

Possibilidades e expectativas sobre a educação profissional: uma aproximação entre realidades observadas no Brasil e em Portugal

Possibilities and expectations about professional education: an approximation between realities observed in Brazil and Portugal

Márcia Regina Barbosa*
Luís Alcoforado**

Resumo: este trabalho lança um olhar exploratório sobre a educação profissional, a importância da elevação do nível de escolarização na fase adulta, propondo uma aproximação entre as realidades observadas em um instituto de formação no Brasil (BR) e outro em Portugal (PT). Por compreender que a educação profissional, no Brasil e em Portugal, é abalizada pelos interesses da elite e pela “promessa de ascensão social”, faz-se mister a amplitude dessa discussão no campo educacional. Esperamos que esse estudo contribua para análises interpretativas no âmbito da educação profissional, aproximando as realidades dos dois países em questão. Nesse intento, realizamos duas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos dos institutos pesquisados, levantamos reflexões das políticas públicas que se voltam para esse nível de ensino, em seguida desenvolvemos uma aproximação dos cenários observados. Os dados foram organizados e categorizados por unidades de significação, conforme propõe Bardin (2011), e analisados à luz de normativos e a partir de estudos de autores como, Cruz (2017) e Tavares (2012). Ao final, o estudo sugere que as realidades observadas nos dois países se aproximam em pleitos de grande relevância, o que hipoteticamente se explica pelos reflexos de uma herança colonial, ao passo que se distanciam em outros aspectos, não menos importantes, o que aponta para avanços conquistados pelos dois países.

Palavras-Chave: Educação profissional. Brasil e Portugal.

Abstract: this study analyzes the professional education, on the importance of raising the level of schooling in adulthood, proposing an approximation between the realities observed in a training institute in Brazil (BR) and another in Portugal (PT). By understanding that the professional education in Brazil and in Portugal is dominated by the interests of the elite and by the "promise of social ascension," it is necessary the breadth of this discussion in the educational field. We hope that this study contributes to interpretive analyzes in the field of vocational education, approaching the realities of the two countries in question. For this, we conducted two semi-structured interviews with the pedagogical coordinators of the researched institutes, we raised reflections of public policies that turn to this level of education and then developed approximation of the observed scenarios. The data were organized and categorized by units of significance, as proposed by Bardin (2011). Analyzed in the light of normative and from studies of authors such as Cruz (2017) e Tavares (2012). At the end, the study suggests that the realities observed in the two countries come closer to a highly relevant issue, which is hypothetically explained by the reflexes of a colonial heritage. On the other hand, they distance themselves in other aspects, no less important, which points to advances achieved by the two countries.

Keywords: Professional education. Brazil and Portugal.

* Professora Associado 1 do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional, Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e Pesquisadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP). E-mail: marciap46@hotmail.com

** Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Investigador do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE), do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20). E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

1. Introdução

Inciuar uma discussão acerca da educação profissional, seja no Brasil ou em Portugal, requer de nós, antes de tudo, uma reflexão sobre a trajetória histórica do papel da educação por si só, uma vez que ela se encontra como elemento protagonista do processo de construção social, cultural, econômico e político. Quando associamos esse protagonismo às possibilidades de qualificação, valorização de trabalhadores e/ou reconhecimento profissional, colocamos sobre a educação mais um elemento capaz de oferecer mobilidade às pessoas que o acessam e dominam. E para clarificar a respeito desse quesito, trazemos como primeiro ponto da nossa discussão um breve histórico sobre a educação profissional nos dois países pesquisados para em seguida desenvolver esse debate.

O interesse pela temática se deu, inicialmente, em particular, pelas vivências e experiências na Comissão da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Adultos, desde o ano de 2010 cujo surgimento teve como proposta, fomentar políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). E entendendo que esta modalidade transporta consigo o compromisso de reparação, qualificação e equalização, na expectativa de mudança social, movemos o nosso olhar, incidindo foco, ao que propõe a LDB/1996, em seu artigo 37, §3º., articulando, também, o estudo das duas temáticas: A Educação Profissional x Educação de Jovens e Adultos, em atenção a uma educação em continuidade, ao longo da vida e com a elevação do nível de escolaridade na fase adulta.

Pensando sobre o papel da educação como elemento capaz de conferir Status, recorreremos a Paiva (2003. p.46), quando afirma que: “a educação pode ser um instrumento importante para a conservação ou para a mudança social: os que detêm o poder tentam fazer dela um instrumento de conservação, enquanto seus opositores tentam utilizá-la como instrumento de mudança” e, diante disso, é fundamental que as políticas públicas possibilitem aos indivíduos o acesso a uma educação que fortaleça as relações sociais, de forma mais justa e humana. Além disso, compreendemos que a Educação Profissional, no Brasil, carrega o mesmo estigma de exclusão que a EJA e por isso faz-se necessário e urgente, debruçar-se sobre essas temáticas na intenção de contribuir para o reconhecimento e valorização dos níveis e modalidades da educação.

Para esse trabalho, no Brasil, nós utilizamos como campo de pesquisa o IF – Instituto Federal de Formação Profissional, onde delimitamos dentre os 17 polos, aquele que está localizado no município do Cabo de Santo Agostinho. O IFPE – Campus Cabo faz parte da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituída pela Lei Federal nº 11.195/2005 e é o polo mais próximo da região de SUAPE, o Complexo Industrial Portuário, que se configura como um dos maiores projetos de desenvolvimento econômico do nosso país. A disposição geográfica desse IF, em atendimento às necessidades profissionais da região portuária, foi a principal razão pela qual utilizamos o Campus Cabo como campo a ser pesquisado. Em Portugal, escolhemos o Centro de Formação Profissional de Coimbra por oferecer formação nas mais variadas modalidades (EFA – Educação e Formação de Adultos, Formações Modulares, Aprendizagem, CEF – Cursos de Educação e Formação, CET – Cursos de Especialização Tecnológica, Competências Básicas, entre outras) e por ter políticas de formação que se aproximam das políticas adotadas no Brasil. O Centro de Formação Profissional de Coimbra entrou em

funcionamento no ano de 1973, e está na dependência da Delegação Regional do Centro do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Em atenção a isto, o nosso trabalho se dedica em responder as seguintes problematizações: Tendo como foco a educação profissional e a educação em continuidade na fase adulta, quais as principais aproximações e distanciamentos observados em uma instituição pública de formação do Brasil (BR) e outra em Portugal (PT)? E como essas similitudes e diferenças podem contribuir para reflexões que incentivem e/ou promovam possíveis avanços no campo das políticas públicas que se voltam tanto para a educação profissional, como para a educação de Jovens e Adultos?

Nesse intento lançamos um olhar exploratório sobre a educação profissional, tendo como foco a importância da elevação do nível de escolarização na fase adulta, propondo uma possível aproximação entre as realidades observadas no Brasil e em Portugal. Em prol disto, identificamos as principais similitudes e diferenças entre as realidades vivenciadas em Instituições públicas de Formação Profissional do Brasil e em Portugal, para em seguida verificar as possíveis razões para as equidades e/ou diversidades observadas e analisar as contribuições dessa aproximação para o campo das políticas públicas. Ao final, procuramos desenvolver uma análise interpretativa direcionada para o âmbito da educação e formação de adultos.

2. Metodologia

Considerando os seus objetivos, essa pesquisa assume um caráter descritivo e compreensivo por preocupar-se em abordar as experiências dos coordenadores dos centros de formação pesquisados, adotando uma abordagem qualitativa, voltada para a significação dos fenômenos de gestão e coordenação pedagógica, tal como são vivenciados e descritos pelos próprios sujeitos. Sobre isso, Denzin e Lincoln (1994) afirmam que a abordagem qualitativa procura: “[...] interpretar fenômenos em termos do que eles significam para os sujeitos [...] e utiliza uma variedade de materiais empíricos – [...] experiência pessoal, entrevista, histórias de vida [...] – que descrevem rotinas e significados nas vidas dos sujeitos” (DENZIN e LINCOLN, 1994, p.105 *apud* COUTINHO, 2016, p. 328).

A coleta de dados do estudo deu-se de forma sequenciada, tendo sido realizada através de entrevistas semiestruturadas em dois tempos: O primeiro momento da pesquisa foi realizado em 2015, com uma entrevista ao coordenador pedagógico do Centro de Formação Profissional de Coimbra, localizado em Pedrulha na cidade de Coimbra, Portugal. O Segundo momento foi efetuado em 2016, tendo como entrevistada a coordenadora pedagógica do IFPE, Campus Cabo, estado de Pernambuco, Brasil. Ao final desse período, os dias subsequentes foram dedicados para a organização e análise dos dados, os quais foram coletados, estruturados e categorizados por unidades de significação, conforme propõe Bardin (2011), e então submetidos à análise e discussão.

As unidades de significação encontradas foram estruturadas em quatro categorias, atribuindo-lhes a seguinte denominação: políticas públicas; estigma da educação profissional; evasão; expectativas sobre a educação profissional. Ao final, as falas dos entrevistados foram apresentadas preservando a identidade destes, sendo para isso identificados por E1/BR e E2/PT, onde E1 e E2, referem-se aos

entrevistados 1 e 2, respectivamente. E BR e PT, correspondem às localidades entrevistadas, Brasil e Portugal.

3. Análise e discussão dos resultados

3.1 Um breve olhar sobre a trajetória histórica da educação profissional no Brasil e em Portugal

Desde a chegada dos jesuítas ao Brasil a educação é tida como um item de privilégio, onde apenas os filhos homens dos colonizadores e os pertencentes à aristocracia tinham acesso, colocando-a na história como um instrumento de poder o que se observa até os dias mais recentes. E ainda que possuísse um caráter clássico, intelectual e humanístico, essa educação objetivava, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 27), “Instruir a camada mais elevada da sociedade e mantê-la afastada de qualquer trabalho físico ou profissão manual”.

No início do século XIX, as escolas jesuítas, além de ofertar o ensino voltado para a catequese, também serviam como centros de formação profissional, no entanto essas formações eram ensinadas somente aos homens livres (negros, índios e/ou mestiços) por se tratar de atividades essenciais para o funcionamento das escolas. Por volta de 1812, diante da escassez de mão de obra, necessária para o desenvolvimento do país, é instituído o Ensino dos Ofícios nos arsenais do Exército e da Marinha.

Com a instalação da Assembleia Constituinte no Brasil, em 1823, foi extinta a Corporação dos Ofícios, ficando os estabelecimentos educacionais responsáveis por ministrar o ensino dos ofícios. Eram eles: Pedagogias (Primeiro Grau); Liceus (Segundo Grau); Ginásios (Terceiro Grau); e Academias (Ensino Superior). Junto a essas mudanças advieram inúmeras dificuldades relacionadas à extensão do território brasileiro como também à falta de recursos pedagógicos.

Ainda no período do Império, o Brasil vive um processo de aceleração na urbanização do Sudeste o que estimula “o crescimento da demanda de ensino superior, a denúncia da precariedade da escola pública elementar e a defesa de um ensino popular profissionalmente” (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 87), despertando o interesse e um olhar diferenciado para a educação profissional.

Já nos períodos posteriores, observa-se um aumento pela busca do processo de escolarização como recurso que atendesse às demandas da crescente industrialização pela qual o país passava. Em sintonia com esse momento, em 1934, a constituição prescreve, pela primeira vez, que a oferta do ensino profissional é de responsabilidade do Estado podendo contar com a parceria da indústria e do comércio para o aperfeiçoamento dos profissionais, sobretudo no âmbito da formação prática.

Após essa efervescência em busca pela educação profissional, perpassando pela educação de adultos, o Brasil mergulhou em um período de ditadura militar (1964-1985) onde a educação foi remodelada em conformidade com a conjuntura política do país nesse referido momento. Isso significava conceber uma educação pautada no controle e na repressão, tendo como principal finalidade uma formação para mão de obra a curto prazo, que atendesse às necessidades e aos interesses da

economia. Sobre isso, Shiroma e Lima Filho (2011) apud Deitos e Lara (2016) afirmam que a educação nesse tempo era marcada desde a carência de recursos até à adoção de currículos e modelos educacionais focados na acumulação do capital e no adestramento para o trabalho.

Após a ditadura o país passou por um processo de redemocratização em que as políticas sociais, econômicas e educacionais foram (re)organizadas, perpassando pelo delineamento de reformas educativas para a educação profissional e educação de jovens e adultos. Inspirados nesse processo de reforma, surgiram debates que se articulam entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos possibilitando a promoção de programas mais recentes como o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos) e o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Criados em 2005 e 2011 respectivamente, esses programas têm como proposta a integração entre a educação básica e a educação profissional ampliando as oportunidades dos trabalhadores de incrementarem a sua formação profissional.

Como em toda a Europa, em Portugal a formação profissional para pessoas adultas, ganha força logo após a Segunda guerra mundial, inspirada fortemente em práticas e políticas oriundas da revolução industrial, e diante da necessidade de acompanhar o processo de restauração e reestruturação do cenário econômico advindo a partir do período pós-guerra.

Influenciado pelas políticas e experiências francesas, que remontam a 1919, através da Lei Astier e, depois, consolidadas em 1959, pela Lei Debré¹, Portugal inicia a implementação da formação profissional contínua a partir da década de 60, impulsionada, também, pelas orientações que, à época, iam sendo corporizadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE).

Embora uma primeira tentativa de implementação do sistema público de formação profissional tenha sido timidamente regulamentada, ainda no início da década de trinta, do século XX, pela Lei nº 21.699/32, na verdade foi necessário esperar pela década de sessenta e pela conjugação articulada de esforços no âmbito legal, que acabaram por dar origem ao Fundo de Desenvolvimento de Mão de Obra (FDMO), em 1962, seguida, pouco tempo depois pela criação do Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA), com a intenção de, por um lado atender ao progresso desejável, à época, da indústria portuguesa e, por outro lado, encontrar uma resposta de (re)qualificação profissional para os trabalhadores desempregados, em sequência das transformações socioeconômicas e dos fluxos intersetoriais.

Ainda na década de 60, em articulação com os organismos referidos, foi criado o Serviço Nacional de Emprego (SNE), considerado essencial para que os ajustamentos entre a oferta e a procura de empregos fossem atendidos da forma mais precisa possível. Sobre isto Cruz (2017) chama atenção para a integração entre o FDMO e o SNE, oferecendo à sociedade além da formação profissional, a

¹ A Lei Astier, de 1919 ficou conhecida como a “carta do ensino técnico”, onde ajudou a resolver, parcialmente, o problema da formação profissional operária em França, instituindo os cursos profissionais obrigatórios para os estagiários e criando cursos de aperfeiçoamento destinado aos trabalhadores adultos, viabilizando “teoricamente” acesso aos cargos de chefia. Já a Lei Debré, de 1959, anuncia três princípios fundamentais para a implementação e desenvolvimento da formação profissional. (CRUZ, 2017).

oportunidade de reinserção ao mercado de trabalho e a reintegração em atividades profissionais.

Na década seguinte (1970), logo após o final da ditadura do Estado Novo, um estudo desenvolvido pela UNESCO, a pedido do novo poder político, encontrou em Portugal um sistema de formação profissional muito desfasado da realidade e das reais necessidades do país, levando a que, na tentativa de reverter este cenário, e já no quadro das novas opções estratégicas, em termos de política internacional, se tenha evoluído para a criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), atribuindo-lhe o objetivo de por em prática as políticas de emprego e formação profissional, através de uma rede articulada de Centros de Emprego e Centros de Formação Profissional, numa consonância ainda mais alinhada com organismos internacionais como a OIT e numa antecipada preparação da desejada entrada no bloco económico europeu.

Já depois da integração na Comunidade Económica Europeia (CEE), Portugal passou a dispor de recursos consideráveis para uma aposta concertada em recursos e oferta de formação profissional, promovendo, no quadro dos acordos negociados com os novos parceiros, uma reestruturação e redefinição nas suas políticas públicas, levando a uma aposta muito impressionante que, na prática, representou um marco significativo para a história da formação e do trabalho, no país. Sobre esse aspecto, Cruz destaca que esta nova política:

Na prática, vem permitir que a formação profissional seja realizada em ações específicas, a desenvolver por qualquer entidade do sector público, cooperativo e privado, e responda a necessidades de formação profissional permanentes, de um ou vários sectores de atividade. Esta última situação veio possibilitar a criação de Centros de Formação Profissional Protocolares sectoriais, intersectoriais, regionais, inter-regionais e interempresariais, resultantes de protocolos entre o serviço público e diferentes entidades. (CRUZ, 2017, p. 199)

Após sucessivos acordos negociados entre Portugal e, primeiro a CEE e, depois, a União Europeia (EU), consubstanciados em contratos-programa para incrementar a produtividade e competitividade da economia portuguesa, nomeadamente através da aposta na qualificação de todos/as os/as trabalhadores/as, estamos, neste momento, em plena vigência do Programa “Portugal 2020”, iniciado em 2014 e com final em 2020, que integra um conjunto articulado de estratégias para o desenvolvimento económico, social e territorial de Portugal, o qual, para o que aqui nos interessa disponibiliza, através do Eixo 3 (Aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade), do “Programa Operacional Temático Capital Humano” (POCH), recursos significativos para a promoção da qualificação da população adulta com baixas qualificações e o aumento da sua empregabilidade, centrando-se na formação certificada e nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Então, na sequência de uma nova geração de políticas e práticas de Educação e Formação de Adultos, iniciada nos primeiros anos deste século, Portugal pode renovar a aposta impressionante na elevação dos níveis de escolaridade e de qualificação de jovens e adultos, a qual pode ser obtida através do “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências” (RVCC), da frequência de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de longa duração, ou da frequência cumulativa de Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), passíveis de articulação com as duas ofertas anteriores. Mantendo a lógica que preside à

elaboração destes contratos-programa, esta formação pode ser desenvolvida diretamente pelas escolas e centros de formação da rede pública, como sua organização pode ser atribuída a organizações privadas, com ou sem fins lucrativos, desde que sejam reconhecidas pelos organismos públicos competentes e garantam recursos nas candidaturas que devem obrigatoriamente realizar, no âmbito dos normativos previstos no programa.

3.2 As políticas e práticas de educação/formação profissional

Olhando para o âmbito da educação profissional e da formação de adultos ao longo da vida, faz-se pertinente recorrermos inicialmente a duas definições: Primeiro, quem são os Jovens e adultos, públicos da educação profissional? E depois, qual o direcionamento das políticas de educação profissional, no Brasil e em Portugal?

Como forma de clarificar a primeira questão, utilizamos como parâmetro para definir quem são os Jovens, as orientações do “Estatuto da Juventude”, onde afirma em seu art. 1º, §1, que são consideradas jovens as pessoas que possuem “idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”. Já para definição da fase adulta, consideramos como adulto a pessoa com idade igual ou superior a 18 anos, mesmo parâmetro utilizado no campo legal para efeitos militares e do voto, conforme Constituição da República federativa do Brasil (1988). Além disso, tendo definido a fase cronológica dos indivíduos, associamos, então, essa identificação ao perfil dos ingressantes dos cursos do IFPE, utilizando as orientações dos últimos editais de seleção publicados no portal do Instituto.

Assim, foi possível obter a confirmação de que o público alvo da educação profissional é composto, não somente por jovens e por adultos advindos da EJA, mas também por aqueles que recorrem à educação profissional na intenção de continuidade e elevação dos seus níveis de escolarização.

Posto isso, seguimos a analisar qual o direcionamento e as principais intenções da educação profissional nos países observados, tendo como foco as políticas públicas educacionais e para isso recorremos ao que nos traz Azevedo (2004):

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensa-la sempre em sua articulação com um planejamento mais global [...] a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico. [...] Como é sabido, em qualquer sociedade o polo norteador, o vértice principal desse planejamento, constitui-se nas diretrizes que se tentam estabelecer para o desenvolvimento econômico. Isto porque o desenvolvimento da sociedade é a meta principal [...]. (AZEVEDO, 2004, p. 60)

Nesse sentido, consideramos que a educação como política pública apresenta-se sempre associada à um plano mais amplo que visa priorizar o desenvolvimento social e logo, orientada pelos moldes neoliberais e capitalistas, na intenção de atender às demandas do mercado de trabalho. Em se tratando de uma educação de cunho profissional, essa diretriz é mantida em essência. Sobre isso, a coordenadora

pedagógica do IFPE afirma que os cursos estão estruturados exatamente sob essa ótica, conforme pode ser observado a seguir:

Eles são estruturados a partir de uma audiência pública e de um estudo de viabilidade na cidade do Cabo. [...] E ele está realmente de acordo com as políticas públicas e com os regulamentos da instituição, que pede que seja feito um estudo de viabilidade de mercado, viabilidade de absorção e viabilidade de carência de formação, para ver se na região realmente carece desse tipo de trabalho, para que o mercado e a região possam crescer. (E1/BR - grifo nosso)

Aqui percebemos que é evidente o respeito às logísticas e demandas de mercado e que isso acontece numa perspectiva mercadológica, muito mais do que humanística. Semelhante a isso, o país luso (PT) afirma que os cursos de educação profissional em Portugal também se encontram alinhados às políticas públicas locais:

Está em conformidade com as políticas determinadas, aliás o instituto de emprego e formação profissional é o agente das políticas de formação profissional do Estado Português, e, portanto, tudo aquilo que fazemos se enquadra naquilo o que é política na educação do Estado Português, que é para educação e para a formação profissional do Estado Português, quer para os jovens, quer para adultos. (E2/PT-grifo nosso)

E a forma como estão estruturados parte, tanto da procura de instituições privadas, ainda que estas não tenham participação no financiamento da educação profissional, quanto das intenções do domínio público, representado pela figura do Estado, preocupando-se com o desenvolvimento econômico local, como podemos ver abaixo:

É um pouco disso tudo, por um lado há uma definição política nacional [...] Digamos que há uma política nacional que prioriza essas cidades do mercado de trabalho global, pois há um trabalho local e regional que é feito por nós e que procura responder as necessidades específicas do mercado de trabalho, [...]. (E2/PT- grifo nosso)

Nós somos cada vez mais procurados, quer por empresas, quer por particulares, digamos assim, para desenvolver uma determinada unidade de formação. Que pode ser operação de um equipamento especial, como pode ser, por exemplo, o desenvolvimento de uma língua estrangeira, ou de um novo método de soldadura, ou de... Sei lá! (E2/PT- grifo nosso)

Nesse sentido, percebemos que em parte os países se coadunam, mas se distanciam quando em Portugal são consideradas as solicitações das instituições privadas para a oferta dos cursos. Enquanto que no Brasil não há “solicitação” da iniciativa privada, mas sim um estudo de viabilidade e absorção de mão de obra, como já referimos anteriormente.

3.3 O estigma da educação profissional

Iniciando pelo Brasil, é importante destacar que a educação profissional, como já dito anteriormente, ocupou na maior parte do tempo um lugar de exclusão social, onde atendia aos indivíduos que recorriam a esse tipo de educação como uma espécie de “trampolim” para ter acesso ao ensino superior ou como uma alternativa para se manter em processo de formação. Sobre o perfil desse público da educação profissional, Tavares (2012) descreve que era formado pelos:

[...] *desvalidos* – durante os séculos XVIII e XIX, jovens que chegavam ao ensino secundário almejando o ensino superior – século XX, jovens que tinham interesse em ingressar no mercado de trabalho e/ou manter elevado o seu nível de empregabilidade – século XXI e Jovens e adultos da classe trabalhadora e parte da classe pequeno-burguesa ou classe média que historicamente não tiveram acesso à Educação Profissional e Superior públicas – dias atuais. (TAVARES, 2012, p. 4, 6, 8 e 10)

A educação profissional, considerando isto, não era (e não é) somente de interesse dos jovens, mas também dos adultos, o que para ambos os públicos era tida como primeiro recurso para elevação do nível de escolaridade e conseqüentemente ingresso no mercado de trabalho.

No entanto, vale salientar que essa visão sobrevém de uma herança cultural a qual atribuímos o papel assistencialista desenvolvido por esse modelo de educação. Em detrimento disso, houve uma preocupação no âmbito legal em atribuir um novo olhar sobre a educação profissional, concebendo-a como um terceiro viés para o desenvolvimento do indivíduo, distinguindo-a da educação formal e da educação não-formal. (VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2006, p. 160)

Em 2008, com o advento da Lei 11.892, instituiu-se a rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil, com isso nasceram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, deixando de ser apenas Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Dessa forma, os institutos começam a ofertar a educação profissional com base no desenvolvimento socioeconômico nacional, cuja finalidade está centrada na qualificação de cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia do país.

No entanto, apesar desse novo olhar para a formação profissional verificamos que, em Portugal, esse modelo de educação se aproxima do Brasil no que se refere ao estigma, o qual é mantido tanto pelos estudantes que buscam essa formação como pela herança cultural de que seus partícipes são pessoas que tiveram poucas oportunidades:

A população que nós trabalhamos, tem algumas diferenças daquela que é a população que procura as escolas populares. Daí que dificilmente dos nossos jovens, chegarão a um curso de medicina. (E2/PT- grifo nosso)

[...] De alguma forma existem ainda algo que ainda não conseguimos ultrapassar, existe ainda um certo estigma coletivamente ao ensino profissional em detrimento do ensino particular. (E2 /PT- grifo nosso)

O que acontece, também, é que há uma certa – Mas já não tem nada haver conosco, é um problema cultural – desvalorização daquilo que é o trabalho manual. O trabalho que suja as mãos, o trabalho que obriga... De pegar no pesado! O fato de vestir macacão, sujar as mãos de óleos, ou pegar em máquinas pesadas e com ruídos... (E2/PT - grifo nosso)

Somado a isto, é importante destacar a fala do Ministro da Educação de Portugal, Thiago Brandão Rodrigues, quando diz que:

É verdade e todos o sabemos que durante muito tempo as vias profissionalizantes foram entendidas como algo secundário no nosso sistema de ensino. Nós não o entendemos assim. Estes estudantes terminam o 12^o ano com todas as potencialidades para poderem ir para o ensino superior, mas também têm esta dupla certificação - acadêmica e profissional - que permite-lhes enfrentar o mercado de trabalho. (PORTUGAL, 2017)

Já no Brasil não é diferente, o perfil da maior parte do público que ingressa nos institutos federais (IF`s) é formado por pessoas que se encontram em vulnerabilidade social, como encontra-se destacado na fala da coordenadora do IFPE: “Porque normalmente os alunos que a gente tem hoje no campus cabo, são alunos que moram na cidade do cabo ou pelas redondezas [...] alunos que estão em alta vulnerabilidade”. (E1/BR - grifo nosso)

Verificamos assim, que a educação profissional se desdobra sobretudo em atender as demandas do capitalismo vivendo, historicamente, a dicotomia de superação que existe entre o “ensino técnico para as atividades manuais e o ensino propedêutico voltado para as atividades intelectuais” (OLIVEIRA e CÓSSIO, 2013. p.1577). E em consequência disso, há uma acentuação do estigma atribuído à educação profissional, dada a característica de que esse tipo de educação, oferece maior amplitude às questões “do fazer” em detrimento das questões “do pensar”.

3.4 Acompanhamento e a evasão nos cursos de educação profissional

No tocante às questões que envolvem a avaliação e acompanhamento de frequência dos cursos nas instituições observadas, trazemos como parâmetro as orientações da LDB 9.394/96, onde prescreve que:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...] VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação; (BRASIL, LDB 9.394/96)

Utilizando como base as determinações dessa lei, a coordenadora do IFPE afirma que o acompanhamento de frequência dos alunos é feito com base nesse dispositivo legal, além de associá-lo à uma nota mínima de avaliação, conforme podemos observar abaixo:

A exigência que nós temos é a mesma exigência que a LDB fala, de 75% de frequência nos cursos técnicos presenciais e nos cursos de qualificação e avaliação também, com média 6,0, que nós temos também como critério de avaliação. [...] há um acompanhamento, sim, da frequência dos alunos, do rendimento... Esse acompanhamento é feito no primeiro mês, após o ingresso do aluno no curso via vestibular [...]. (E1/BR - grifo nosso)

Já em Portugal o acompanhamento acontece com base em dispositivos legais semelhantes aos adotados no Brasil, considerando os mesmos aspectos: “Têm exigência de carga horária, de assiduidade, como um todo, de avaliação”. (E2/PT - grifo nosso)

Tratar sobre avaliação envolve concepções e olhares que se desdobram sobre parâmetros que perpassam tanto pelas avaliações em larga escala, as quais se referem (entre outros) aos índices de desenvolvimento dos cursos, como pelas avaliações da aprendizagem, as quais se voltam (entre outros) para os índices de aproveitamento dos alunos. Isso demonstra a amplitude dessa discussão, que por agora se dá de forma ‘embrionária’ quando considerada apenas as falas dos entrevistados sobre essa questão.

Levando em conta as avaliações educacionais (em larga escala), a coordenadora do IFPE afirma que:

No IFPE os cursos que são avaliados, com avaliação externa, são os cursos de graduação que nós (Campus Cabo) não temos ainda. Mas nos cursos técnicos nós não fazemos nenhum tipo de avaliação externa. Quer dizer, não há avaliação externa pelo governo federal, mas sistemicamente, pelo IFPE, nós estamos implantando uma avaliação interna que é uma avaliação piloto ainda, que iremos avaliar uma amostragem dos cursos técnicos do IFPE. E nessa amostragem o Campus Cabo está com o curso de logística para ser avaliado, mas nós não temos nenhuma avaliação externa não. (E1/BR - grifo nosso)

Sobre esse aspecto podemos perceber que por questões estruturais, e por ser um campus recente, originado pela terceira fase de expansão dos Institutos Federais no Brasil, conforme já explicado, os cursos do Campus Cabo (do IFPE) não é submetido a padrões de avaliações externas, capazes de identificar e responder de forma bem-sucedida às questões reais, levantadas durante o processo de avaliação.

Apesar disso, e tomando como base as práticas de acompanhamento e avaliação nos centros de formação pesquisados, percebemos um distanciamento no que diz respeito à abrangência dos índices de evasão dos cursos, nos centros de formação do Brasil e em Portugal. Ao passo que no Brasil a coordenadora nos apresenta o índice de evasão em apenas um Campus (Campus Cabo), o coordenador

pedagógico do centro de formação de Portugal nos apresenta uma média geral de todos os espaços de formação, tornando difícil essa aproximação entre as realidades observadas:

No campus cabo nós temos um índice de evasão de 5% a 10%. [...] a gente observa que eles têm um grau de vulnerabilidade alto, então a gente precisa que o governo federal mantenha esse programa de assistência estudantil. A partir do momento em que o governo federal contingencia e diminui a assistência estudantil, há um problema sério que pode acontecer que é a questão da evasão. (E1/BR - grifo nosso)

Por volta de 25%, **no geral!** Evasão, evasão... (risos). Onde a evasão é muito baixa, por exemplo, é nos cuidados de beleza. [...] De fato nessa evasão ou mortalidade como dissemos (risos), estão os descasos que são aqueles que não se adaptam, que vão embora, que não faz parte do plano de vida deles ter regra, estar aqui às 9hrs da manhã, sair às 17hrs, estar aqui de segunda á sexta feira, para algumas pessoas isso é difícil. (E2/PT - grifo nosso)

Esse distanciamento pode ser observado, também, no que se refere aos índices de evasão dos cursos, onde o Brasil apresenta um índice significativamente menor do que o índice de Portugal.

Além da diferença acerca da abrangência dos índices, os dois países atribuem justificativas distintas para os seus números. Enquanto que para o IFPE as razões são atribuídas ao contingenciamento das bolsas estudantis, o centro de formação de Portugal atribui ao descaso e à falta de compromisso dos alunos quando se deparam com a extensa carga horária (de 09:00 às 17:00). Essas argumentações demonstram que enquanto no Brasil a evasão está atrelada à falta de assistência e recursos, em Portugal essa evasão é explicada pela inadequação dos cursos aos planos de vida dos alunos.

Tendo em vista o caráter de prestígio dos espaços de formação profissional e tecnológica nos dois países, e a importância do seu papel no âmbito educacional, entendemos como significativo o acompanhamento e a avaliação dos cursos de educação profissional, realidade esta, encontrada nas afirmações dos dois coordenadores entrevistados (BR e PT).

3.5 As expectativas da educação profissional

Para olharmos na direção das reais intenções e expectativas lançadas sobre a educação profissional, no Brasil, nos debruçamos, inicialmente sobre as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Nesse intento, apresentamos a imagem a seguir:

Imagem 1 – Metas e Estratégias do PNE (2014-2024)

Meta	Descrição no PNE (2014-2024)	Destaque para algumas estratégias relacionadas
Meta 10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	<p>“Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.” (Estratégia 10.3)</p> <p>“Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas (Estratégia 10.6)</p>
Meta 11	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	<p>“Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional.” (Estratégia 11.1)</p> <p>“Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino.” (Estratégia 11.2)</p>

Fonte: Elaboração própria a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2014).

Diante do que se apresenta, podemos perceber que o PNE propõe metas e estratégias “desafiadoras” quando olhamos para o cenário econômico e político atual, refletido sobretudo nos relatos de contingenciamentos e (des)assistência aos estudantes, conforme exposto nos excertos das entrevistas trazidas anteriormente. Além disso, reforçamos que ao compreender a complexidade das políticas educacionais, colocamos essas proposições como ‘desafiadoras’, mas não impossíveis de serem implementadas.

Além disso, é importante lançar um olhar para a articulação entre a educação profissional e o ensino superior, sobretudo por acreditar que dessa forma é possível a busca por novas políticas de inclusão e desenvolvimento humano, já em curso. Sobre isso, Pinto afirma que:

O trabalho constitui, por definição, um fenômeno total da sociedade, revelando-a em todos os aspectos. Pelo trabalho, visando à produção em si, o conjunto social apresenta-se formando a verdadeira totalidade humana, e logo se desenham as relações dialéticas de implicações mútuas que ligam todas as fases. (PINTO, 2005, p. 301)

Identificamos essa preocupação como algo real nas vivências e expectativas do IFPE, quando olhamos para o documento normativo construído e divulgado com as concepções e diretrizes dos institutos federais do Brasil, o qual afirma:

O modelo dos Institutos Federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluri-curricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2010, p. 18)

Sobre essa articulação, os relatos dos entrevistados expõem realidades vivenciadas nos dois países, sendo primeiramente apresentada a realidade de Portugal:

E o reconhecimento dessa qualificação por parte das empresas é difícil de entrar no mercado de trabalho de fato, porque a ligação entre aquilo que é o ensino universitário e aquilo que é prática existe em série para as empresas e é, digamos que nesta altura as agulhas não ainda bem afinadas, entre aquilo que o mercado de trabalho procura e entre aquilo que as Universidades oferecem. Do ponto de vista social, sim. Cujo trabalho, como eu ia dizer, muito difícil e não tem dado os frutos que nós gostaríamos que desse. (E2/PT - grifo nosso)

Como se pode ver, a realidade vivenciada em Portugal em muito se assemelha ao Brasil: Apesar do país apresentar, no campo das políticas públicas e na estrutura do sistema de ensino profissional, a articulação entre a educação profissional x o mundo do trabalho x e o ensino superior, experimenta de uma certa fragilidade nessa junção, de forma que acaba por ser difícil o atendimento do mercado ao que as universidades oferecem.

Já no Brasil, no que concerne ao Campus pesquisado (Campus Cabo), apesar de não se ter uma definição sobre os egressos dos cursos, já se consegue perceber uma urgência na continuidade da qualificação profissional, tendo como foco a proposta de articulação do ensino profissional ao superior:

Não temos um estudo sobre os egressos da instituição, porque pelo estudo de egressos a gente consegue obter as informações sobre a absorção desse profissional no mercado de trabalho... Esses dados não temos! Agora, com relação ao campus cabo, ele necessita além de oferecer os cursos técnicos, ele deveria oferecer o curso superior, dentro do eixo dos cursos técnicos para que o aluno consiga realmente montar o seu itinerário formativo, fazer, por exemplo, o curso técnico em meio ambiente e fazer o superior em gestão ambiental futuramente, agora via vestibular né? (E1/BR - grifo nosso)

Por fim, diante do que se apresenta, ainda nessa proposta de dialogicidade entre a educação profissional e o ensino superior, compreendemos que as expectativas relacionadas à educação profissional ultrapassam o tratamento estreito que se trava sobre as temáticas da profissionalização, tecnologia, ciência e cultura. E considerando as falas dos entrevistados, percebemos que de fato há a preocupação em se desenhar uma educação profissional alinhada com as estratégias mercadológicas e de desenvolvimento dos dois países.

4. Considerações finais

A produção desse artigo teve como foco a educação profissional e a educação em continuidade na fase adulta, e nesse percurso, buscou captar aproximações e distanciamentos observados em uma instituição pública de formação do Brasil e outra em Portugal, a partir das experiências dos coordenadores pedagógicos de dois centros de formação, nos dois países.

Os dados apontam que as principais intenções da educação profissional tanto no Brasil como em Portugal, tendo como foco as políticas públicas educacionais, segue a ótica mercadológica muito mais que a humanística. A oferta, bem como a estrutura dos cursos, visa atender às demandas do mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico local.

Observamos por outro lado, que as pessoas que recorrem à educação profissional nem sempre são advindas da Educação de Jovens e Adultos, são também pessoas que buscam a continuação e elevação dos seus níveis de escolarização. Contudo, a educação profissional, ocupou na maior parte do tempo um lugar de exclusão social, onde atendia aos indivíduos que recorriam a esse tipo de educação como uma espécie de “trampolim” para ter acesso ao ensino superior ou como uma via para se conservar em processo de formação e assim ter mais condições de competir por uma vaga no mercado de trabalho. Verificamos que Brasil e Portugal se aproximam no que se refere ao estigma, mantido tanto pelos estudantes que buscam essa formação, tanto pela herança cultural e ou como pelas poucas oportunidades que tiveram os referidos partícipes.

Levando em conta os aspectos de acompanhamento e avaliação nos centros de formação pesquisados, percebemos um distanciamento no que diz respeito aos índices de evasão dos cursos, no Brasil o índice foi significativamente menor do que o índice de Portugal. As alegações expressam que enquanto no Brasil a evasão está atrelada à falta de assistência e recursos, em Portugal a evasão é ilustrada pelo desajustamento dos cursos aos interesses dos estudantes, o que ilustra a escolha dessa modalidade educacional como trampolim para o mercado. Considerando o caráter dos espaços de formação profissional e tecnológica nos dois países, e a importância destes no campo educacional, entendemos haver a necessidade do acompanhamento e a avaliação dos cursos de educação profissional nos países pesquisados.

Observamos no decorrer do trabalho que, a realidade vivenciada em Portugal em muito se aproxima à realidade do Brasil, chamando atenção para a amplitude e complexidade dessa discussão no campo educacional. E em consequência disso, esperamos que esse estudo possa contribuir para análises interpretativas direcionadas ao âmbito da educação profissional, que a oferta dos cursos não esteja, somente, pautada sob a ótica mercadológica. O que deve ser buscado, de fato, é a adoção de um modelo de formação voltado à formação de um cidadão e de um trabalhador comprometido com a construção de uma sociedade com equidade social.

Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas: São Paulo. Autores associados. Coleção polêmicas do nosso tempo. Vol. 56. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Primeira parte história e teoria; Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2011.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9394/96, Brasília, 1996.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acessado em: 01 ago. 2017.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: Concepção e Diretrizes**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192>. Acessado em: 01 ago.2017.

BRASÍLIA. Ministério da Educação (MEC). **Conhecendo o Plano Nacional de Educação 2014-2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acessado em: 01 ago.2017.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. **Processo seletivo para os cursos técnicos subsequentes, ensino técnico integrado ao médio e cursos proeja**. Edital nº. 75, de 29 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://www.ifsertao-pe.edu.br/processoseletivo/images/PS2015/Edital%20PS%202015%20Final.pdf>>. Acessado em: 01 ago.2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei 13.005 de 25 de Junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acessado em: 01 ago.2017.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

COUTINHO, C. Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas. **Investigação Qualitativa: inovação, dilemas e desafios**. 2ª Reimpressão. Portugal: Almedina, 2016.

CRUZ, Helena Cristina Moura da Silva. **O Serviço Social na formação profissional em Portugal**: Percursos na construção de uma profissionalidade. 2017. 448f. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em educação permanente e Formação de Adultos – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Coimbra-PT.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Maria de Barros. Educação Profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 21, n. 6, Jan-Mar.2016.

OLIVEIRA, Antonio Cardoso; CÓSSIO, Maria de Fátima. **O atual cenário da educação Profissional no Brasil**. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontífca Universidade católica do Paraná. Curitiba. 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6ª Edição revista e ampliada: outubro. Edições Loyola, São Paulo. 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PORTUGAL. União Europeia. Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional. Disponível em: <https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/Programas%20Operacionais/5.%20POCH_portal_vfinal.pdf>. Acessado em: 26 set.2017.

PORTUGAL.TSF Notícias: Governo quer combater o estigma dos cursos profissionais. Disponível em: <<http://www.tsf.pt/sociedade/educacao/interior/governo-quer-combater-o-estigma-dos-cursos-profissionais-5767357.html>>. Acessado em: 01 ago.2017.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação do Brasil (1930-1973)**. Petrópolis/RJ.: Vozes, 2010.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Trabalho apresentado no Seminário de pesquisa em educação da região sul. IX Anped Sul. 2012.

VIEIRA, A.M.D.P.; SOUZA JUNIOR, Antonio de. A educação Profissional no Brasil. **Revista Interações**. n.40. 2006. p. 152-169. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/10691/7655>>. Acessado em: 01 ago.2017.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

Recebido em: 15/11/2017.

Aprovado em: 02/12/2017.