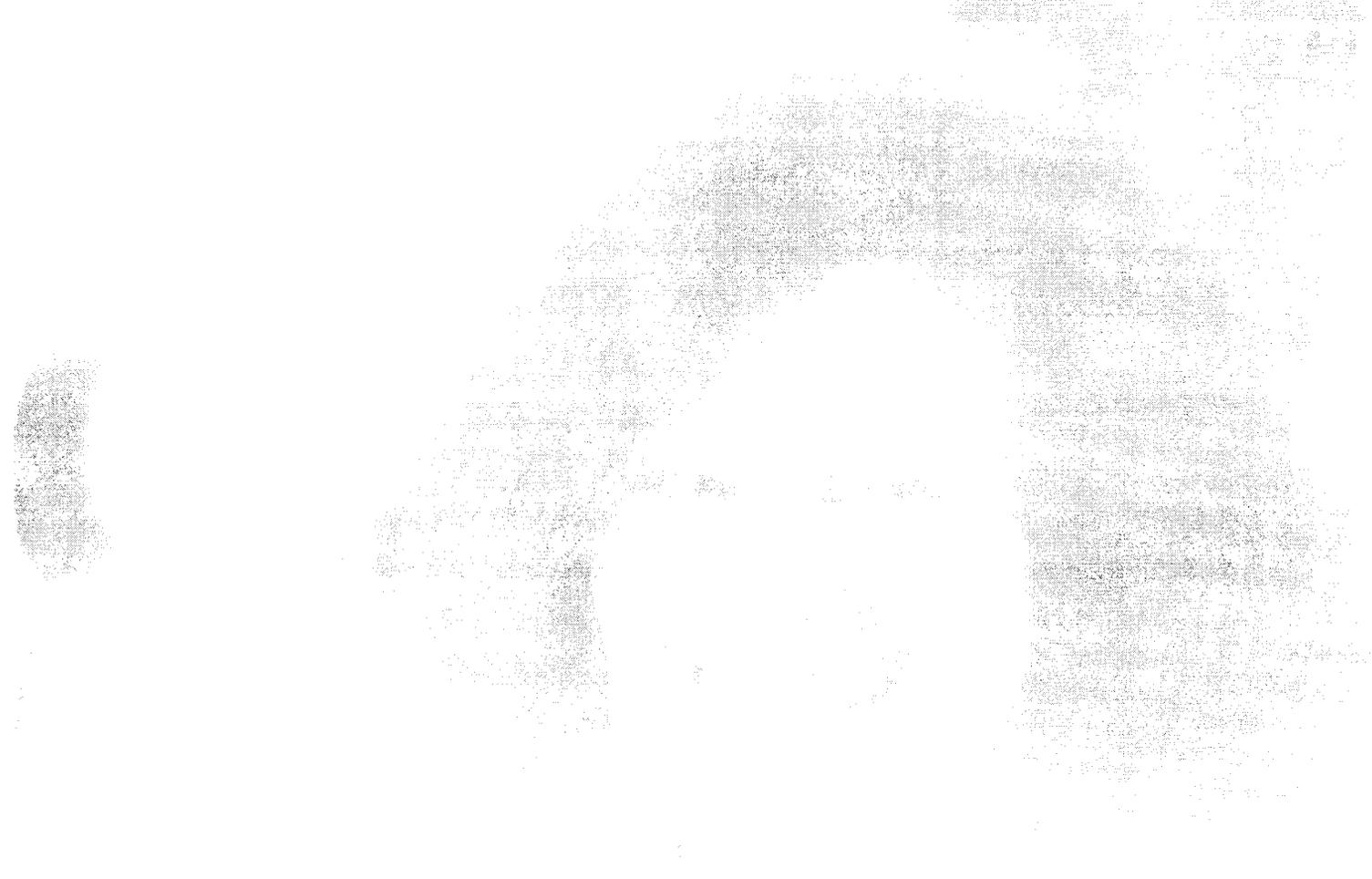
O Capítulo II, trata, especificamente, da proposta de educação profissional básica como política pública no Município de Curitiba – Liceus de Ofícios, situando-a em quatro momentos históricos e políticos: o primeiro, reporta-se às bases assistenciais do ensino profissional; o segundo, trata do reordenamento dos objetivos dessa prática pedagógica para as necessidades do mercado, com a criação do Projeto Linha de Ofícios como estratégia de “iniciação profissional”; o terceiro momento, aborda a educação profissional como capacitação profissional, com estrutura marcadamente

tecnicista; e por fim, trata-se o deslocamento conceitual da capacitação para o desenvolvimento de competências, assumido pela proposta. Propõe-se, para este capítulo, a compreensão da política pública, sob as perspectivas de planejamento, execução e avaliação, como forma de situar o movimento dialético e contraditório dessa realidade social objetiva.

O desvelamento teórico, embora tratado de alguma forma em todo o trabalho, é aprofundado e ressignificado no capítulo III. Construído a partir de categorias, aqui entendidas como expressões de *práticas discursivas, configuradas por estratégias lingüísticas delineadas para conversar, explicar, organizar e dar sentido ao mundo, cujas especificidades estão vinculadas ao contexto que as produzem* (SPINK e MENEGON, 1999, p.79). Tomando como categoria fundante a educação e trabalho, tendo como categorias secundárias os modos de produção capitalista e o trabalho como princípio educativo, posturas curriculares no ensino profissionalizante e políticas públicas e educação, ressignificou-se a educação pública como uma prática discursiva e dialógica entre a teoria e a experiência objetiva.

Procurou-se, de uma forma metafórica através de imagens do cotidiano do Programa, perfilar os três momentos deste estudo: o primeiro, representado pela foto de um curso de Costura Industrial, caracteriza as “costuras” históricas e legais que envolvem esta prática pedagógica; o segundo, representado pelo curso de Panificação, caracteriza a ação concreta, seu planejamento, execução e avaliação, o “colocar a mão na massa”; no terceiro, através da imagem do curso de Entalhe em Madeira, busca-se um novo sentido ou olhar na reconstrução ou ressignificação.

Ao final, procurou-se analisar o universo que envolve a educação profissional de caráter básico, em suas dialéticas e dicotomias: uma prática cotidiana, silenciosa, senão anônima, cristalizada como subproduto do ensino, mas, configurada numa das poucas alternativas aos milhares de trabalhadores excluídos.



# **Educação Profissional como Política Pública no Município de Curitiba**

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Tradicionalmente a educação profissional não tem sido colocada na pauta da Política Educacional Brasileira. Ser um subsistema do ensino, aliás, é uma característica da educação profissional, em particular, de nível básico, perfilada como não formal, por possuir intencionalidade de ensino, mas sem regulamentação de qualquer ordem.

Para compreender o papel desempenhado pela educação profissional no contexto brasileiro contemporâneo, remetendo a reflexão para o ensino profissionalizante como política pública no Município de Curitiba<sup>7</sup>, é importante visualizar o seu desenvolvimento empírico e legal, à luz de uma trajetória histórica da sociedade brasileira. Ainda que o aprofundamento da pesquisa ocorra no século XX, optou-se, conscientemente, por retomar rapidamente a historicização da educação profissional desde Brasil Colônia, porque é neste período que se inicia a discriminação e preconceito acerca dessa forma de ensino e pouco se escreve sobre o assunto.

Desde as suas origens no Brasil Colônia, a educação profissional estabelece uma distinção entre os que detém o saber (ensino formal) e os que executam trabalhos manuais (ensino profissional). Ao trabalho, associado ao esforço manual e físico, agregou-se a idéia de sofrimento e castigo, sendo, portanto, entendido como atividade

---

<sup>7</sup>Curitiba, capital do Estado do Paraná, foi fundada em 29/03/1693; possui área de 432,17 km<sup>2</sup> e uma população de 1,6 milhões de habitantes, formada por descendentes de italianos, poloneses, alemães, ucranianos, sírios e japoneses. Seu PIB é de U\$ 12,1 bilhões/ano e a renda per capita gira em torno de U\$ 8 mil/ano. Ainda que com estes indicadores, possui contrastes sociais: a periferia contempla inúmeras ocupações irregulares que se caracterizam como bolsões de pobreza. É reconhecida internacionalmente por soluções urbanas inovadoras, ostentando o índice de 55m<sup>2</sup> de área verde por habitante, o que a fez ser considerada a capital ecológica do Brasil ([www.curitiba.pr.gov.br](http://www.curitiba.pr.gov.br), 2002).

pouco nobre e reservado às classes menos favorecidas e/ou os desvalidos da sorte. Tal estigma acompanha essa forma de ensino e ainda é presente na atualidade.

É por conta deste enfoque que a educação profissional básica estabelece suas bases na benemerência e na compensação, o que é notório na trajetória histórica do Brasil e, conseqüentemente, de Curitiba. Os primeiros registros de iniciativas de educação não formal, na via da profissionalização, do Município de Curitiba, demonstram as raízes assistenciais desta prática pedagógica e remontam à década de sessenta.

Assim, para apreender a complexidade social e política em que se concretiza a educação profissional como política pública do Município de Curitiba, optou-se por ter como ponto de partida a trajetória histórica e legal da educação profissional no Brasil, situando-a no contexto referido<sup>8</sup>, de modo a caracterizar suas bases assistenciais, a transição entre educação profissional como assistência social básica para a “iniciação profissional”, a evolução deste conceito para a capacitação ao ofício, com forte influência tecnicista e, finalmente, o caráter de desenvolvimento de competências como nova tendência nessa proposta. Tais características, designadas neste estudo como os quatro momentos históricos e políticos da educação profissional básica implantada pela Prefeitura Municipal de Curitiba, serão detalhados no segundo capítulo.

## **1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – DA ASSISTÊNCIA SOCIAL AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS**

A educação profissional remonta ao Brasil Colônia, onde o modelo agro-exportador fundamentava a economia na elaboração de produtos primários, predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles. Tratava-se de uma economia extremamente vulnerável, uma vez que se baseava em um só

---

<sup>8</sup> Para esta contextualização, utilizou-se de fontes bibliográficas, documentais, conforme referências, e pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas junto a profissionais envolvidos no planejamento e execução do Programa Licus de Ofícios, bem como alunos egressos do mesmo.

produto de exportação (café, açúcar, ouro, borracha) e dependia das oscilações do mercado dos países de economia hegemônica.

A monocultura latifundiária exigia o mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho. Essa era composta quase que exclusivamente pelos escravos, vindos da África. Desta forma, não havia motivo para a reprodução da força de trabalho pela escola. De acordo com FREITAG (1986), a estrutura social também se encontrava pouco diferenciada, pois, além dos escravos (classe trabalhadora), a compunham os senhores (latifundiários e donos de engenho), os administradores portugueses representantes da Coroa da Colônia e o clero (na maioria jesuítas). A reprodução da estrutura de classes era garantida pela própria organização de produção e, a escola, como mecanismo de realocação dos indivíduos na estrutura de classes, era dispensável.

As escolas jesuíticas em funcionamento em toda a Colônia, atendiam à função de reprodução das relações sociais e da ideologia dominante, assegurando a manutenção da sociedade escravocrata. Os jesuítas, além de prepararem os bacharéis em belas-artes, direito e medicina, tanto na Colônia quanto na metrópole, fornecendo os quadros dirigentes da administração colonial local, formavam teólogos que reproduziram seus próprios quadros hierárquicos. Com isto, a Igreja Católica não só assumia a hegemonia na sociedade civil, como penetrava na própria sociedade política através da educação.

A educação profissional no Brasil possui suas raízes históricas, em especial, nas Corporações de Ofícios, instituídas no período Colonial. De acordo com SANTOS (2000, p. 205), *o tratamento discriminatório dado às diversas ocupações manuais que ocorreu no Brasil-colônia foi uma das razões, dentre outras, que levou à aprendizagem das profissões, que naquele contexto era feita por meio das Corporações de Ofícios, que não tinham o mesmo desenvolvimento que se processou nos países da Europa.*

Este aprendizado era dirigido aos homens brancos e livres e as Corporações de Ofícios possuíam rigorosas normas de funcionamento para dificultar ao máximo e até mesmo impedir o ingresso dos escravos<sup>9</sup>.

Centravam-se, portanto, única e exclusivamente, nos ofícios exercidos pelos homens livres, abrindo a possibilidade de “embranquecimento” dos ofícios ditos manuais, à medida em que os homens brancos e livres procuravam preservar para si algumas destas atividades.

A herança colonial escravista influenciou as relações sociais e a visão preconceituosa sobre a educação e a formação profissional. Ao trabalhador que exercia atividades manuais, independentemente de sua importância na cadeia produtiva, é relegada uma condição social inferior. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário à maior parte da população e à formação de “mão de obra”.

O modelo econômico a que o Brasil estava submetido no século XVIII, que representava o exclusivismo do comércio das colônias para as respectivas metrópoles, tinha sua sustentação na resistência à implantação de estabelecimentos industriais. Entre 1706 e 1785, indústrias de vários ramos de atividades foram fechadas e a destruição da estrutura industrial instalada no Brasil no século XVIII causou forte impacto no ensino de profissões. A atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional e muito menos reconhecia o vínculo entre educação escolar e trabalho (Id. Ibid.).

Somente no século XIX, retoma-se o processo de desenvolvimento industrial no contexto brasileiro, inaugurando-se uma nova era para o setor de aprendizagem profissional. O processo discriminatório na formação de mão-de-obra, aliada ao fechamento das indústrias, teve como resultado a escassez de profissionais em algumas áreas.

---

<sup>9</sup> A inserção da mão de obra escrava na economia brasileira determinou a classificação dos ofícios segundo a relação entre trabalho escravo (manual) e atividade dos homens livres (intelectual).

A solução encontrada foi a aprendizagem compulsória aos órfãos e desvalidos<sup>10</sup>, encaminhados pelos juizes e Santa Casa de Misericórdia aos arsenais Militares e da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices, aprendendo o ofício. Cria-se, assim, o Colégio das Fábricas<sup>11</sup>, que serviu de referência para as unidades educacionais que vieram a ser instaladas no Brasil.

Ainda permeado de conteúdo discriminatório, o aprendizado de ofícios, com a fundação do Império Brasileiro, não obteve avanços, mantendo-se como um ramo do ensino destinado aos pobres e humildes. Em que pese as mudanças de ordem política e os ideais liberais clamando um novo modelo educacional, a Constituição de 1824 garante somente a educação primária e gratuita para todos. A educação profissional, tanto quanto os demais ramos, não foram referendados na carta constitucional.

Segundo SANTOS (Ibid., p. 176), *a primeira ação concreta para a organização da aprendizagem de ofícios ocorreu em 1826 quando foi apresentado o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil, que consistia em estabelecer o ensino público em todo o país, em todos os níveis.*

Tal Projeto de Lei propunha estruturar o conjunto dos vários graus de ensino em quatro tipos de estabelecimentos: Pedagogias, destinados ao primeiro grau; Liceus<sup>12</sup>, utilizados para o segundo grau; Ginásios, relativos ao terceiro grau e Academias, responsáveis pelo ensino superior.

A estruturação do ensino no Brasil aliada ao aumento da produção manufatureira na primeira metade do século XIX, constituíram-se em fatores que intensificaram a organização de sociedades civis, com vistas a amparar os órfãos e, ao mesmo tempo, propiciar a aprendizagem das artes e ofícios. Durante todo o período imperial, a educação foi conduzida em favor da aristocracia, destinada à preparação de uma elite política e econômica. O descaso pela educação profissional dava-se pela relação

---

<sup>10</sup> Fortalece-se a partir deste momento a concepção de educação profissional destinada às classes menos favorecidas. A estas não cabe o ensino formal, mas o treinamento a atividades manuais ou que exigiam força física.

<sup>11</sup> O colégio das Fábricas, constituiu-se na primeira iniciativa de D. João VI em atender às demandas de mão-de-obra, verificadas a partir da permissão da implantação de novos estabelecimentos industriais. Criado em 1809 por D. João VI no Rio de Janeiro, possuía caráter assistencial e, portanto, a finalidade explícita de abrigar órfãos trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil (SANTOS, 2000, p. 208).

<sup>12</sup> Denominação utilizada já na antiga Grécia, para designar a escola de Filosofia de Aristóteles. Termo usado no Brasil, ainda nos dias atuais, como estabelecimento de ensino secundário ou profissional.

estabelecida entre a mesma e o escravismo, reforçando-se que o trabalho da terra, o mecânico, o industrial deveriam ser reservados aos ignorantes e “incapazes”. Incapacidade, para a época, era não pertencer às classes hegemônicas.

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 salienta que, o ensino profissional, no início do século XX, ainda que mantendo o perfil assistencialista dos períodos anteriores, redireciona-se, iniciando *um esforço público organizado da formação profissional, migrando para a preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 104).

As Escolas de Aprendizes e Artífices<sup>13</sup>, criadas em 1909, surgiram sob o signo do assistencialismo: reduzir a população de rua em um país recém saído da escravatura, formando sapateiros, marceneiros, tipógrafos, etc. A profissionalização fortalece-se direcionada a um público singular – a população de baixa renda que necessita acessar o mercado de trabalho, característica predominante na contemporaneidade, principalmente para os níveis técnico e básico da educação profissional.

As Escolas de Aprendizes, espalhadas em cada uma das capitais brasileiras, eram custeadas pelos estados, municípios e associações particulares subvencionadas pela União visavam atender alunos com idade entre dez e treze anos, preferencialmente os “desfavorecidos de fortuna”.

A escassez de professores especializados e “mestres de ofícios” (SANTOS, 2000), aliada à inadequação dos espaços físicos, foram fundamentais para a baixa eficiência das Escolas de Aprendizes e Artífices. Quanto aos professores, a alternativa encontrada pelo poder público foi recrutar professores do ensino primário para atuar no ensino profissionalizante; no entanto, este procedimento não teve bons resultados, uma vez que esses professores não possuíam a habilitação técnica necessária à proposta. Situação parecida acontecia com os mestres de ofícios, profissionais habilitados pela prática profissional nas fábricas e oficinas, mas sem o conhecimento

---

<sup>13</sup> Nilo Peçanha, através do Decreto 7.566/09, cria 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas aos pobres e voltadas ao ensino industrial e agrícola. Eram mantidas pelo Estado, por meio de recursos alocados do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

teórico para subsidiar o conteúdo dos cursos. A aprendizagem, desta forma, ficava restrita ao conteúdo empírico – à prática profissional.

Nesse mesmo período, *foram instaladas várias escolas-oficina destinadas à formação de ferroviários. Essas escolas desempenharam importante papel na história da educação profissional brasileira, ao se tornarem os embriões da organização do ensino profissional técnico na década seguinte* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 104).

Os anos 30, a partir do movimento que se convencionou chamar de Revolução de 1930, com a destituição do presidente Washington Luiz e o apoio a Getúlio Vargas, demarca um processo de mudanças estruturais na ordem política, econômica e social do Brasil e institui o modelo de desenvolvimento fundamentado na industrialização em larga escala, em substituição ao modelo agro-exportador, impactado pela crise do capitalismo internacional do final da década de vinte. Essa substituição, além de produzir uma diversificação da produção, relativizou o poder econômico dos cafeicultores e fortaleceu outros grupos econômicos, especialmente uma nova burguesia urbano-industrial. A classe até então hegemônica dos latifundiários cafeicultores é forçada a dividir o poder com a nova classe burguesa emergente.

Os devastadores efeitos da crise de 1929 não se resumiram à esfera da economia. O desemprego em massa e a incapacidade do governo de apresentar soluções rápidas e eficazes determinaram o descrédito na filosofia liberal. Este cenário provocou uma reestruturação do poder estatal, tanto na instância da sociedade política quanto da sociedade civil. Com o auxílio de grupos militares e apoiado pela classe burguesa, Vargas assume o poder em 1930, implantando em 1937 o Estado Novo, com traços ditatoriais, defendendo os princípios do Estado forte e intervencionista, do nacionalismo e do anticomunismo, características do Estado de Bem Estar Social<sup>14</sup>.

Na análise de GHIRALDELLI Jr. (1990, p. 81), o Estado Novo se *desincumbiu da educação pública através de sua legislação máxima, assumindo papel subsidiário. Apesar da Constituição de 1934 defender a educação como direito de todos e*

---

<sup>14</sup> Para um aprofundamento das concepções de Estado vivenciadas no Brasil, consultar COSTA, Lúcia Cortes da. **A Reforma do Estado no Brasil: uma crítica ao ajuste neoliberal**. Doutorado em serviço social. São Paulo: PUC, 2000.

*obrigação dos poderes públicos, a Carta de 1937 transfere à família o dever de proporcionar a educação integral à prole, desobrigando o Estado de manter e expandir o ensino público.*

A Constituição de 1937 não determina ao Estado a oferta à população de uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. Pelo contrário, mantém explícito o dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e aos pobres, sem usufruir desse sistema, destinavam-se às escolas profissionais. Isto é evidente no artigo 129 desta Carta, onde determina-se ao Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. Com isto, a Constituição reconhece e cristaliza a divisão de classes e desconsidera a igualdade dos cidadãos.

Essa obrigação do Estado em prover o ensino profissional, era dividida com as indústrias e os sindicatos econômicos, as chamadas “classes produtoras”, que deveriam criar, dentro de sua especialidade, escolas de aprendizes para os filhos de seus operários ou de seus associados. Esta demanda é fruto do processo de industrialização desencadeado na década de 30, que exigia crescentes contingentes de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de comércio e serviços.

A regulamentação do ensino ocorre pelo estabelecimento das leis orgânicas, constituídas numa série de decretos-leis emitidos entre 1942 a 1946. Basicamente as leis orgânicas, chamadas de Reforma Capanema, consubstanciaram-se em seis decretos-leis<sup>15</sup> que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

A Reforma Capanema reestruturou o curso secundário, que passou a ser constituído em ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, este dividido em clássico e científico. Esta reforma foi idealizada por Gustavo Capanema, à frente do Ministério da Educação e da Saúde durante o governo Vargas e trouxe a preocupação com a moral, o civismo e a responsabilidade na esfera educacional, pressupostos do

---

<sup>15</sup> Decreto-Lei nº 4.244/42 - Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-Lei nº 4.073/42 - Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-Lei nº 6.141/43 - Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-Lei nº 8.529/46 - Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-Lei nº 8.530/46 - Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto-Lei nº 9.613/46 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Estado Novo. Este modelo de Estado objetivava, igualmente, a valorização da auto imagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional, dentro de um espírito conciliatório entre classes.

A herança dualista mantém-se fortalecida: *o objetivo do ensino secundário e normal era o de formar elites condutoras do país e o objetivo do ensino profissional era o de fornecer formação adequada aos filhos de operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 106).

A Reforma Capanema esteve de acordo com os projetos traçados pelo regime autoritário de Vargas onde a crescente industrialização urgia a formação de uma mão de obra qualificada, fato que levou a criação e expansão de um ensino profissionalizante para atender a tais necessidades. Esta proposta era dirigida às classes menos favorecidas, já que para as elites continuava a ser destinado um ensino secundário que visasse a preparação de grupos “pensantes”, pois aos trabalhadores não era necessário ensinar a pensar, mas sim trabalhar. A política educacional do Estado Novo não se limitava a simples legislação e sua implantação. Visava, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas.

As definições das Leis Orgânicas do Ensino Profissional propiciaram, ainda, a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, além de transformar as antigas escolas de aprendizes em Escolas Técnicas Federais.

Com o crescimento da industrialização, o ensino industrial passou a assumir um papel importante na formação de mão-de-obra, sendo que, à medida em que as transformações se operaram, principalmente a partir de 1942, verifica-se a divisão deste em dois ramos: um que compreendia a aprendizagem que ficava sob o controle patronal, ligado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional (SENAI), e um outro

ramo que estava sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde, que era constituído pelo ensino industrial básico<sup>16</sup>.

Na década de 50, através da Lei Federal nº 1.076/50, permitiu-se a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, isto é, que concluintes dos cursos profissionalizantes continuassem seus estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames que comprovassem os conhecimentos indispensáveis aos pretendidos estudos.

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, só veio a ocorrer com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Federal nº 4.024/61.

A estrutura e funcionamento do ensino médio baseados na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 foram deturpados; o ensino profissionalizante era utilizado pelas “classes menos favorecidas” como meio de ascensão que permitia adquirir o diploma formal necessário à inscrição para o vestibular. Desta forma, não ocorria uma profissionalização de nível médio, mas a abertura de caminhos para a universidade.

Era forte a pressão sobre as universidades que, em crise, ora liberalizavam ora continham vagas. A política educacional para solucionar a crise das universidades, precisava influenciar também os níveis anteriores: o ensino de 1º e 2º graus. E isto só veio a ocorrer em 1971 com a Lei 5.692/71.

A Lei 5.692/71 é, nestes termos, não somente uma normativa que procura corrigir as inadequações do sistema do ensino médio face a uma nova realidade econômica e política, mas também decorrência necessária da reformulação do ensino superior, a fim de ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino.

Segundo FREITAG (1987, p. 40) a política educacional proposta nesta Lei, confundiu-se com uma política de investimento em “capital humano”. Propôs fazer com que a qualificação para o trabalho se torne a meta e não apenas um ramo da escolaridade, reforçando o sentido de terminalidade; beneficiar a economia nacional

---

<sup>16</sup> Isto revela, portanto, que o trabalhador paga duas vezes por sua qualificação, isto é, através dos impostos e da contribuição direta.

formando “recursos humanos”, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados. Isto pressupõe o entendimento que estudantes do ensino médio (de classe social subalterna) podem e devem sair da escola e ingressar no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas e liberando as vagas das universidades (a uma minoria da classe social hegemônica).

É através deste instrumento legal que o governo militar<sup>17</sup> substitui a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico pela habilitação profissional compulsória.

Contribuindo com esta reflexão, SANTOS (2000, p. 219) afirma que:

Os efeitos dessa reforma sobre o ensino médio foram de não produzir nem profissionalização nem ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pelo governo militar. Podemos apontar alguns fatores que contribuíram para o fracasso do ensino de segundo grau profissionalizante, dentre outros: a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção, por parte do poder público, de uma extensa rede de escolas; a resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau.

As Escolas Técnicas Federais criadas à época, por sua vez, gozavam de grande prestígio do empresariado. Em razão do alto grau de prestígio destas, deu-se o crescimento acelerado das matrículas em diversos cursos. A saturação começa a ocorrer na década de oitenta.

Legalmente, o ensino profissionalizante só é referendado enquanto educação formal<sup>18</sup>, mas historicamente, ainda que relegado ao anonimato, institui-se como um processo de ensino-aprendizagem não formal, traduzido como uma prática de assistência social.

---

<sup>17</sup> É no período entre 1964 e 1985 que institui-se a ditadura militar no Brasil, caracterizando o poder de regulação do Estado, através da censura e da perseguição política. “Os pontos centrais que levaram à ruptura da ordem democrática no país foram: a tentativa de uma política externa autônoma, fazendo frente às pressões norte-americanas e a busca de modificar os rumos do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, a partir das reformas de base, especialmente a reforma agrária, o medo nas elites nacionais do Estado voltar-se para uma direção da esquerda, rompendo com o antigo equilíbrio das forças políticas e econômicas vigentes” (COSTA, 2000, p. 151).

<sup>18</sup> De acordo com GOHN (1999, p. 98), pode-se estabelecer a seguinte tipologia da educação: **Educação formal**, normatizada, regulamentada, desenvolvida nas escolas e ministradas por entidades públicas e privadas; **Educação informal**, decorrente de processos espontâneos ou naturais, ocorrendo nos espaços de possibilidades educativas no decurso da vida, ainda que carregada de valores e representações; **Educação não formal**, possui a intencionalidade de criar novos conhecimentos, podendo ser desenvolvida em espaços variados como associações de bairros, igrejas, ONGs, sindicatos, partidos políticos, etc..

É integrando este contexto que, no Município de Curitiba, configuram-se as primeiras iniciativas de educação profissional básica. Ainda que não definido formalmente através de projetos, há registros de que em 1963 já existia pela Prefeitura Municipal um atendimento social destinado à população de baixa renda, através do Centro Experimental de Educação Papa João XXIII<sup>19</sup>. Neste, como nos demais Centros Experimentais criados posteriormente, além da educação formal, eram oferecidos “cursos profissionalizantes” a dois públicos distintos: as crianças e as mulheres. Às crianças, o objetivo era a educação em período integral, uma vez que em um turno freqüentavam o ensino fundamental e, em outro, realizavam cursos no Centro de Artes Industriais. As mulheres carentes da periferia, integravam os Clubes das Donas de Casa, cuja principal finalidade era o aprendizado de habilidades manuais como costura, bordado, tricô, crochê, culinária, além de alfabetização. Este trabalho era coordenado e executado por assistentes sociais.

Na administração do prefeito Ivo Arzua<sup>20</sup> (1962-1967), a educação profissional básica nasce vinculada a políticas de assistência social funcionalista. Desde a sua sabida implantação, esta modalidade de educação, estabeleceu-se não como uma política educacional, mas como uma política de assistência social<sup>21</sup>.

A institucionalização da educação profissional como assistência tomou corpo quando, na administração do prefeito Jaime Lerner (1971-1974), criou-se o DBES – Departamento de Bem Estar Social da Prefeitura Municipal de Curitiba, através do

---

<sup>19</sup> Na administração do prefeito Ivo Arzua (1962-1967), através do Decreto 1.273 de 12 de setembro de 1963, criou-se o Centro Experimental de Educação Papa João XXIII, primeira Escola Municipal de Curitiba, cuja edificação comportava escola de 1º grau, posto de saúde, Clube das Donas de Casa, Centro de Artes Industriais, apicultura, avicultura, horticultura e biblioteca (CURITIBA, 2000 a).

<sup>20</sup> Ivo Arzua, engenheiro civil, em cuja gestão na Prefeitura Municipal de Curitiba, criou a rede municipal de ensino de primeiro grau, o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC e Vila de Casas Populares.

<sup>21</sup> A assistência social, definida no art. 203º da Carta Constitucional Brasileira de 1988, como política pública da Seguridade Social, introduz novos conceitos e favorece a mudança de paradigmas: da prática clientelista para o exercício da cidadania; da ótica do favor e da benemerência para a ótica do direito social, ainda que assentada em ideário neoliberal, de defesa de direitos individuais, de propriedade e de mercado. A legislação que regulamenta a assistência social é: a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, nº 8.742/93, a Política Nacional de Assistência Social e a Norma Operacional Básica, publicadas em Diário Oficial em 16/04/99. Em seu artigo 2º, a LOAS estabelece os objetivos da assistência social: a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; o amparo a crianças e adolescentes carentes; a integração ao mercado de trabalho, a habilitação e reabilitação da pessoa portadora de deficiência, o Benefício da Prestação continuada a idosos e pessoas portadoras de deficiência que comprovem não possuir meios para suprir sua subsistência.

Decreto nº 339 de 16 de abril de 1973. Este aprovava, ainda, a estrutura organizacional e regulamentava a formação de Núcleos Comunitários, como eram chamados, na época, os espaços físicos destinados à atuação junto à comunidade. Desta forma, os Centros Experimentais de Educação transformaram-se em Núcleos Comunitários<sup>22</sup>.

O Departamento de Bem Estar Social (CURITIBA, 2000a ) era constituído por três diretorias: Saúde, Educação e Serviço Social. Cada diretoria executava programas específicos e mantinha certa independência.

A Diretoria de Serviço Social era constituída de duas divisões: Integração Social e Ação Comunitária. A prioridade de ambas é a ação social e o objetivo, planejar e desenvolver programas, em conjunto com as demais diretorias, para mobilização e sensibilização da comunidade a uma maior participação nos trabalhos desenvolvidos pela Prefeitura Municipal de Curitiba.

O serviço social era realizado através de quatro projetos: Trabalho Comunitário; Clube das Donas de Casa (em continuidade ao iniciado em 1963), Serviço Social Escolar e Associação de Pais e Professores.

Neste período (1973), foi criada a Cidade Industrial de Curitiba – CIC, região que hoje concentra grandes indústrias brasileiras e multinacionais e, que, segundo dados oficiais, geram em torno de 25% do ICMS (Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços), industrial do Estado. A criação deste polo industrial redefine o perfil econômico da cidade, e, de acordo com o “site” institucional<sup>23</sup>, *é responsável pela maior parte dos empregos em Curitiba. São 50 mil empregos diretos e 200 mil indiretos. A capital paranaense não deixa de crescer e no momento investe em tecnologia de ponta. Em poucos anos, Curitiba já é o terceiro pólo exportador de software do país.*

Este pólo industrial significou para o Estado do Paraná e, particularmente, para o Município de Curitiba, o início da constituição da força de trabalho industrial.

---

<sup>22</sup> O corpo funcional dos núcleos comunitários era composto por um assistente social, coordenador da unidade social, um coordenador da unidade de ensino, dois supervisores pedagógicos, três educadores e um administrador escolar (CURITIBA, 2000 a).

<sup>23</sup> A respeito, acessar: [www.curitiba.pr.gov.br](http://www.curitiba.pr.gov.br).

A industrialização no Paraná é recente: a proximidade com o maior centro industrial do país, as carências de infra-estrutura, as limitações do mercado interno e principalmente a natureza de sua estrutura econômica, predominantemente agrícola, foram obstáculos intransponíveis durante muito tempo. Só em 1973, quando essa situação já havia se modificado com a implantação de um sólido sistema de infra-estrutura elétrica, rodoviária e de telecomunicações, com a diversificação das culturas agrícolas, com as ocupações de regiões despovoadas e com a crescente urbanização, além da política nacional de descontração do pólo industrial, é que foi possível a criação da Cidade Industrial de Curitiba – CIC. É importante salientar que o pólo industrial mais significativo do Estado nasce de um esforço do governo estadual, cuja instalação e desenvolvimento foram cuidadosamente planejados e controlados. Dessa forma, a CIC foi concebida como uma cidade própria, autônoma, com seus próprios equipamentos de infra-estrutura, de serviços, de habitação, de recreação e de áreas verdes, que ocupa uma área de 4.300 hectares a uma distância média de 10 km de centro urbano (KUENZER, 1995, p. 61).

A formação do trabalhador, face a implantação da CIC, foi assimilada por instituições de ensino profissionalizante, como SENAI e SENAC, além do treinamento na própria indústria e da capacitação no posto de trabalho.

Cabe a ressalva que, a ditadura militar a que o Brasil esteve submetido entre 1964 e 1985, levou à ampla abertura ao capital estrangeiro, tanto pela importação quanto pela instalação de empresas multinacionais no território brasileiro, o que também ocorreu no pólo industrial de Curitiba. Segundo COSTA (2000, p. 115), *no Brasil o Estado colocou-se como guardião da nação, defensor da ordem por ele editada, ocultando a forte pressão externa que recebia e a sua premente necessidade de fortalecer setores capitalistas internos.*

Na gestão do prefeito Saul Raiz (1975-1979), criam-se os Centros Sociais Urbanos, espaços nas comunidades para o atendimento social, agora não mais vinculados a espaços escolares. Rompe-se, dessa forma, a subliminar relação entre a educação formal e a educação profissional básica.

Em junho de 1979 (CURITIBA, 2000a, p. 7) o Departamento de Bem Estar Social – DBES, passou a ser chamado – Departamento de Desenvolvimento Social - DDS, estruturando-se em quatro diretorias<sup>24</sup>: Geral, Desenvolvimento Comunitário, Promoção Social e Saúde.

---

<sup>24</sup> A **Diretoria Geral** era responsável pela Divisão de Serviços Gerais; **Diretoria de Desenvolvimento Comunitário**, composta pelas divisões de Ação Comunitária e Vizinhança; **Diretoria de Promoção Social**, composta pelas divisões de Atuação em áreas Faveladas e Desfaveladas e Atendimento Social, que compreendia a seção de Encaminhamentos, Subvenções Sociais e de Promoção ao Menor, seção de Assistência Escolar e seção de Assistência ao Menor; **Diretoria de Saúde**, composta das divisões de Medicina Sanitária e Odontologia Sanitária.

Este Departamento possuía como objetivo o desenvolvimento de ações para a melhoria de vida da população, em especial dos mais carentes, por meio de seus programas. Como forma de garantir o envolvimento da população, tinha como prioridade estimular a participação comunitária, razão pela qual investiu fortemente no desenvolvimento de comunidades.

Esta proposta de trabalho era desenvolvida nos CSUs<sup>25</sup> – Centros Sociais Urbanos (CURITIBA, 2001b) sob a coordenação de um assistente social e se caracterizava por ações voltadas à capacitação de lideranças, capacitação profissional e assistência social básica.

A década de oitenta caracteriza-se pela emergência dos movimentos sociais<sup>26</sup>, resultantes da mobilização e organização da sociedade civil em prol dos direitos à cidadania, o que significou, além do aumento de práticas educativas não formais, a preocupação do Estado com os trabalhos comunitários, levando-o a agir junto aos grupos recentemente organizados, impulsionado por claro ideário neoliberal.

As ONGs – Organizações Não Governamentais dos anos oitenta, no Brasil, eram articuladas politicamente e vinculadas a partidos, sindicatos e alas da igreja progressista. Estiveram à frente da maioria dos movimentos sociais populares urbanos, que delineavam a participação da sociedade civil, trazendo para a cena pública novos personagens e contribuindo para a queda do regime militar. Entretanto, na década de noventa há o arrefecimento dos movimentos sociais. O perfil das ONGs foi alterado. Articuladas às políticas sociais neoliberais, estruturam-se juridicamente como entidades que atuam sem fins lucrativos, em áreas de problemas sociais.

É com a emergência da mobilização e organização da sociedade civil<sup>27</sup>, que tem início a trajetória da educação não formal no Brasil. Os grupos organizados em

<sup>25</sup> Eram em número de oito os Centros Sociais. Neles, concentrava-se: administração das creches públicas; assessoramento às organizações comunitárias como: associações de moradores, clubes de mães, grupo de jovens e adolescentes, etc.; preparação de mão-de-obra, ofertando cursos de artesanato, pedreiro, electricista, entre outros; orientação familiar; visita aos inadimplentes da COHAB – Companhia Paranaense de Habitação; encaminhamentos jurídicos e previdenciários; orientações sobre documentações; defesa civil para atendimento a enchentes e incêndios, recebimento e repasse de doações de materiais de construção novos ou usados.

<sup>26</sup> A este respeito ler GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

<sup>27</sup> Conjunto de organismos usualmente chamados “privados, cuja expressão atualmente direciona-se aos direitos de grupo, estando menos centrada na questão do indivíduo (GOHN, 1999, p. 76).

movimentos sociais, desenvolviam práticas educativas dirigidas ao próprio grupo e sociedade como um todo. Suas ações, de caráter coletivo, baseavam-se em reivindicações sobre os direitos sociais, o que significou a ampliação das práticas educativas não formais.

De acordo com COOMBS e AHMED, citados por GOHN (1999, p. 91), até então, a educação não formal, genericamente, era tida como um processo delineado para alcançar a participação dos indivíduos e grupos em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional e técnico, educação básica, planejamento familiar, entre outros.

Em meio a este contexto, o Departamento de Desenvolvimento Social foi extinto e, com a Lei 6.817/86, criou-se a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SMDS.

O então prefeito Roberto Requião (1986-1988), estabeleceu a atuação descentralizada, com a criação das “Freguesias”, que se configurava na divisão da cidade em nove administrações regionais, a saber: Freguesia da Matriz, Cajuru, Bacacheri, Santa Felicidade, Campo Comprido, Portão, Pinheirinho, Umbará e do Boqueirão. Nestes bairros, algumas secretarias possuíam sede e atuavam diretamente nas comunidades de abrangência. O atendimento social era realizado por profissionais de Serviço Social, em área, junto às comunidades carentes da periferia, com orientações, encaminhamentos e acompanhamento social às famílias.

Este período reflete as mudanças de paradigmas introduzidos pela Constituição Brasileira de 1988, que passa a garantir à Assistência Social o *status* de política pública integrante da Seguridade Social e propôs transformar a visão da assistência social de prática clientelista para exercício à cidadania, evoluindo de uma ótica de benemerência para direito social.

Apesar do discurso dialético da lei, a assistência permanece de caráter distributivo ou “de favor”, no contexto brasileiro como um todo<sup>28</sup>. A história curitibana demonstra que sua prioridade também era questionada, uma vez que, em

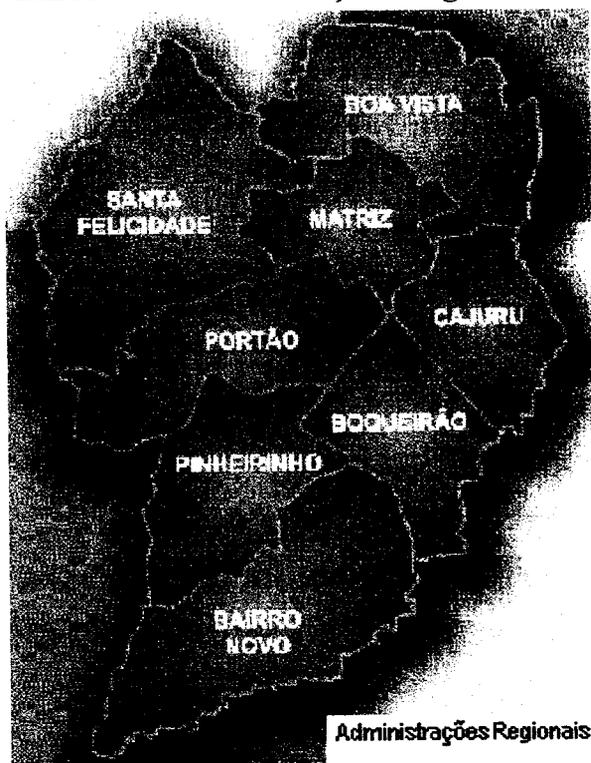
---

<sup>28</sup> O discurso não resolve as injustiças sociais, uma vez que não é aplicado e transformado em realidade objetiva. A Constituição é um mecanismo que torna legal os direitos sociais, mas não os garante de fato.

1989 os núcleos de serviço social que atuavam nas “Freguesias” foram desativados. Os profissionais da área social passaram a incorporar o quadro funcional da sede da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), localizada no anel central da cidade, realizando ali o atendimento à população carente.

Também neste período, discutiu-se a reestruturação da proposta de atuação junto à comunidade por meio da formação de núcleos e assim, em 1990, o prefeito Jaime Lerner (1989-1992) restabeleceu o trabalho descentralizado, criando as administrações regionais: Portão, Santa Felicidade, Boa Vista, Boqueirão, Pinheirinho, Matriz. Pela concentração da demanda e para facilitar o acesso da população, no decorrer, as regionais Boqueirão e Pinheirinho foram redimensionadas, sendo então criadas duas novas administrações regionais: Cajuru e Bairro Novo. Curitiba, hoje, é dividida em oito Administrações Regionais que congregam equipes de todas as secretarias municipais, encarregadas do atendimento e prestação de serviços públicos à comunidade da área de abrangência da regional, como mostra o mapa a seguir:

#### MAPA 1 - Administrações Regionais de Curitiba



Mapa de Curitiba, contendo as oito administrações regionais, ou seja, as divisões territoriais do município. 2002.  
 Fonte: Referências Históricas – Regional Portão

É em meados da década de oitenta que o mercado de trabalho globalizado, com o desenvolvimento e emprego de novas tecnologias e a crescente internacionalização das relações econômicas, delineia um novo cenário econômico e produtivo. Conseqüentemente, o perfil do trabalhador passa a ser outro: para todos os profissionais exige-se a base de educação geral; aos não qualificados exige-se a educação profissional; aos já qualificados, a atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação, como forma de educação continuada.

Este período demarca, igualmente, uma nova fase do quadro político, econômico e social brasileiro, com a queda do regime militar, o processo de redemocratização do país e a adoção de medidas econômicas específicas. De acordo com COSTA (2000, p. 163), *a expectativa social com a redemocratização do país era a melhoria das condições de vida da população. Porém, essa expectativa logo mostrou-se frustrante diante da pouca efetividade das medidas governamentais sobre o controle da inflação e custo de vida.*

Na educação, essa transição democrática, intensificou os debates acerca de políticas sociais que viessem a nortear as estruturas educacionais. No ensino profissionalizante, propõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseada apenas na preparação técnica da mão-de-obra, para além do domínio de uma determinada tarefa, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Sob este ideário, a ênfase da gestão Jaime Lerner (CURITIBA, 1989) é a ação educativa, principalmente sob os enfoques: ambiental e profissionalizante. Transformar Curitiba em capital ecológica era a grande meta e, facilitar o acesso da população ao mercado de trabalho, um grande desafio.

Cria-se oficialmente em 1989 o Projeto Linha de Ofícios<sup>29</sup>, que visava instrumentalizar os educandos para o ingresso ao mercado de trabalho, sendo este o grande marco de superação do entendimento da educação profissional como

---

<sup>29</sup> O Projeto Linha de Ofícios, que no decorrer de sua trajetória passou a denominar-se Liceus de Ofícios, objeto deste estudo, será detalhado e melhor analisado no segundo capítulo deste.

assistência social básica para iniciação ao ofício. Isto não significa que a proposta implantada rompe com sua base assistencial, apenas redireciona o objetivo final para as necessidades produtivas do capital. É uma fase de transição entre o desenvolvimento de habilidades manuais e a instrumentação técnica, o que é referendado pela fala de uma educadora social:

Vem de 89 essa preocupação da Prefeitura em capacitar para o mercado de trabalho, mas ainda acontecia mais uma terapia ocupacional do que realmente uma qualificação profissional. (ES2)

De acordo com documentos institucionais (CURITIBA, 1993a), *os cursos são implantados através dos núcleos regionais e podem ser de curta ou média duração, ou seja, de 15 dias a 03 meses, com turmas, em média, de 20 alunos, para permitir o máximo aproveitamento. Os cursos aconteciam nos três turnos – manhã, tarde e noite, de acordo com a programação regional.*

*O conceito de iniciação profissional foi introduzido em razão do entendimento de que cursos de pequena duração não qualificam o trabalhador, mas abre-lhe caminhos para a profissionalização. Para que se qualifique, o trabalhador necessita aperfeiçoamento constante, seja através da participação em outros cursos ou pela experiência prática adquirida no posto de trabalho.*

O Projeto surgiu, também, como resposta ao mote ambiental: a reciclagem. Foi idealizado pelo próprio prefeito, que se inspirou na possibilidade de ampliar o ciclo de uso dos ônibus da frota pública. Estes, quando não mais serviam para o transporte urbano, eram remodelados e adaptados em salas de aula; permaneciam estacionados em espaços públicos, como unidades de saúde e escolas, oferecendo atendimento especialmente nas regiões periféricas. Quando não mais havia demanda, eram deslocados a outras comunidades. Foram remodelados seis ônibus, para a realização de cursos profissionalizantes nas áreas de cabeleireiro, datilografia e eletricitista, que visavam o atendimento a todas as regionais. A unidade móvel adaptada para os cursos da área elétrica, como eletricitista instalador e reparador de eletrodomésticos, está registrada na foto que se segue:

## FOTO 2 – Unidade Móvel para a realização de cursos



Ônibus reciclado e adequado à realização de cursos. Vê-se à esquerda o então prefeito Jaime Lerner; não foi possível identificar a pessoa à direita. (1989)  
Acervo: Diretoria do Patrimônio Histórico e Cultural de Curitiba

Os antigos Centros Sociais Urbanos foram transformados em unidades de ensino profissional. Os cursos, a partir de então, passaram a ser realizados em unidades móveis (ônibus adaptados), Centros de Formação Profissional e parcerias com a comunidade. As opções de cursos eram diversificadas: corte e costura, artesanato, marcenaria, serigrafia, porteiro, auxiliar de escritório, contínuo, serralheria, eletricitista instalador, reparador de eletrodomésticos, cabeleireiro, datilografia, entre outros (Ibid.).

Essa política era dirigida à população de baixa renda, com idade superior a quatorze anos. A escolaridade compatível às necessidades do curso era sugerida, no entanto, não consistia em fator de exclusão.

Todo o material de consumo necessário à realização dos cursos era fornecido pelo município. Os instrutores faziam parte do quadro de servidores da prefeitura, na categoria de Instrutor de Artes Manuais. O projeto cresce e o quadro de instrutores é ampliado. São contratados profissionais com experiência prática no curso e sem a vivência de sala de aula. São recrutados e, através de teste seletivo, avaliada a sua competência. O contrato é feito por prestação de serviços, isto é, quando o curso

encerra o instrutor é desligado, podendo ser recontratado se avaliado de forma positiva e se houver nova programação para aquele curso.

Em 1991 ocorre a fusão entre a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Fundação Rural de Educação e Integração – FREI<sup>30</sup>. Surge a FREI-FAS. Esta fusão é definida pela Lei 7.671/91 que dispõe sobre a reorganização administrativa do poder executivo do Município de Curitiba.

Segundo o Histórico da Regional Portão (CURITIBA, 2000a, p. 9) os Núcleos Regionais da FREI-FAS, na ocasião, passaram a executar:

- a)- Projeto de Atividades Ocupacionais – desenvolvido junto aos grupos de convivência da terceira idade.
- b)- Projeto Cesta Básica ao Idoso – destinado à população idosa, onde alguns produtos essenciais à dieta alimentar eram adquiridos a preços abaixo do mercado.
- c)- Projeto Apoio às Organizações Comunitárias (de caráter formal) – destinado ao atendimento e orientações a Associações de Moradores.
- d)- Programa de Educação para o Trabalho - Projeto Linha de Ofícios – tendo como objetivo a realização de cursos de iniciação e preparação profissional, que possibilitem o ingresso ao mercado de trabalho.
- e) Projeto Centro de Orientação Social – atendimento social de caráter emergencial.

Pode-se observar, através dos programas e projetos desenvolvidos, que o foco de atenção dessa administração pública para a ação social, não ignora ações assistenciais e introduz, claramente, o trabalho, como instrumento de promoção.

A máxima desta gestão é o caráter educativo permeando todas as ações. O documento norteador da prática educativa (CURITIBA, 1989) afirma ser esta a diretriz do órgão de ação social em suas diferentes áreas de atuação, como contribuição efetiva ao processo de formação e informação do homem como pessoa, trabalhador e cidadão. O discurso metodológico para a prática profissional embasa-se na concepção dialética.

Com base nestes referenciais, o conceito de prática educativa, adotado pelas políticas sociais da gestão Jaime Lerner (Ibid., p. 3), é entendido *como um processo*

---

<sup>30</sup> FREI – instituída pela Lei 2.585 de 23 de junho de 1965, com a denominação de Fundação de Recuperação do Indigente – FREI, destinava-se à assistência e recuperação aos pobres e desajustados sociais que perambulam pela cidade (art. 1º). Posteriormente teve sua denominação alterada para Fundação Rural de Educação e Integração, permanecendo com os mesmos objetivos.

*no qual educador x educando estabelecem uma inter-relação de aprendizagem, que resulta no desenvolvimento da capacidade e do potencial de cada um para sentir, pensar e agir de forma crítica, no contexto dos grupos sociais em que vive e trabalha.*

No Projeto Linha de Ofícios, estabeleceu-se, assim, um novo paradigma: a educação profissional não se resume à instrumentação técnica ou tecnológica. Instituiu-se o trabalho socioeducativo, complementar à transmissão de habilidades técnicas e específicas pelo instrutor. Era desenvolvido por educadores sociais, das áreas de serviço social, psicologia, pedagogia e sociologia e objetivava a reflexão de temas relacionados ao mundo do trabalho, articulando a realidade concreta e cotidiana com o processo histórico e social, de modo a contribuir para a apreensão crítica da realidade e a formação do cidadão.

A Lei 8.155 de 29 de abril de 1993, altera os artigos 33 e 41 da Lei 7671 (jun/91), modificando a denominação da instituição para FAS – Fundação de Ação Social e acrescentando aos seus objetivos:

...Implantar e implementar projetos ou programas que objetivem resgatar a cidadania da população de baixa renda, valorizando-a e garantindo-lhe, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária.

...Articular, coordenar, subsidiar e fiscalizar a execução de ações da área social junto à entidades sociais organizadas, comunitárias e assistenciais, públicas e privadas, através de apoio técnico e financeiro, ou na forma de convênios que objetivem alcançar os fins colimados.

...Criar, organizar e alimentar o banco de dados da área social, coletando, reunindo, sistematizando e repassando subsídios às demais entidades, visando a compatibilização e potencialização das ações e recursos existentes.

...Planejar, executar e acompanhar programas de capacitação para o ofício nos setores formal e informal que promovam oportunidades para o trabalho e melhoria da renda familiar, e demais atividades correlatas.

A reestruturação da FAS ocorreu no mesmo ano em que foi promulgada, em nível federal, a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993), estabelecendo o Sistema Descentralizado e Participativo da Assistência Social, conjunto orgânico de ações de assistência social de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e articulada com a sociedade civil, através de seus Conselhos.

A LOAS, em seu artigo primeiro, caracteriza a assistência social como direito do cidadão. Considera que o objetivo da assistência é a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice e o amparo às crianças e adolescentes. Para dar conta destes objetivos, define a criação dos conselhos nas três esferas de governo, numa perspectiva participativa e descentralizadora.

A partir de então, Municípios e Estados instituem seus Conselhos de Assistência Social, fórum paritário, com representantes governamentais e não governamentais na mesma proporção, que possui como objetivo planejar, gerir e avaliar a política da assistência em sua área de abrangência. Ainda que com história recente, os Conselhos formalizados não garantem a perspectiva de participação e descentralização proposta na LOAS, uma vez que os conselheiros não representam efetivamente os seus segmentos. A relação de poder e os jogos de interesses são os determinantes na constituição do mesmo.

A gestão do prefeito Rafael Greca (1993-1996) caracterizou-se assistencialista. A ênfase se deu para a implantação e implementação de programas sociais de caráter emergencial<sup>31</sup>. As políticas sociais compensatórias se estabeleciam através de ações e projetos de atendimento às necessidades básicas da população de baixa renda do município de Curitiba.

Nenhum dos programas idealizados pela gestão anterior foi desativado, ao contrário, ampliou-se o atendimento quantitativo em todos os programas já existentes e

---

<sup>31</sup> A gestão Rafael Greca (CURITIBA, 1997) tem na assistência social básica a sua prioridade. Investe em programas sociais de caráter compensatório, dentre os quais destaca-se: **Programa Vale Vovó** - destinado a idosos com mais de 70 anos, com renda familiar até um salário mínimo, que não têm outra chance de sobrevivência (sic!), precisando do Estado para suprir suas necessidades básicas de alimentação. Um ano após a sua implantação, o critério de idade passa a ser 65 anos. Este trabalho, realizado por assistentes sociais, caracteriza-se pelo auxílio alimentar, através do repasse de uma cesta básica mensal aos idosos. O atendimento mensal ultrapassava 3.000 idosos neste período; **Programa Pró-Mamãe** - destinado a gestantes em situação de risco, visa a orientação à saúde e a complementação alimentar. Em reuniões com assistentes sociais, as gestantes discutem suas dúvidas com relação à gravidez, aprendem noções de higiene pessoal, cuidados com o bebê e confeccionam os enxovais. Permanecem no programa até o quarto mês de vida do bebê, recebendo cestas básicas mensais para combater a desnutrição. Desativado em 1998; **Linha Sopão** - consiste na distribuição de cerca de 5.000 refeições/mês. Funcionando diariamente em um ônibus reciclado em restaurante volante, distribui refeições aos carentes todas as noites no centro da cidade. Foi desativado em 1998; **FAS-SOS** - concebido para atender à população em situação de rua. Uma equipe volante de educadores sociais, percorrendo a cidade diariamente, aborda as pessoas que vivem na rua, recolhendo-as em albergue. Com sede no centro da cidade, onde são concentrados os serviços de triagem, avaliação médico-ambulatorial e albergagem temporária. A partir da avaliação dos assistentes sociais, os usuários são encaminhados para retorno familiar, asilos ou atendimento em outros programas da prefeitura.

criaram-se outros, na linha da assistência social básica. A preocupação em atender ao maior número de pessoas, conduziu a fortes investimentos na construção, ampliação e adequação de equipamentos públicos. Em contrapartida, os materiais de consumo, anteriormente fornecidos pelo Programa Linha de Ofícios<sup>32</sup>, passaram a ser responsabilidade do próprio aluno dos cursos profissionalizantes.

O Programa Linha de Ofícios não tem alterado os seus objetivos originais: atender a população de baixa renda, com idade superior a quatorze anos, de modo a capacitá-las para o ingresso no mercado formal e informal de trabalho. A escolaridade exigida é compatível às necessidades dos cursos, variando entre alfabetizado e ensino médio incompleto.

Foram construídos novos Liceus de Ofícios<sup>33</sup>, chegando a quarenta e duas unidades de ensino. As unidades móveis foram desativadas, por não oferecerem as condições adequadas ao funcionamento dos cursos e ampliaram-se as ações em parceria<sup>34</sup>, isto é, a implantação de cursos em espaços comunitários e locais de trabalho. As parcerias ocorriam tanto com ONGs, quanto com empresas, cabendo-lhes ceder o espaço físico e materiais permanentes necessários aos cursos. O instrutor, material didático e acompanhamento técnico eram fornecidos pela administração pública.

Esta tendência ao trabalho em parceria com as ONGs, é justificada por GOHN (1999) pela crise do Estado brasileiro no campo das políticas sociais e a conseqüente desativação das atividades estatais, sob o argumento de diminuir o Estado, este passa a procurar a parceria com a comunidade organizada. Encontra nas Organizações Não Governamentais, um terreno fértil para implementar ações de parceria e cooperação, de forma a alargar o espaço público no interior da sociedade civil e democratizar o acesso dos cidadãos em políticas públicas.

---

<sup>32</sup> O Projeto Linha de Ofícios, integrante do Programa de Educação para o Trabalho, é tratado nesta etapa como um programa independente.

<sup>33</sup> Nova denominação dos, até então, Centros de Formação profissional.

<sup>34</sup> As parcerias eram questionadas pelos educadores sociais da época, uma vez que normalmente não possuíam a infraestrutura adequada aos cursos. Quanto às empresas, estas utilizavam-se do serviço público para treinar, sem custos, o seu corpo funcional. Era, igualmente, uma estratégia de reprodução do capital.

As posições acerca deste novo cenário são divergentes: sob uma perspectiva histórico-crítica, trata-se de uma estratégia neoliberal de exploração da força de trabalho e desobrigação do Estado em desenvolver a política social que lhe cabe; sob a perspectiva do Estado liberal burguês, uma necessidade, uma vez que o Estado não mais consegue dar conta sozinho das questões sociais, precisando, portanto, de mediadores das políticas públicas nas esferas locais da sociedade<sup>35</sup>.

Independentemente dos vieses de verdade destas posturas, não há como negar que a sociedade civil organizada, hoje responde por ampla fatia das políticas públicas, adquirindo relevância no trabalho social.

Em detrimento à qualidade, a quantidade de atendimentos do Programa Linha de Ofícios foi ampliada. O nível dos cursos foi rebaixado e o índice de evasões era crescente. Há, igualmente, dificuldade em compor as turmas, o que reflete não exatamente a diminuição da demanda, mas ampliação da oferta.

Abandonou-se o caráter educativo das ações sociais. A prática socioeducativa na Linha de Ofícios permaneceu por curto espaço de tempo, muito mais pela vontade dos profissionais que a planejavam e executavam do que por diretriz institucional. O discurso dialético foi controlado.

A contratação dos instrutores é terceirizada. A crescente necessidade de contratação destes profissionais, aliada às dificuldades legais em proceder contratos temporários não eventuais, levou a administração pública a buscar alternativas. A solução encontrada foi o estabelecimento de convênio com a FUNDACEN – Fundação Instituto Tecnológico Industrial, instituição de ensino profissionalizante do município de Araucária, no ano de 1995. Seu papel, de início, era restrito à contratação dos instrutores e administração das responsabilidades trabalhistas. Todo o planejamento, execução e avaliação, bem como a manutenção financeira do Programa, permaneciam sob a responsabilidade da FAS.

---

<sup>35</sup> Tais estratégias neoliberais de estabelecimento das políticas públicas, recaem sobre o trabalhador, atribuindo-lhe a responsabilidade de desenvolver competências para criar oportunidades e manter-se no mercado de trabalho. Há que se considerar neste contexto que instrutor e educador social são trabalhadores e, do mesmo modo, requeridos em flexibilidade e polivalência para a manutenção do seu posto de trabalho.

Nas gestões do prefeito Cássio Taniguchi (1997-2004), empenham-se esforços no sentido de implementar inovações no processo de gestão da cidade. Segundo o IMAP – Instituto de Administração Pública (CURITIBA, 2000c, p. 4) *o atual governo adotou, como referência para suas ações, o “Modelo de Gestão Curitiba”, que pensa a gestão na sua totalidade e prioriza a atuação intersetorial, descentralizada e compartilhada com a sociedade para garantir os resultados que impactem na realidade, gerando melhoria na qualidade de vida do cidadão.*

O Modelo de Gestão Curitiba (Ibid.), trata de como a administração municipal se organiza para cumprir sua proposta de trabalho, integrando o processo de pensar, agir e avaliar a gestão pública, na perspectiva de análise e interpretação dos indicadores da cidade e do cidadão. Com isto, há que se ter estruturas flexíveis, adaptáveis a mudanças para a busca de soluções criativas e inovadoras, criando redes de comunicação mais eficazes interna e externamente, estabelecendo o compartilhamento com a sociedade e ampliando a oferta dos serviços descentralizados. A participação da comunidade, a cooperação e a intersetorialidade constituem-se em fatores de transformação da cultura pública tradicional para uma cultura voltada para resultados.

Esta diretriz influi sobremaneira no direcionamento das políticas sociais do município. A FAS, órgão gestor da assistência social, começa a desenvolver na cidade um processo de revisão dos reais objetivos da assistência, suas políticas de ação e seu funcionamento. É um movimento que busca a superação da antiga visão da assistência como uma ação marginal, de complementaridade ou compensatória aos perdedores no sistema social.

Os conceitos introduzidos por esta administração pública, são baseados na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS e referendados pela Política Nacional da Assistência Social, que clarifica que o sistema descentralizado e participativo *se fortalece na articulação governo e sociedade, estabelecendo novos conceitos de participação e formação de uma rede de inclusão e de proteção social que, no conjunto globalizado de ações com as demais políticas setoriais, visa à inserção dos excluídos do mercado e dos que estão à margem da sociedade, aos benefícios, serviços, programas e projetos* (SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL, 1998).

Os destinatários da Política Nacional da Assistência Social são os estratos populacionais excluídos das oportunidades de acesso a bens e serviços produzidos pela sociedade, com renda familiar per capita até meio salário mínimo, com prioridade aos segmentos em condição de vulnerabilidade, desvantagem pessoal por deficiência e em situações circunstanciais e conjunturais.

Este novo paradigma da assistência social, centrado no discurso da cidadania<sup>36</sup>, propõe quatro funções:

- A. **Inserção:** entendida como esforço de inclusão dos destinatários da assistência social nas políticas sociais básicas propiciando-lhes o acesso a bens, serviços e direitos usufruídos pelos demais segmentos da população;
- B. **Prevenção:** no sentido de criar apoios nas situações circunstanciais de vulnerabilidade, evitando que o cidadão caia do patamar de renda alcançado ou perca o acesso que já possui aos bens e serviços mantendo-o incluído no sistema social a despeito de estar acima da linha de pobreza e/ou atendido pelas políticas sócio-econômicas setoriais;
- C. **Promoção:** vista como a função de promover a cidadania, eliminando relações clientelistas que não se pautam por direitos e que submetem, fragmentam e desorganizam os destinatários da Assistência Social;
- D. **Proteção:** compreendida como a atenção às populações excluídas e vulneráveis socialmente, operacionalizada por meios de ações de redistribuição de renda direta e indireta e de acesso e permanência do destinatário a: benefícios... Serviços Assistenciais... Programas... Projetos de enfrentamento à pobreza... (Ibid.).

A ênfase da segunda gestão Cássio Taniguchi é o social. Almejando o reconhecimento de Curitiba como a “Capital Social”, todas as ações do município seguem este selo. O Plano de Governo<sup>37</sup> (CURITIBA, 2001a) estabelece grandes

<sup>36</sup> Cabe ressaltar que o termo cidadania é polissêmico, o que pode resultar no esvaziamento de seu conceito.

<sup>37</sup> As grandes propostas do Plano de Governo são: **Nossa Vila** - consiste na urbanização e regularização fundiária de ocupações irregulares, selecionadas por critérios sociais, físico-territoriais e jurídicos e para a melhoria sócio-econômica das famílias beneficiadas. Objetiva, igualmente, prevenir novas invasões; **Cidade Oportunidade** - visa promover o desenvolvimento sócio-econômico, mediante a criação de oportunidades de trabalho e renda para o cidadão em situação de risco e vulnerabilidade social, com o apoio de uma rede de responsabilidade solidária; **Cidade Segura** - objetiva ações de prevenção, defesa e proteção ao cidadão; **Conviver** - destinar espaços das escolas municipais para atividades de convivência comunitária; **Aprender** - criar novos ambientes reais e virtuais de aprendizagem, estabelecendo uma rede de colaboração que permita maiores oportunidades de construção de conhecimento; **Vida saudável** - construir em conjunto com a população estilo de vida mais saudável; **Plano 2000** - promover melhorias de infra-estrutura em áreas priorizadas da cidade; **Novo Rebouças** - no bairro Rebouças, criar uma área da indústria do lazer e da cultura; **Linhão do Turismo** - consolidar um eixo turístico ambiental entre os bairros Fazendinha e Atuba, que possa ser atrativo aos moradores e turistas; **Curitiba Tecnológica**: buscar inovações em tecnologias urbanas e ecológicas; **Meu ambiente** - melhorar as condições ambientais da cidade, com ações voltadas à gestão de resíduos sólidos e proteção dos recursos hídricos; **Cidadão em Trânsito** - ações de engenharia, gerenciamento, fiscalização, regulamentação e programas educativos para os sistemas de deslocamentos.

projetos para a consolidação da Capital Social, envolvendo todas as secretarias e setores da prefeitura e seguindo as reivindicações e/ou sugestões da comunidade.

Todas as ações propostas para a Capital Social possuem como norte a cooperação, solidariedade e participação comunitária.

Atualmente o grande referencial conceitual para a assistência no município de Curitiba é a proposta de se investir no potencial das pessoas e, nas palavras da presidente da FAS (CURITIBA, 2000b), *além de reconhecer a capacidade humana de ser agente de sua própria história, a proposta se apóia no pressuposto de que é na esfera local que os problemas são melhor identificados e, portanto, resolvidos com mais eficiência. A participação da comunidade é ingrediente fundamental para garantir a continuidade das ações.*

É sob esta ótica que o Município de Curitiba, através da Fundação de Ação Social – FAS, estabelece seus programas de caráter emergencial, promocional e de recuperação social.

A Fundação de Ação social – FAS atualmente possui como missão: *Promover a auto-sustentabilidade da população em situação de risco e vulnerabilidade social, articulando o conjunto de políticas sociais do município, planejando e executando programas de promoção do cidadão* (CURITIBA, 2001c).

O atendimento emergencial mantém uma relação dialética com o de promoção social, isto é, a FAS, há pouco rompeu com o princípio político da benemerência social, fenômeno determinado pelo “welfare state”<sup>38</sup>.

A instituição, sob este novo paradigma, entende que não basta realizar o atendimento emergencial, mas criar condições objetivas para a promoção social. O principal programa da instituição, neste sentido, é o Programa de Atendimento Familiar – PAF. O público alvo do PAF é a força de trabalho, em situação de risco social, moradora normalmente em habitações subnormais, dependentes químicos, com baixa escolaridade, podendo ser considerada analfabeta funcional, com história de vida marcada pela esporádica inserção no mercado formal de trabalho, vinda normalmente

---

<sup>38</sup> Estado de Bem Estar Social; a este respeito, consultar COSTA, Lucia Cortes da. **A Reforma do Estado no Brasil: uma crítica ao ajuste neoliberal**. Doutorado em Serviço Social. PUC: São Paulo, 2000.

da construção civil, caracterizada por longos períodos de desemprego, ou então, exercendo atividades laborais no mercado informal, como “catador de papel”, e situando-se, portanto, abaixo da linha de pobreza.

Para este segmento social e sua família, o referido programa tem como proposta, uma vez realizado o atendimento emergencial e sanadas as necessidades básicas, encaminhá-lo para outros programas de recuperação ou de promoção social.

A recuperação social acontece por meio dos programas Fazenda Solidarietà, Pousada de Maria e Maisviver, que objetivam o tratamento a usuários de álcool e demais drogas, apoio a mulheres vitimizadas e atendimento e acompanhamento a moradores de rua, respectivamente.

Na área da promoção social, a FAS investe em programas de geração de renda, como treinamento a empreendedores, oficinas de trabalho, apoio a cooperativas e educação profissional. O ensino profissional, neste período, assume o viés do desenvolvimento de competências, transcendendo o conceito de capacitação, propalado na fase anterior.

O Programa Liceus de Ofícios<sup>39</sup> (CURITIBA, 2000b, p.7) constitui-se em *unidades educacionais destinadas à qualificação profissional, compreendendo um modelo educacional específico, que visa o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão, as quais expressam a capacidade e as competências necessárias para facilitar a inserção do trabalhador no mercado de trabalho.*

A definição do Programa está em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 16/99 que institui que *a educação profissional situa-se na conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho. Se for eficaz para aumentar a laboralidade contribui para a inserção bem sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 121).

A intenção do Programa em facilitar o acesso ao mercado de trabalho é assim avaliada operacionalmente:

---

<sup>39</sup> O programa voltado à qualificação profissional do município de Curitiba – Linha de Ofícios, tem seu nome alterado no início da primeira Gestão Cássio Taniguchi, passando a ser chamado Programa Liceus de Ofícios.

O curso é muito bom, mas há uma lacuna entre esse aluno terminar o curso e ir para o mercado de trabalho. É estágio, convênio com algumas empresas, alguma coisa assim que deixa a gente sem respostas. Então, é muito de soltar o aluno para o mercado e ele que se vire por conta própria. (ES3)

O Programa situa-se, portanto, como instrumento de educação profissional e, não, necessariamente, forma de geração de renda.

Ainda nesta linha, e tendo como norteador as necessidades do mercado<sup>40</sup>, a globalização da economia e o processo de reestruturação produtiva, investe-se na capacitação e desenvolvimento de atividades empreendedoras, através da metodologia CEFE – Competências Empreendedoras na Formação de Empresários<sup>41</sup>.

Esta metodologia visa oportunizar aos futuros empresários a apropriação de ferramentas para o estudo de viabilidade de seu negócio e, de acordo com o Manual do CEFE (CURITIBA, 1998, p. 3), *vivenciar o planejamento, organização, controle de resultados, apuração de custos, controle de qualidade, necessidade de adequar o produto ao cliente, racionalização no uso de recursos e matéria prima, dificuldades na definição de um produto e sua inserção no mercado, e análise das funções de um produto/serviço para melhorar seu impacto no mercado.*

A característica instrumental da educação profissional, contemporaneamente é presente, no entanto começa a ser questionada, como no depoimento a seguir:

Acho que ficamos muito restritos no oferecer o curso para a pessoa abrir um negócio. Poderia ser um sonho maior, de pensar em formação humana, cívica e empreendedora, mas ainda pensamos na formação de ofícios. (PL2)

Embasados no PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, mecanismo da Política Pública de Trabalho e Renda (CURITIBA, 2000b, p. 9), o Programa passa a ser destinado, prioritariamente aos trabalhadores desempregados, jovens candidatos ao primeiro emprego, pessoas com necessidades especiais,

---

<sup>40</sup> Para atender às exigências do mercado, bem como para responder ao que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, altera-se o critério de idade para acesso à educação profissional para 16 anos. O critério de escolaridade mantém-se compatível com as exigências dos cursos.

<sup>41</sup> Metodologia disseminada pela Fundação Empreender, integrante das Associações Comerciais e Industriais do Norte e Nordeste de Santa Catarina, que participam de projeto de parceria com a Câmara de Artes e Ofícios de Munique e Alta Baviera, na Alemanha.

trabalhadores com baixa escolaridade e pouca qualificação profissional, trabalhadores com risco de perda do emprego e população oriunda dos programas sociais do município.

Os objetivos propostos (Ibid.): *proporcionar a qualificação profissional do trabalhador; viabilizar a inserção do trabalhador no mercado formal e informal de trabalho; encaminhar os trabalhadores para a participação em outros programas/atividades; proporcionar aumento da renda do trabalhador.*

Evidencia-se, desta forma, que mesmo ligado ao órgão gestor da ação social do município, o Programa deixa de ser entendido como política social de assistência, como fora estabelecido historicamente. Passa a ser concebido como política social de trabalho e renda. Em momento algum de sua trajetória, foi tratado como política educacional.

A própria Política Educacional Brasileira não põe em pauta a educação profissional e, mesmo que este período tenha permitido o avanço da discussão sobre o ensino profissionalizante, a nova Lei de Diretrizes e Bases, sob o nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, trata a educação profissional de forma generalista. Esta passa a ser regulamentada pelo Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, que integra as diferentes formas de educação e trabalho, objetivando atender egressos do ensino fundamental e médio, do nível superior, bem como trabalhadores em geral.

É somente através do Decreto 2.208/97 que se coloca claramente o ensino profissionalizante de caráter básico não formal. Este decreto prescreve que a educação profissional é o ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho, tendo a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores, independente do nível de escolaridade que possuam. Regulamenta, também, a habilitação para o exercício profissional de nível médio e superior e identifica esta modalidade de educação como forma de atualização e aprofundamento do conhecimento na área das tecnologias dirigidas ao mundo do trabalho.

De acordo com os objetivos estabelecidos, define os níveis de educação profissional:

- Básico: dirigido a trabalhadores jovens e adultos, independente da escolaridade que possuam, com o objetivo de qualificar e requalificar profissionalmente. Condiciona a matrícula à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade;
- Técnico: destinado a alunos jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio;
- Tecnológico: formação de nível superior, tanto de graduação quanto de pós-graduação.

O Decreto 2.208/97, regulamenta e estabelece responsabilidades na organização e estrutura curricular para a educação profissional técnica e tecnológica, cabendo ao Conselho Nacional da Educação, por proposta do Ministério da Educação, definir diretrizes curriculares nacionais que contemplem o desenvolvimento de competências e habilidades básicas por áreas do setor produtivo e indicar a carga horária mínima necessária à obtenção de habilitação profissional.

Já para a educação profissional de nível básico, como ensino não formal e cujo objetivo é qualificar, reprofissionalizar e atualizar os trabalhadores em geral, independente da escolaridade, não há base curricular estabelecida formalmente, razão pela qual conceitua-se o Programa Liceus de Ofícios como um modelo educacional específico, não formal, que objetiva o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao ingresso no mercado de trabalho.

O Parecer CNE/CEB nº 17/97, esclarece a questão curricular da educação profissional básica:

A educação profissional básica, destinada a qualificar e requalificar trabalhadores, independente de escolaridade prévia, não está sujeita a regulamentação curricular, sendo oferecida de forma livre em função das necessidades do mundo do trabalho e da sociedade, como preconiza a LDB. Nada impede que, eventualmente, seja estruturada de forma que possa ser aproveitada, como crédito ou outra forma de equivalência, na educação profissional técnica e tecnológica. Em qualquer caso, poderá propiciar certificação de competências ou de qualificação profissional.

A escolaridade para o acesso ao Programa Liceus de Ofícios é compatível às necessidades dos cursos e variam de alfabetizado a ensino médio incompleto. O parecer da CNE/CEB nº 17/97, referenda este encaminhamento:

A escolaridade, exigida ou não como requisito de entrada, constitui simples referência para a educação profissional básica, em função do perfil de saída requerido para o desempenho de profissões no mercado. Além dos seus cursos regulares de educação profissional, conforme preconizam o artigo 42 da LDB e § 1º do artigo 4º do Decreto, as instituições especializadas oferecerão programas abertos à comunidade, cuja exigência para matrícula seja a capacidade de aproveitamento e não necessariamente o nível de escolaridade.

No ano de 2001, a instituição de ensino profissionalizante – FUNDACEN – Fundação Instituto Tecnológico Industrial, conveniada desde 1995 para a contratação dos instrutores, assume toda a operacionalização do programa no que se refere à seleção, contratação e administração de pessoal, análise, desenvolvimento e implantação de currículos, definição e elaboração de materiais didáticos e supervisão pedagógica. A FAS passa a ser gestora da proposta de educação profissional básica, supervisionando as ações da executora.

A FUNDACEN introduz novos conceitos e propõe romper antigos paradigmas no ensino profissionalizante. Defende uma abordagem andragógica, embasada no aprender a aprender como metodologia que *envolve o indivíduo como um todo em interações com o seu meio ambiente, seu grupo e contribui para seu desenvolvimento, auto-direção e autonomia, pois lhe permitem o desenvolvimento de habilidades de comunicação, senso crítico, trabalho em equipe, etc.* (FUNDACEN, 2002).

Isto vem ao encontro ao que a política educacional contemporânea brasileira, quer no ensino propedêutico ou profissionalizante, constitui como finalidade: qualificar a força de trabalho para o exercício das funções requeridas pelo sistema produtivo. Para dar conta desta propositura, entende-se que a educação profissional deve concretizar-se em situações de aprendizagem que assegurem a aquisição e desenvolvimento de competências relevantes ao mundo do trabalho, dinâmico e competitivo.

Propõe-se, através da educação profissional, criar uma cultura de promoção da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências em situações

concretas do cotidiano, superando a mera instrumentação técnica e partindo para formação ampliada do indivíduo, a “formação para a vida”. Entende-se que, para ser eficaz, a educação profissional deve estar diretamente ligada às oportunidades ocupacionais e ser capaz de dar respostas aos desafios do mercado de trabalho.

Esta nova proposta educacional, de acordo com a FUNDACEN, já indica alguns resultados operacionais positivos, como salienta o profissional da área de planejamento, ligado à mesma:

No nosso trabalho já percebemos uma grande mudança, porque estamos conseguindo, dentro do município, padronizar a ação, mensurar resultados e até prever intervenções futuras. (...) é positiva a melhoria pedagógica alcançada no trabalho desenvolvido. Estamos conseguindo subsidiar o instrutor na questão pedagógica e o supervisor já consegue vencer um maior número de informações, dentro das escolas. (PL3)

A historicização da educação profissional permite identificar as bases assistenciais dessa prática pedagógica, sustentada, em sua trajetória, pelos modelos neoliberais e cimentada à lógica capitalista de inserção econômica no mercado produtivo. O enfoque dado à capacitação profissional como instrumento para acesso ao mercado de trabalho, desloca a questão do desemprego do âmbito das políticas governamentais e do modelo econômico vigente, para os trabalhadores – mão-de-obra despreparada, responsabilizando-os por se encontrarem à margem do processo produtivo.

Compreender o processo educativo, na via da profissionalização sob a égide do Estado, supõe a abstração do movimento dialético e contraditório da realidade objetiva. A realidade em foco é o Programa Liceus de Ofícios, desenvolvido pelo órgão gestor da assistência social do município de Curitiba, cujo conhecimento, mediado pela realidade fenomênica, permite apontar elementos em evidência nessa contradição, que poderão nortear um novo referencial teórico para a educação profissional.

A proposta de educação profissional básica em referência, aponta quatro momentos históricos: primeiro momento, situado entre as décadas de 60 e 80, o ensino profissionalizante estabeleceu-se como assistência social, servindo de estratégia para manter crianças e adolescentes fora das ruas e para instrumentalizar mulheres carentes

da periferia no desenvolvimento de *prendas domésticas*; o segundo momento, iniciou-se com a formalização do Projeto Linha de Ofícios, em 1989, quando o processo educativo assumiu o conceito de iniciação profissional, contemplando a instrumentação técnica e a prática educativa como vertente para a formação do trabalhador. Isto é, visou, com a implantação de cursos profissionalizantes, atender as necessidades de acesso ao mercado de trabalho e ao mesmo tempo, articular a realidade concreta e cotidiana com o processo histórico e social para a formação do cidadão; na fase seguinte, iniciada por volta de 1994, abandonou-se o caráter educativo do Programa, voltando-se fundamentalmente à capacitação profissional, cuja preocupação instrumental visava garantir os meios mais eficazes para chegar aos melhores resultados; já no final da década de noventa, o ensino profissional assume o viés do desenvolvimento de competências, transcendendo o conceito de capacitação da fase anterior e definindo-se como política do trabalho e renda.