

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Mario Cesar Jucá

**A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O
PROCESSO DE METAMORFOSE DOS CENTROS TECNOLÓGICOS FEDERAIS:**
Estudo de caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas

Salvador - Bahia
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Mario Cesar Jucá

**A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O
PROCESSO DE METAMORFOSE DOS CENTROS TECNOLÓGICOS FEDERAIS:**
Estudo de caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do
Título de **Doutor em Educação** à Comissão Julgadora da
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
(UFBA), sob a orientação do Profª. Dra. Vera Bueno
Fartes.

Salvador - Bahia
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

J91 Jucá, Mario César.

A reestruturação da educação profissional no Brasil e o processo de metamorfose dos Centros Tecnológicos Federais : estudo de caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas / Mario César Jucá. – 2007.
246 f.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Bueno Fartes.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

1. Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – Estudo de casos.
2. Ensino profissional. 3. Ensino técnico. 4. Mercado de trabalho. 5. Programa de Expansão da Educação Profissional. I. Fartes, Vera Bueno. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

373.246098135 – CDD 22.ed.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Vera Lúcia Buenos Fartes

Professor Doutor Miguel Angel Garcia Bordas

Professor Doutor Robinson Moreira Tenório

Professor Doutor Edimilson Correia Veras

Professora Doutora Nádia Mara da Silveira

Aos meus pais, **Iêda e Mário**, pelo amor e estímulo;

À **Maria Augusta**, companheira de todos os momentos, com muito afeto;

A meus filhos, **César e Eveline**, pela amizade e incentivo;

À minha orientadora, **Prof.ª Dr.ª Vera Bueno Fartes**, pela amizade, confiança e orientação acadêmica criteriosa que me levou a superar limites teóricos e práticos, tornando possível a realização deste trabalho.

A **Deus**, luz que nunca se apaga, por me conceder
tamanho oportunidade;

À **Nossa Senhora** que sempre esteve presente em todos os
momentos da minha vida;

A **Luiza Jaborandy, Lúcia Cordeiro, Paulo Jorge, Lula
Costa e Liginha** pelo apoio e contribuição na elaboração
do trabalho, tornando possível sua conclusão.

Muito obrigado a cada um e a todos!

RESUMO

Esta pesquisa objetiva desvelar o atual estado de mudança que configura o processo de metamorfose dos Centros Tecnológicos Federais, ou melhor, as modificações que estão se processando e as novas feições assumidas, tomando como referência básica o caso do Centro Federal Tecnológico de Alagoas (CEFET/AL). Examina como se equaciona a questão da natureza, da identidade e do papel do CEFET/AL no quadro das atuais políticas de Educação Profissional e das tensões e desafios contemporâneos. A investigação teve como ponto de partida a política de diversificação e diferenciação que reconfigura o sistema de Educação Profissional no Brasil, com base em um modelo que associa flexibilidade, competitividade e avaliação. Desenvolveu-se uma investigação do cotidiano da gestão do Centro e da produção do trabalho acadêmico do CEFET/AL, explicitando suas interfaces com o contexto mais amplo, particularmente com as atuais políticas de Educação Profissional, resultando uma análise pormenorizada dos processos, movimentos e tendências nas áreas de gestão, financiamento, avaliação, currículo, pesquisa e pós-graduação. A pesquisa evidencia a intensificação de um jogo concorrencial da diferenciação e da distinção institucional entre os Centros Tecnológicos Federais, ou melhor, da luta pela independência e pela ocupação de posições específicas e diferenciadas, o que pode contribuir para o desmonte do sistema federal de Educação Profissional, uma vez que esse processo vem rompendo, paulatinamente, elementos de convergência que parecem ter assegurado, historicamente, certo nível de solidariedade nesse campo institucional. Ressaltam-se as diferenças essenciais entre os Centros que começam a ser exibidas, especialmente na forma de estruturação e de organização interna, na produção do trabalho docente, nos indicadores acadêmicos e na tomada de posição diante das políticas de Educação Profissional e demandas do mercado. As mudanças no CEFET/AL indicam amplo processo de modelação organizacional com o objetivo de torná-la mais ágil e eficiente como evidencia, por exemplo, a simplificação de sua estrutura acadêmica, a extinção progressiva das diretorias, a tentativa de desburocratizar os processos administrativos e acadêmicos e a implantação de sistemas de controle e gerenciamento administrativos. Boa parte desse ajustamento faz-se por meio de uma adequação da gestão e do trabalho acadêmico aos parâmetros e aos ritmos da Gratificação de Incentivo à Docência (GID) e aos ditames das condições objetivas locais e regionais que se expressam por intermédio dos convênios e da prestação de serviços remunerados, além da expansão dos cursos de graduação e melhoria generalizada dos índices de produtividade.

Palavras-chave: educação profissional; metamorfose; CEFET-AL; PROEP; mercado de trabalho.

ABSTRACT

This research aims to unveil the current state of changing that shapes the process of metamorphosis at Federal Technological Centers in Brazil, in other words, the modifications that are taking place and new assumed profiles, taking as a basic reference the example at Alagoas Federal Technological Center (CEFET-AL). It examines how one can equate the matter of nature, identity and the role of CEFET/AL facing the actual Professional Education Policies and its tensions and contemporary challenges. The policy of diversification and the differentiation that rearranges the Professional Education System in Brazil, which is based in a flexibility, competitiveness and evaluation model, is taken as the first point of the investigation. A systematic inquiry focusing the management of the Center and the academic production was developed, making clear the interfaces to a wider context, particularly to the current Professional Education Policies, resulting then in a detailed analysis of process, movement and trend towards management, financing, evaluation, curriculum and research and post graduation. The research highlights the intensification of a competitive game from the differentiation and institutional distinction among Federal Technological Centers, it means, from their way looking forward independence, and through the occupation of specific and peculiar positions, this situation may sharpen the crumbling of Professional Education Federal system, the process is step by step, breaking some convergence elements that seemed to assure historically a certain level of solidarity within this institutional field. The essential differences among the centers start to be stressed specially concerning to structure and internal organization, also in the production of teaching practice, in the academic indicators and in the decisions in front of Professional Education Policies and market demands. The changes at CEFET/AL show a widespread process of organizational modeling aiming to make it defter and more efficient as it is clear, for instance, in the simplification of its academic structure, in the progressive effacement of directory offices, and in the trial to turn administrative and academic process into a non-officialdom way and the introduction of control systems and administrative management. Most part of this purposed adjustment is executed by fitting management and academic production to the parameters and scales of Gratificação de Incentivo a Docência –GID (Teaching Stimulating gratification) and also to the determinations of local and regional specific conditions that are expressed through agreements and wage-earn services, besides the expansiveness of graduation courses and the improvement of general productivity indicators.

Key-words: professional education; metamorphosis; CEFET-AL; PROEP; work market.

LISTA DE SIGLAS

Associação das Empresas do Distrito (ADEDI)
Banco Mundial – (BM)
Câmara de Educação Básica (CEB)
Centro de Processamento de Dados (CPD)
Centros Federais de Educação Tecnológica – (CEFETs)
Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)
Comissão de Simplificação Burocrática – (COSB)
Companhia Alagoas Industrial – (CINAL)
Companhia de Abastecimento d'Água e Saneamento de Alagoas – (CASAL)
Companhia Energética de Alagoas – (CEAL).
Companhia Hidroelétrica do São Francisco – (CHESF)
Conselho de Diretores dos Centros Federais (CONCEFET)
Conselho Nacional de Educação (CNE)
Cooperativas dos Trabalhadores Ambientalistas de Alagoas – (COOTRAN)
Diretoria do Ensino Agrícola – (DEA)
Empresa de Correios (ECT) e Telégrafos
Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)
Escolas Agrotécnicas Federais (EAF)
Escolas Técnicas Federais (ETFs)
Faculdade de Tecnologia de Alagoas – (FAT)
Fundação de Amparo à Pesquisa e Cultura (FAPEC)
Fundação de Serviços de Saúde Pública – (FSESP)
Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)
Fundo Monetário Internacional – (FMI)
Gestão pela Qualidade Total – (GQT)
Gratificação de Incentivo à Docência (GID)
Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA)
Índice de Qualificação Docente – (IQD)
Instituições Federais de Educação Tecnológica – (IFETs)
Instituições Federais de Ensino Profissional (IFETs)
Instituto do Meio Ambiente – (IMA)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – (INEP)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB)
Medidas Provisórias (MPs)
Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE)
Ministério da Educação – (MEC)
Ministério do Trabalho (MT)
Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – (OSCIPs)
Organizações Sociais – (OS)
Organizações Sociais (ONGs)
Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – (PDRAE)
Plano Estratégico da Escola – (PEC)
Plano Estadual de Educação Profissional – (PEP)
Plano Nacional de Formação Profissional do MTE – (PLANFOR)
Plano Estadual de Educação Média – (PEM)
Produto Nacional Bruto (PNB)
Programa de Expansão da Educação Profissional – (PROEP)
Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – (PREMEM)
Projeto de Ampliação da Educação Profissional – (PROEP)
Reforma da Educação Profissional – (REP)
Regime Jurídico Único (RJU)
Renda Retida na Fonte (IRRF)
Sistema “S” (SENAI, SENAR, SENAT, SENAC)
Sistema de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI)
Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)
Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SIAPE)
Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – (SUDENE)
Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV)
Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED)
Universidade Federal da Bahia – (UFBA)
Universidade Federal da Paraíba – (UFPB)

LISTA DE TABELAS, QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

⇒ Tabelas

Tabela 1: Evolução dos cursos tecnológicos	104
Tabela 2: Quantitativo das Instituições de Educação Tecnológica no Brasil	107
Tabela 3: Quantitativo de Instituições Federais de Educação Tecnológica no Brasil	132
Tabela 4: Número de instituições por nível de educação profissional, segundo dependência administrativa	136
Tabela 5: Número de cursos profissionalizantes segundo o nível e a dependência administrativa	137
Tabela 6: Número de matrículas na educação profissional segundo o nível e a dependência administrativa	138
Tabela 7: Área física e instalações ocupadas por unidade de ensino no CEFET/AL	147
Tabela 8: Diretores do CEFET/AL	156
Tabela 9: Titulação dos servidores antes e depois das transformações ocorridas no período da reforma do ensino profissional e das Instituições Federais de Educação Profissional	159
Tabela 10: Evolução do número de docentes capacitados do Centro no período de outubro de 1998 a outubro de 2002	160
Tabela 11: Evolução do número de técnico-administrativos capacitados do Centro no período de outubro de 1998 a outubro de 2002	160
Tabela 12: A situação do crescimento dos cursos tecnológicos oferecidos pelo CEFET após a reestruturação, ou seja, as transformações ocorridas	163
Tabela 13: A situação do crescimento dos cursos técnicos oferecidos pelo CEFET após a reestruturação, ou seja, as transformações ocorridas	164
Tabela 14: Número de alunos matriculados e crescimento das matrículas nos cursos de graduação, por ano letivo	165
Tabela 15: CEFET-AL: Número de vagas oferecidas, acréscimo de vagas, candidatos e relação candidato vaga no período 1994 – 2000	166
Tabela 16: Orçamento do CEFET/AL 1998	191
Tabela 17: Execução do orçamento do CEFET/AL – 1998	191
Tabela 18: CEFET/AL: execução orçamentária e financeira com pessoal, custeio e capital no período 1996-2002 e no ano de 2004	192
Tabela 19: CEFET/AL: despesa com pessoal em 1996 e 2002	193
Tabela 20: Orçamento das instituições de Ensino Tecnológico	195

Tabela 21: CEFET/AL: total das despesas com custeio na execução orçamentária de 1996 a 2002	199
Tabela 22: Recursos executados por convênio no período 1994-1998	200
Tabela 23: Referente aos cursos oferecidos por segmento	216
Tabela 24: Cursos Tecnológicos – CEFET/AL	217

⇒ Quadros

Quadro 1: PROEP – Projetos escolares / convênios assinados – 2001	126
Quadro 2: Nome e data do funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices	149
Quadro 3: Oficinas montadas	150
Quadro 4: Matrícula da primeira turma por ofício	150

⇒ Figuras

Figura 1: Representação da situação do Ensino no Brasil	98
Figura 2: Representação da verticalização do Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação	104
Figura 3: Organograma da educação no Brasil	214

⇒ Gráficos

Gráfico 1: Número de matrículas na educação profissional segundo o nível e a dependência administrativa (Tecnólogo)	105
Gráfico 2: Convênios por segmento	126
Gráfico 3: Juros e comissão de compromisso	127
Gráfico 4: Plano de investimento (Metas do PROEP para 2006)	127
Gráfico 5: Orçamento OCC do Tesouro – Capital	196
Gráfico 6: Orçamento OCC do Tesouro – Correntes - Capital	196
Gráfico 7: Convênios firmados durante o movimento de transformação da instituição ...	201
Gráfico 8: Celebração dos convênios – evolução	213
Gráfico 9: Convênios por seguimento financiados pelo PROEP	213

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: AS POLÍTICAS DOS ÓRGÃOS INTERNACIONAS NA EDUCAÇÃO: COM ENFASE NO BANCO MUNDIAL	31
CAPÍTULO II: A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA E SUAS IMPLICAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO, A DINÂMICA NA INSTITUIÇÃO E NA RECONFIGURAÇÃO DOS CENTROS FEDERAIS	52
2.1 A reorganização do sistema de educação profissional: sua lógica constitutiva	52
2.2 Alterações na produção do trabalho e da vida acadêmica	63
2.2.1 A subsunção formal e real do trabalho acadêmico ao capital	64
2.2.2 O trabalho educacional produtivo e improdutivo	69
2.3 A sociedade e a educação profissional: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas em estudo	74
2.3.1 Reprodução e transformação no campo da educação profissional	75
2.3.2 Ajuste, resistência e inovação no centro tecnológico	78
2.4 O modelo educacional brasileiro e a reforma da educação profissional	89
2.5 A rede de CEFETs no contexto do setor público federal	107
2.5.1 Origens e trajetória histórica	107
2.5.2 Caracterização da rede de Escolas Técnicas e Agrotécnicas no período 1968-1996	114
CAPÍTULO III: O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE ALAGOAS NO QUADRO DE METAMORFOSE DOS CENTROS FEDERAIS TECNOLÓGICOS	130
3.1 A Identidade institucional em questão	130
3.2 A situação de ensino do CEFET-AL	146
3.2.1 A estrutura histórica e a administração superior	146
3.2.2 A comunidade do Centro e a qualificação dos recursos humanos	155
3.2.3 A situação de ensino: médio, técnico e tecnológico	161
3.3 A avaliação institucional é capaz de definir, substantivamente, uma linha de planejamento e de gestão	167
CAPÍTULO IV: DESVELANDO O PROCESSO DE METAMORFOSE DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE ALAGOAS CEFET/AL	171
4.1 O CEFET no contexto de Alagoas	177
4.1.1 Situação geográfica e clima	177
4.1.2 População	178
4.1.3 Mão-de-obra	178
4.1.4 Religião	178
4.1.5 Cultura	179
4.1.6 Infra-estrutura	179
4.1.7 Parques industriais	182

4.1.8 Educação	184
4.1.9 Organização política	184
4.1.10 Autarquias locais	185
4.1.11 Segurança pública	185
4.1.12 Conjuntura econômica atual	185
4.2 Alguns dados atualizados do CEFET-AL: da estrutura física e ocupação das salas de aula da Unidade da sede – Maceió	186
4.2.1 O movimento na área de gestão e financiamento	190
4.2.2 A questão do orçamento: histórico e perspectivas	190
4.2.3 Alterações no padrão de gestão e financiamento	195
4.2.4 A interação do Centro Tecnológico-sociedade e a ampliação da receita própria	196
4.2.5 A problemática dos convênios e contratos	199
4.2.6 A prestação de serviços remunerados e os cursos de graduação Tecnológicos	202
4.2.7 O movimento de transformação	206
4.2.8 Peculiaridades constitutivas da área	216
CONCLUSÕES	223
REFERÊNCIAS	235

INTRODUÇÃO

[...] é inegável que são precárias as informações dominadas pelos educadores a respeito do trabalho e, mais recentemente, a respeito das transformações pelas quais vem passando devido à utilização de tecnologias avançadas e das propostas de novas formas de organização da produção. (FERRETI, 1994, p. 8).

A epígrafe ora apresentada, conforme pode ser observado, sinaliza que muitos aspectos concernentes à educação profissional ainda precisam ser explorados. Daí é que, com este trabalho, pretende-se trazer uma contribuição a essa temática relevante no contexto contemporâneo, tornando-se imprescindível que se apresente inicialmente, de maneira lógica, a trajetória metodológica de investigação do objeto de estudo, juntamente com as limitações enfrentadas ao longo da investigação, o que será feito por meio de três caminhos: 1) campo temático, objeto de estudo e finalidade da pesquisa; 2) problemática e questões relevantes; 3) modo de investigação e de exposição.

O atual cenário internacional de globalização, extremamente dinâmico e marcado por uma nova ordem fundada na economia de mercado e no aumento da competição, com profundos reflexos na exigência de maior qualidade dos produtos, redução de custos e flexibilização da produção, vem exigindo paradigmas de gestão cada vez mais ousados e voltados para as melhores práticas e o desempenho superior. Por isso não é mais possível a importância da concorrência e da competitividade não só no mundo empresarial, mas em todos os demais setores da atividade humana, sejam eles na esfera dos setores produtivos, da política, dos governos e das nações em geral. Praticamente, todos os tipos de organizações estão nos dias de hoje debaixo das influências da globalização e do neoliberalismo, buscando um diferencial competitivo para sobreviver e crescer. Nos anos mais recentes, a combinação e as relações entre competitividade e gestão têm se tornado a maior preocupação dos gestores contemporâneos.

Nesse sentido, a busca constante das “melhores práticas”, na esfera das companhias privadas, expressa toda essa ansiedade e traduz uma preocupação marcante que certamente prevalecerá neste alvorecer e ao longo de todo o século XXI. De igual modo, no setor público, torna-se bastante evidente que as demandas competitivas também se manifestem, e cada vez mais com maior intensidade, embora assumindo um contorno diverso do setor privado, a partir de novos pressupostos que afloram através de pressões sociais das comunidades, da

disseminação de novos critérios comparativos de efetividade entre as instituições e do crescente nível de exigência e cobrança dos consumidores de serviços públicos, frente às novas exigências por mais responsabilização dos governos e por objetivos cujo maior foco deve se traduzir em resultados concretos e na valorização do bem comum.

Dentro dessa perspectiva, é importante ressaltar que os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – também passaram a enfrentar um novo cenário, caracterizado pela potencialização da competitividade e exigências externas por uma ação estratégica mais dinâmica, sobretudo a partir de 1996, com o advento da Reforma da Educação Profissional – REP, definida por toda uma legislação específica baseada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e a conseqüente implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), braço executor encarregado de operacionalizar e pôr em prática toda a legislação voltada para dar uma feição mais gerencial e um contorno diferenciado ao modelo de gestão da educação profissional no Brasil.

Sendo assim, todo esforço deste estudo se traduz em procurar explicar o processo de metamorfose dos CEFETs, no período 1996–2002, do ponto de vista da competitividade e da gestão – temáticas do novo modelo imposto pelas reformas –, tendo como pano de fundo a Reforma da Educação Profissional e o financiamento da educação profissional através do PROEP, bem como a temática do Modelo Gerencial Público, que é uma manifestação administrativa derivada da visão econômica e política alicerçada na corrente neoliberal, atualmente com predominante influência no mundo globalizado. Trata-se, portanto, de um estudo caracterizado como exploratório e explicativo, utilizando abordagem qualitativa, e, como tal, tem a ver com os verbos conhecer, identificar, levantar e analisar, para finalmente poder explicar as causas e conseqüências do fenômeno do Estudo de pesquisa.

1 Campo temático, objeto de estudo e finalidade da pesquisa

Esta pesquisa situa-se no campo da educação profissional e, mais especificamente, nas interligações e relações educação-reestruturação produtiva e estado-políticas de educação profissional. O ponto de partida da investigação é o processo de flexibilização, diversificação e diferenciação do sistema de educação profissional que ocorre no Brasil, com mais intensidade a partir do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). A preocupação é, basicamente, compreender e avaliar o que acontece nos Centros Federais de Educação Tecnológica, à luz das tensões históricas, dos desafios da sociedade contemporânea

e das atuais políticas de educação profissional, de modo a analisar as perspectivas concretas dessas instituições face ao contexto atual.

Identificou-se como essencial e muito relevante esse esforço para a realização desta pesquisa, sobretudo pela escassez de outros estudos nessa área da educação, possibilitando, dessa forma, examinar, junto às referidas instituições, o papel e a importância da REP e do financiamento do PROEP na reestruturação da rede de Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas Federais – muitas delas recentemente transformadas em CEFETs –, com foco nas questões relativas às transformações e à gestão, em especial do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas no período das grandes mudanças neoliberais da educação profissional a partir de 1996.

Além disso, considera-se a recente reestruturação de dois outros segmentos: o comunitário e o estadual, além da presença agora mais robustecida das referidas Instituições Federais de Educação Tecnológica – IFETs. Fortalecendo esse novo contexto institucional, muitas são as justificativas para empreender um estudo mais apurado dessa natureza, todas elas alicerçadas em razões pessoais, científicas e sociais bastante significativas e importantes.

Do ponto de vista da experiência pessoal, adquirida em 25 anos de magistério, atuando na área de gestão da educação profissional, tendo ocupado por dois anos a Vice-Direção e por mais de oito a Direção Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – CEFET-AL, e, atualmente, na condição de Presidente de um Centro de Educação Tecnológica, privado e transformado por força do Decreto nº 5.225 de 01 de outubro de 2004, em Faculdade de Tecnologia de Alagoas – FAT, o pesquisador tem tido inúmeras oportunidades de participar ativamente de importantes discussões, *workshops*, seminários e experimentos, sobretudo no âmbito de atuação dos conselhos e demais entidades representativas, o que o tem levado a uma compreensão amadurecida da necessidade de realização de estudos mais aprofundados sobre a gestão e a natureza das transformações no setor. Ademais, na condição de Diretor-geral do CEFET-AL, lhe foi dada a oportunidade de liderar todo o seu processo de reconfiguração organizacional, contando com o financiamento do PROEP, na busca constante de atingir um novo modelo diante das transformações ocorridas com a Reforma da Educação Profissional.

Dentro desse processo de transformação do CEFET-AL, que teve a duração de aproximadamente oito anos, foram postas em prática, sempre com a participação dos docentes, dos corpos técnico e gerencial, várias inovações, com destaque para a implementação dos Cursos superiores tecnológicos. Como resultado desse processo, as novas

abordagens e posturas de gestão em muito contribuíram para a criação de novos serviços, entre os quais sobressai a implementação de cursos superiores conveniados com uma Fundação, nas áreas de tecnologia de ponta (Tecnologia da Informação, Ciências da Informação, Design de Interiores e Produção em Construção Civil, Urbanização, Desporto e Lazer, Gestão Pública, Empresarial, Fazendária, Orçamento e Finanças, Financeira, Publicidade, Produção Elétrica, Turismo, Administração Hoteleira e Tecnologia dos Alimentos), além de novos cursos de qualificação e requalificação profissional, juntamente com os tradicionais cursos técnicos que, por sua vez, foram totalmente reformulados em suas estruturas curriculares.

Durante esse período de reestruturação, ocorreram mudanças profundas e estruturais, tanto de processos internos como de produtos, com a adoção, por exemplo, da Gestão pela Qualidade Total (GQT), de reformulação do organograma e da estrutura gerencial – dando-lhes um caráter sistêmico e matricial –, da criação da Diretoria de Relações Empresariais, dentre outras iniciativas estratégicas.

Toda essa transformação cultural e de mentalidade permitiu, com os recursos disponibilizados pelo PROEP, promover, no CEFET-AL, significativas melhorias na infraestrutura, na capacitação docente e técnica e na aquisição de novos equipamentos, o que lhe trouxe uma posição mais afirmativa no contexto da educação profissional e uma maior credibilidade. Desse modo, em decorrência da experiência acumulada durante todos esses anos, é razoável se afirmar que possuímos embasamento e elementos satisfatórios para empreender este trabalho sobre a questão das transformações e da gestão processada não apenas no CEFET-AL, como também, segundo se espera, nos demais CEFETs.

Nesse contexto, ao reunir conhecimentos teóricos de vários campos do processo de ensino da educação profissional, através de cursos de verticalização de estudos em diversas disciplinas do Programa de Pós-Graduação Educação da UFPB e da UFBA, aliados à experiência adquirida como gestor público, foi possível alcançar uma visão mais sistêmica para aprofundar estudos nessa direção. Por outro lado, a importância científica desta pesquisa é percebida pela carência de estudos focados na competitividade e na gestão do setor público e, particularmente, no CEFET-AL, sobretudo por se tratar de um fenômeno recente, iniciado em 1996.

Por essa razão, considera-se bastante viável realizar estudos exploratórios e explicativos a fim de caracterizar com maior clareza esse novo estágio, nível e natureza das transformações ocorridas no âmbito da educação profissional e, a seguir, levantar elementos que possam contribuir para uma avaliação do nível de implementação de um processo crescente de gestão, considerando a metamorfose dos CEFET-AL, decorrente das políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação, através do PROEP.

Além do mais, o estudo da estrutura dos CEFETs vai trazer uma melhor visualização das alternativas estratégicas de que eles dispõem e as razões por que adotaram determinadas iniciativas a partir da atuação do PROEP que significou o suporte para as reformas, ou seja, a base de todas as transformações ocorridas nesse período. Igualmente, diante das conclusões que este trabalho virá ofertar, os próximos dirigentes terão elementos científicos para avaliar melhor se as estratégias adotadas estão promovendo a defesa, a liderança e o posicionamento adequados para que suas instituições possam continuar sobrevivendo num cenário bem mais amplo da educação profissional, e no futuro crescendo de forma diferenciada e com equilíbrio. Com isso, o estudo do comportamento da instituição, com as transformações, leva ao estabelecimento de correlações importantes relativas ao processo de formação das estratégias mais planejada, posto que a compreensão do comportamento estratégico de uma organização só é alcançada a partir de uma análise bem estruturada do ambiente externo em que ela está mergulhada.

Por essas razões, este é um tipo de estudo que, além de sua contribuição acadêmica, interessa bem de perto a todos os gestores da educação profissional e particularmente aos dirigentes do CEFET-AL, a fim de que possam ter mais instrumentos científicos e analíticos à disposição para a tomada de decisões efetivas do ponto de vista dos possíveis ganhos da Reforma da Educação Profissional, definindo com maior clareza as transformações a partir de novos produtos e serviços que garantam o diferencial para que o CEFET possa continuar se consolidando, como centro de referência.

Do ponto de vista social, interessa, igualmente, a alunos e futuros ingressantes para que possam ter uma melhor compreensão do ambiente educacional voltado para a formação profissional na presente conjuntura econômica mundial, considerando as novas oportunidades de empregabilidade. É também de grande significância para as organizações do terceiro setor que já administram ou que pretendem investir na implantação de escolas comunitárias voltadas para a formação profissional.

É relevante, ainda, destacar que a realização deste estudo se reveste de grande valor para o CEFET-AL, sobretudo por participar de uma rede composta de 144 instituições, que compõem a rede derivada das antigas escolas de aprendizes artífices criadas em 1909, pelo governo federal e para os 10 CEFETs instalados em 1998, oriundos das escolas agrotécnicas federais, também fundadas dentro de modelo assemelhado. Inspiradas, a partir de 1946, no Decreto-Lei nº 9.613/46, essas escolas deixaram posteriormente de ser vinculadas ao Ministério da Agricultura, incorporado-se ao MEC através do Decreto nº 60.731 de 19/03/1967 –, inicialmente na condição de administração direta transformando-se gradativamente em autarquias nos anos seguintes.

Considera-se, também, ser de particular interesse para os gestores das políticas educacionais, em níveis federal e estadual, pelo caráter explicativo da pesquisa que poderá contribuir para uma possível avaliação da Reforma da Educação Profissional e implantada nesse período e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), modelo de financiamento.

Salienta-se que, atendendo aproximadamente a 200 mil alunos em cursos de nível básico, técnico, superior tecnológico e de pós-graduação tecnológica, esse Programa constitui um segmento educacional de grande significação e capilaridade para o desenvolvimento tecnológico do País, a que se soma a presunção de os CEFETs estarem assumindo um papel muito destacado na liderança e disseminação do novo modelo de educação profissional para os demais segmentos: privados, comunitários, estaduais e municipais.

Assim, fica claro que são inúmeras as razões para se procurar explicar as transformações do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas, a partir da Reforma da Educação Profissional e da implementação do PROEP, considerando-se as relações existentes entre as mudanças e os pressupostos da ação do Centro, com enfoque no setor público.

Desse modo, o presente estudo busca identificar e interpretar as mudanças que se sucedem na organização do tempo-espaço das atividades acadêmicas e na identidade institucional do CEFET-AL, com base em alterações que se processam nos padrões de gestão, financiamento, avaliação, currículo, pesquisa e pós-graduação. O CEFET-AL, no âmbito do Estado em que está inserido, é tomado como caso exemplar em função do surgimento de novas perspectivas de formação profissional. Considerado como um centro de médio porte, sobretudo no conjunto das Instituições Federais de Ensino Profissional (IFES), nele verifica-se a presença de elementos para uma nova dinâmica e um novo pensamento institucional. A

finalidade da pesquisa é, portanto, desvelar o **cotidiano de metamorfose¹ do CEFET-AL**, com as determinações que implicam a reconfiguração da identidade institucional e do trabalho/educação com toda a problemática emergente.

Os objetivos desta pesquisa circunscrevem-se ao seu caráter exploratório e explicativo, posto que busca conhecer aspectos gerais da temática, aprofundando os estudos dos diversos vetores que se entrelaçam na tentativa de determinar os motivos que influenciaram as recentes transformações do CEFET-AL, do ponto de vista da Administração do Ensino e da gestão, estabelecendo relações de causa e efeito, bem como definindo parâmetros comparativos. Nesse sentido, torna-se necessário identificar, levantar, descobrir, conhecer, analisar e verificar para que se possa atingir o mais amplo espectro explicativo possível (RICHARDSON, 1999). Evidenciando a relevância dessa questão, foram definidos um objetivo mais geral, de natureza explicativa e sete objetivos específicos, assim postulados:

- **Objetivo geral:**

Explicar a metamorfose do CEFET-AL a partir da Reforma da Educação Profissional e do PROEP, na perspectiva da competitividade e da gestão, no período 1996 – 2002.

- **Objetivos específicos:**

- a) Caracterizar os perfis dos dirigentes e da instituição pesquisada;
- b) Identificar as razões para a criação do PROEP;
- c) Levantar as contribuições do PROEP para as transformações ocorridas no CEFET-AL;
- d) Descobrir a importância e o papel do Financiamento do PROEP na implementação da Reforma da Educação Profissional e os seus reflexos no crescimento do CEFET-AL;
- e) Conhecer o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais – ETFs e Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs em CEFETs;

¹ O termo metamorfose institucional, adotado neste estudo, exprime o atual estado de mudança observado no modo de ser e de agir dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Indica, assim, as novas formas, feições e estruturas que estão se processando no sentido de transformar, em especial, a gestão e o trabalho acadêmico dessas instituições. Expressa, ainda, uma dinâmica de alteração que vem procurando tornar os centros federais diferentes do que são.

- f) Analisar a situação dos CEFETs, frente aos diversos segmentos da Educação Profissional;
- g) Verificar as características da gestão do CEFET-AL.

2 Problemática e questões relevantes

A conjuntura atual resulta, em grande parte: a) da crise geral do capitalismo nos anos 70 (particularmente do Estado do bem-estar e do modelo fordista-taylorista de produção); b) da intensificação do movimento de internacionalização do capital (especialmente do capital financeiro); c) da implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista; d) da adoção das políticas neoliberais que preconizam o mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva, conforme observam Frigotto (1994), Antunes (1995) e Kuenzer (2002). Nessa perspectiva, coloca-se a reforma do Estado e do sistema educativo no Brasil, propugnados pelos agentes multilaterais, objetivando reduzir a esfera pública e ampliar a esfera privada.

Segundo Cardoso (2003), as políticas de flexibilização do mercado de trabalho (cuja irmã siamesa é a requalificação da força de trabalho no Brasil) é, então, a parte da receita a ela inextricavelmente atada como panacéia para mazela específica da reforma econômica que nos foi imposta. A educação profissional foi tida como uma saída para o desemprego gerado, passando por um processo de mercadorização em um movimento de reconfiguração, tendo como meta a reorganização desse espaço social, segundo a lógica do mercado, em meio à redefinição da educação profissional e, em especial, dos Centros Federais.

Dentre os temas mais significativos presentes no debate sobre educação profissional – abordados por autores internacionais e nacionais, como, por exemplo, Frigotto (1997), Kuenzer (1997), Ferreti (1998), Oliveira (2000), Oliveira D. (2000) e Oliveira M. (2001) – evidenciam-se: 1) a grande preocupação com a ampliação da demanda e a massificação dessa educação; 2) as novas necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada; 3) os novos objetivos e funções da educação profissional no século XXI; 4) o lugar dos Centros Federais no mundo virtual das novas tecnologias da informação e da comunicação; 5) o papel da tecnologia na análise da problemática mundial; 6) a integração/unidade entre pesquisa e ensino; 7) a eficiência, a qualidade, a competitividade e a equidade dos sistemas; 8) as mudanças nos perfis profissionais e no processo formativo; 9) o papel da educação continuada

na formação profissional; 10) a autonomia dos CEFETs; 11) a interdisciplinaridade; 12) as relações dos Centros Federais com o Estado e com o setor produtivo; 13) o impacto da globalização do capital nos planos e programas; 14) o financiamento da educação profissional; 15) a relação entre investigação–tomada de decisões no campo da educação profissional.

Essas temáticas explicitam diferentes elementos da conjuntura atual, bem como as novas tensões, exigências e desafios colocados à educação profissional. Elas apontam, também, a necessidade de investigar e refletir sobre o papel da educação tecnológica e dos centros em um contexto de mudanças aceleradas, especialmente no tocante à produção de conhecimento e à formação.

Nesse sentido, muitas questões podem ser formuladas. Como os centros lidam com os problemas contemporâneos? Que modificações estão ocorrendo nos centros, particularmente nos públicos federais? Como se encontram a gestão, a organização acadêmica, os conceitos de público e privado? (FRANZOI, 2003; CHAUI, 1999). O que estaria promovendo um processo de mercantilização do saber e do ensino? Nesse contexto, as modificações da natureza das instituições de educação profissional tenderiam a responder às demandas do mercado, dos currículos, da produção tecnológica, da avaliação e do exercício da liberdade acadêmica em relação aos problemas e demandas atuais, particularmente em relação à integração e aos compromissos dos Centros Federais com a sociedade e com o país? As políticas de educação profissional conseguem alterar a imagem e a identidade dos Centros Federais? Há, de fato, uma nova identidade sendo gerada no cotidiano acadêmico dos centros? Que identidade é essa?

Na prática, a análise da reestruturação da educação profissional, no Brasil, permite informar algumas dessas questões. Parece haver, nas atuais políticas de educação profissional, uma lógica econômica e produtivista que implica uma remodelação do sistema, especialmente nos Centros Federais. Os princípios e as ações básicas dessa reforma, sobretudo a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, são explicitados, em grande parte, nos documentos governamentais e textos legais.

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal de nº 9.394/96) e o respectivo Decreto Federal nº 2.208/97, que trata e disciplina a natureza da Reforma da Educação Profissional e a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), a partir de 1997, as Instituições Federais de Educação Tecnológica passaram a ter acesso a um volume considerável de financiamentos, a fundo perdido, para

novos investimentos nas áreas de infra-estrutura – compreendendo obras civis e aquisição de equipamentos para renovação de laboratórios e oficinas –, estudos de demanda de mercado, capacitação e requalificação de docentes, serviços de consultoria e pesquisa, dentre outras destinações, que justificassem a existência de um novo modelo de educação profissional e, por conseguinte, também um novo modelo de gestão. Tudo isso sob a condição previamente estabelecida de adequação das suas estruturas administrativas e pedagógicas aos ditames da Reforma da Educação Profissional, preconizada pelos novos marcos legais.

Paralelamente, a política estabelecida pelo Programa desenhava um novo cenário, de certa forma concorrencial, ao incluir sob seu guarda-chuva o financiamento de outros estabelecimentos congêneres, derivados do segmento comunitário (“Sistema S”, ONGs, fundações, federações de trabalhadores e patronais, entidades religiosas, dentre outras) e a implantação ou fortalecimento das redes estaduais de educação profissional (BRASIL/PROEP, 1997b).

Dentro dessa nova realidade, tendo que enfrentar o desafio da competitividade, os atuais CEFETs tiveram que repensar o modelo de gestão e as suas práticas do passado, saindo, inclusive, à procura de novas fontes de investimentos, que pudessem superar a crescente obsolescência de suas estruturas.

Por outro lado, as condições impostas para obtenção de financiamento, pelo PROEP, trouxeram consigo um elenco de exigências de enquadramento no novo modelo competitivo e a obrigatoriedade de elaboração de Planos Estratégicos (BRASIL/MEC/SEMTEC/PROEP, 1997c), sinalizando para que fossem adotados princípios e pressupostos de uma gestão mais profissionalizada, com alicerces na nova política pública definida para o setor, e dentro da visão macro do neoliberalismo e do modelo gerencial público. Conseqüentemente, a instituição interessada em obter financiamento do PROEP deveria demonstrar, num horizonte futuro de pelo menos cinco anos, condições efetivas de relativa auto-sustentabilidade, ou, no mínimo, sustentabilidade financeira em alguns programas, consoante com a oferta de novos produtos e serviços educacionais que pudessem atender às novas demandas do setor produtivo.

Segundo Lima Filho (2002, p. 282), com o advento do PROEP há uma nova orientação, “direcionando a atuação das instituições para a busca de auto-sustentação financeira mediante a venda de produtos e serviços educacionais, o que supõe a privatização da gestão e da produção do conhecimento”. Diante desse contexto de novas exigências,

vieram a ocorrer mudanças significativas no CEFET-AL, no período de 1996–2002, em decorrência da nova legislação e das demandas emergentes.

Assim, foi alterada a forma de gestão no setor da educação profissional, caracterizando um novo contorno para a competitividade, em contraponto a uma situação anterior marcada por um aparente “monopólio” e reserva de mercado na área da educação profissional por parte dessas instituições, principalmente na oferta de cursos técnicos. Dessa forma, os elementos e aspectos mais destacados desse fenômeno necessitam ser desvendados e estudados em profundidade para uma melhor explicação e compreensão das transformações assumidas pelo CEFET-AL.

De um modo geral, a diversificação e a diferenciação do sistema surgem como uma alternativa de solução para a demanda crescente de vagas nos Centros Tecnológicos Federais e para a questão da expansão do ensino profissional. O crescimento do sistema, bem como a integração dos diferentes procedimentos de divulgação, através de um cadastro nacional, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), e o credenciamento e recredenciamento das instituições – objetivando produzir um processo baseado na flexibilidade, competitividade, diferenciação – são adotados como política fundamental do MEC e do Ministério do Trabalho (MT), visando inserir os desempregados no mercado de trabalho no campo da educação profissional, segundo menciona Cardoso (2003).

O MEC e MT vêm estimulando o processo por meio, notadamente, de: a) criação de Centros Tecnológicos com autonomia para o desenvolvimento de atividades na área de ensino e formação profissional; b) regulamentação dos cursos tecnológicos, isto é, cursos superiores com duração de, no máximo, 3 anos, voltados para uma formação profissional específica, como alternativa ao acesso da sociedade ao ensino superior, conseqüentemente uma mais rápida inserção no mercado de trabalho; c) flexibilização curricular que incentive o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais específicos, procurando atender aos interesses regionais, combater a evasão, aumentar a participação dos setores que integram a formação e ampliar o espaço do aluno na definição de seu currículo, além de adequar os cursos às demandas do mercado de trabalho; d) incentivo aos programas de ensino à distância, os chamados cursos virtuais, incluindo os cursos de graduação na área tecnológica ; f) definição de nova matriz de distribuição de recursos orçamentários (entre as IFEs) que privilegia o número de alunos efetivos nos cursos oferecidos pela instituição, de acordo com o MEC/SEMTEC (1998).

No caso dos Centros Federais, verifica-se uma série de políticas e processos que busca ajustá-los ao programa de diversificação e diferenciação, que inclui crescente diminuição de recursos do governo federal para sua manutenção e, ao mesmo tempo, implementação e ampliação de novos mecanismos de controle. Ao que parece, embora já existisse um processo natural de heterogeneidade dessas instituições, havia, e há, mecanismos históricos de convergência que asseguram a unidade do sistema, como: indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, carreira única para os professores da educação profissional, autonomia dos centros, gestão democrática, avaliação institucional. No momento, no entanto, observa-se que está em curso a intensificação de um processo de diversificação e diferenciação, que ocasiona diferenças essenciais nas atividades, nos serviços, nos produtos e nas alternativas de solução para os problemas enfrentados. Além disso, essas diferenças começam a realçar uma maior competição no campo dos Centros Federais, especialmente porque contribuem para a busca de uma maior distinção institucional, conforme mencionam MEC/SEMTEC/PROEP (2003).

Tal situação merece, portanto, ser investigada, considerando especialmente a organização dos Centros Federais, a vida acadêmica e a especificidade histórica e social de cada instituição, para observar como agem e reagem nesse contexto, pois, conforme Oliveira (2001), é preciso apreender a especificidade de cada Centro Federal no tocante à cultura institucional e ao processo de produção e socialização do conhecimento, como expressão da Reforma da Educação Profissional por meio das políticas públicas.

Assim, o trabalho de investigação, segundo as colocações de Ferreti (1999), Oliveira (2001) e Manfredi (2002), não pode perder de vista a complementaridade entre dois pólos fundamentais. De um lado, as atuais políticas de educação profissional, que procuram alterar a natureza dos Centros Federais e do trabalho acadêmico. De outro, o comportamento de cada centro, expresso por meio de seus processos, movimentos e tendências, ficando patente uma verdadeira metamorfose institucional. Com base nessa compreensão, pode-se pensar a identidade própria de cada instituição, bem como os rumos dos Centros Tecnológicos no Brasil, especialmente dos federais.

Na pesquisa realizada, duas questões se sobressaíram: a das Metamorfoses ocorridas com a REP e a da gestão, como resultante de uma abordagem mais ampla e pelas combinações e relações imbricadas, entre economia, educação profissional (REP/PROEP), gestão pública, que bem caracterizam esse novo momento. Nela, a definição do problema está atrelada à análise das Transformações e aos pressupostos da ação da Gestão no setor público, onde será considerado um corte longitudinal referente ao período de 1996 – 2002.

Com esse enfoque, fica bem definida e delimitada a problemática que poderá ser colocada nos seguintes termos: Como se configura o CEFET-AL, do ponto de vista do comportamento do Ensino e Administrativo e da gestão, a partir da implantação da Reforma da Educação Profissional e do seu braço executor, o PROEP, no período 1997 – 2002?

Principais questões a serem respondidas:

- Qual a situação dos CEFET-AL, no período 1996 – 2002, quanto às transformações e à gestão?
- Quais as principais características da gestão no CEFET-AL, a partir da implantação da Reforma da Educação Profissional/PROEP?
- Que contribuições a Reforma da Educação Profissional trouxe, através do PROEP, para a ampliação dos níveis de melhoria de ensino e para a gestão no CEFET-AL?

3 Modo de investigação

Essa realidade parece possível ser captada, ou melhor, esse estado de mudança dos Centros Federais, valendo-se de diferentes perspectivas teórico-metodológicas². No entanto, a preocupação deste estudo centra-se, sobretudo, nos aspectos qualitativos presentes em elementos acadêmicos que organizam e expressam, em grande parte, o tempo-espço do trabalho acadêmico na instituição de educação profissional, como: as formas de gestão, os mecanismos de financiamento, a avaliação institucional, os currículos de formação dos profissionais e a produção científica³. Esses elementos estão intensamente presentes nas políticas de educação profissional e no cotidiano de produção do trabalho acadêmico. Eles se apresentam como porta de entrada dessa nova lógica de reestruturação da educação profissional no Brasil, uma vez que parecem ser mais permeáveis às mudanças nas relações de produção do trabalho tecnológico. Por isso, no âmbito do CEFET-AL, a apreensão dos movimentos e processos de mudança envolve uma análise do cotidiano que permite revelar as práticas habituais, as complicações e os embates centrais do processo de metamorfose

² Consideram-se as possíveis e diferentes formas de aproximação do objeto de estudo, particularmente os estudos descritivos, qualitativos e os do cotidiano, como os estudos etnográficos.

³ Avaliação, gestão, financiamento e currículo são elementos amplamente indicados pelas literaturas nacional e internacional como objetos de intervenção das reformas educativas nas décadas de 80 e 90, tanto na Europa como na América Latina. No Brasil, uma evidência da relevância desses elementos é o Plano Nacional de Educação (1998), em que a maior parte das metas para a educação profissional refere-se a esses elementos.

institucional, em consonância com as determinações mais amplas e contraditórias da esfera de produção da sociedade capitalista.

O pressuposto presente neste trabalho refere-se aos centros como instituições sociais, científicas e educativas, cuja identidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhes são inerentes.

Seu reconhecimento e sua legitimidade social vinculam-se, historicamente, à sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, de buscar o saber tecnológico, de descobrir e de inventar o conhecimento. Nesse processo, os centros interrogam, refletem, criticam, criam e formam, exercendo papel fundamental no avanço e na consolidação da democracia, que implica compromisso com a luta pela democratização dos meios de produção da vida humana.

A atualização dos Centros Tecnológicos acontece por meio de sua capacidade histórica de estar imersa em condições objetivas dadas, em cada tempo-espaço, mantendo-se fiel à sua natureza e motivada pela sua vocação primeira: a de ser um campo de reflexão, crítica, descoberta e invenção do conhecimento tecnológico comprometido com a construção e consolidação de uma sociedade com melhores condições de vida.

Uma das hipóteses deste trabalho é que, se os Centros Tecnológicos exercitarem cotidianamente essa identidade histórica, poderão contribuir no processo de interação das demandas relativas às exigências do mercado, no tocante ao sistema de ajustamento em curso. Em outras palavras, a natureza dos Centros Tecnológicos, a especificidade pedagógica, a complexidade do trabalho acadêmico, bem como o capital intelectual e cultural acumulado dos Centros Federais – comprometidos com o interesse coletivo e com a expansão da esfera pública – podem concorrer para obstruir ou alterar, significativamente, a generalização dos interesses econômicos, das demandas privadas e da lógica mercantilista, presentes na atual Reforma da Educação Profissional, de modo a provocar, impossibilitar ou redirecionar o Projeto da Educação Tecnológica.

Além disso, supõe-se que as respostas dos Centros Federais ao processo de reorganização e ajustamento do sistema poderão e deverão ser diferenciadas. Cada instituição de educação profissional – em razão dos campos de trabalho, da cultura institucional, dos acordos e das disputas acadêmicas, políticas, culturais e profissionais (internas e externas) – age e reage de maneira singular às demandas da sociedade contemporânea, às políticas educacionais e às pressões e possibilidades regionais e locais. Os jogos, os rituais e as disposições acadêmicas – que encerram transações, rivalidades, delimitação de territórios, competências e a afirmação de pessoas, grupos e áreas do saber – podem contribuir para o

processo de metamorfose dos Centros Tecnológicos, tanto quanto podem impossibilitá-lo ou alterá-lo.

Por isso, entende-se que o processo de metamorfose do CEFET-AL pode ser apreendido, em grande parte, no cotidiano da própria instituição, especialmente nos principais colegiados de decisão, na legislação produzida, nos documentos informativos e orientadores das políticas implementadas, bem como nos comentários e informações que ocorrem por ocasião das reuniões dos conselhos e, também, por meio da identificação e análise crítica das principais ações e medidas tomadas no Centro Tecnológico, particularmente no final da década de 90.

O acompanhamento sistemático dos pleitos e debates dos segmentos organizados da comunidade do Centro Tecnológico, bem como as conversas informais, especialmente com gestores do processo e membros dos colegiados de decisão, também são importantes para a compreensão do quadro atual e dos processos de metamorfose em curso na instituição.

Além disso, um olhar analítico do cotidiano do CEFET-AL permite expor os movimentos, as tensões e os embates contraditórios desse processo de metamorfose institucional. Cada período de tempo-espço do Centro Tecnológico apresenta especificidades e uma lógica interna que deve ser compreendida singularmente em seus movimentos (produção, tensões, contradições, disputas, estratégias etc). Nesse sentido, realiza-se análise pormenorizada dos processos, movimentos e tendências nas áreas de gestão, financiamento, avaliação, currículo, pesquisa e pós-graduação, objetivando obter uma visão mais abrangente e totalizadora da metamorfose institucional ocorrida no CEFET-AL no final da década de 90, em função da Reforma da Educação Profissional, imposta pelo Governo Federal, mediante decretos e portarias, deixando entender a necessidade de uma regulamentação da Lei nº 9.394/96.

O plano de investigação e de exposição contemplará, ao longo do estudo: a) ampliação e sistematização permanente da literatura referente ao objeto de estudo, em especial no tocante ao campo da educação profissional; b) levantamento e análise da legislação sobre educação profissional, principalmente a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002),⁴ mediante consultas realizadas no Diário Oficial da União, *Internet* e periódicos especializados em legislação de ensino; c) levantamento e análise de documentos (oficiais e

⁴ Este trabalho centra-se no período de 1996-2002, contemplando o período de governo de Fernando Henrique Cardoso, na tentativa de apreender os principais processos e movimentos de metamorfose institucional que dão especificidade ao caso no contexto da Reforma da Educação Profissional.

não-oficiais, publicações técnicas, artigos de jornais, periódicos e outros), legislação e atas produzidas pelos conselhos (Conselho Diretor e Conselho Técnico Profissional); d) análise sistemática dos documentos produzidos nas reuniões dos conselhos do CEFET-AL, durante o período de 1996 a 2002, buscando apreender criticamente as alterações que se processam no cotidiano de gestão do Centro Tecnológico, considerando as suas condições objetivas no contexto da reforma; e) entrevistas abertas e pesquisas semi-estruturadas com diretores, coordenadores e professores, com a finalidade de complementar os dados e os objetivos da análise documental e da observação sistemática.

Limitações existem em trabalho dessa amplitude, haja vista que a metamorfose dos Centros Federais de Educação Tecnológica ocorre concomitante à da implementação da Reforma da Educação Profissional no Brasil. Esta pesquisa acontece após a reconfiguração do Sistema de Educação Profissional e da transformação do modo de ser e de agir dos Centros Federais de Educação Tecnológica, tratando-se, portanto, de um período de pós-transição em que a mudança ocorrida permite vislumbrar formas, estruturas e conteúdos que podem se modificar. Em outras palavras, as feições, a natureza e as finalidades dos Centros Federais ainda estão em processo de reconstrução.

Um outro desafio para o pesquisador diz respeito às dificuldades de obtenção de dados ainda mais qualitativos, ou seja, que expressem com mais intensidade o cotidiano da educação profissional, nas diferentes unidades do CEFET-AL e que, portanto, sejam capazes de permitir uma análise mais pormenorizada das práticas diárias que contribuem para o processo de metamorfose dos Centros Tecnológicos. Evidentemente que, para captar as disputas, os movimentos e os processos de metamorfose de cada unidade de ensino em sua especificidade, seria preciso realizar uma outra pesquisa em que, provavelmente, se definiria nova forma de investigação contemplando mais recursos e um tempo maior para realização.

A questão do poder no Centro Federal Tecnológico constitui-se em outro aspecto de grande importância no quadro de metamorfose da instituição. Entende-se, no entanto, ao longo da investigação, que essa temática deve ser tratada com maior profundidade, uma vez que guarda especificidades que extrapolam os limites deste trabalho. Todavia, é preciso registrar que a observação sistemática nos conselhos do CEFET-AL apresenta-se como *locus* privilegiado para compreensão das disputas internas atuais que encontram sua razão de ser, muitas vezes, na história de constituição do poder e no estabelecimento de políticas e ações na instituição.

A estruturação da pesquisa delinea-se no processo de investigação, de organização e análise de dados. O formato de exposição que ganha maior sentido didático é o fato de apresentar o estudo em três capítulos fundamentais.

O primeiro capítulo expõe o processo de reorganização da educação profissional, enfatizando a dinâmica de metamorfose dos Centros Federais, especialmente no tocante ao CEFET-AL, o que se realiza com base em: a) exame da reestruturação da educação profissional, identificada por meio de um processo de reorganização do sistema; b) análise das alterações na gestão do trabalho e da vida acadêmica; c) exposição dos elementos mais significativos dos embates do campo tecnológico, especialmente daqueles que evidenciam as forças de ajuste, resistência, improvisação ou inovação presentes no atual movimento de construção e reconstrução dos Centros Federais. Enfatizam-se, portanto, alguns dos elementos determinantes do processo de reorganização da educação profissional no Brasil. Para sua elaboração, procede-se a uma análise dos documentos e das pesquisas, ensaios e artigos sobre a deflagração, implementação e efeitos da Reforma da Educação Profissional, sobretudo nos Centros Tecnológicos Federais.

Além disso, em razão da natureza do problema, considera-se fundamental analisar as alterações na produção do trabalho e na vida acadêmica à luz de alguns elementos teóricos baseados em autores como: Karl Marx, François Chesnais, Vitor Henrique Paro, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Dalila Andrade, Sílvia Manfredi, Ramon de Oliveira e outros estudiosos do binômio trabalho-educação; procura-se, também, discutir as possibilidades e as perspectivas do processo de metamorfose do CEFET-AL. Nesse percurso, acentuam-se os processos de mudança da educação profissional, que consubstanciam certo ajustamento às políticas governamentais e às demandas do mercado, bem como uma crescente mercantilização desse nível de ensino.

Será abordado, também, que a Teoria do Capital Humano ressurgiu das cinzas quando se faz a descrição da reforma da educação profissional, sendo que, desta vez, segundo Oliveira (2001), vem acompanhada de todo um substrato que dá sustentação à produção flexível e das recomendações de eficiência e produtividade presentes no referencial neoliberal, fruto desse ressurgimento; mais uma vez, Frigotto (1989) retoma a crítica a essa teoria, mostrando o quanto esse reaparecimento está ligado à crise pela qual passa o capital na sua versão globalizada.

O segundo capítulo procura caracterizar e analisar criticamente o CEFET-AL no quadro de metamorfose dos Centros Tecnológicos Federais. Para tanto, discutirá as funções, a

natureza e as finalidades acadêmicas desses centros no contexto atual de redefinição de identidades institucionais; apresentará a situação acadêmica do CEFET-AL e revelará alguns dos sinais da especificidade do caso, indicadores do processo de metamorfose. O entendimento que orienta esse capítulo é que o processo de ajustamento dos Centros Tecnológicos só pode ser melhor percebido quando a instituição ganha maior visibilidade institucional e organizacional e quando a especificidade e a importância do caso são apresentadas em seus pormenores. É exatamente esse retrato da condição histórica do CEFET-AL, focalizado com a descrição analítica de alguns dos seus principais indicadores de ensino, que será apresentado neste segundo item da pesquisa. Este capítulo será construído, sobretudo, com base em documentos primários que expressam as políticas de educação profissional para os Centros Federais Tecnológicos, além daqueles que explicitam a situação acadêmica do CEFET-AL, sendo importante, ainda, lançar mão das anotações de entrevistas, de observações e do levantamento de dados *in loco*.

O terceiro capítulo desvelará o processo de metamorfose do CEFET-AL, bem como evidenciará a dialética presente nas ações e reações advindas dos processos de ajuste, resistência, improvisação ou inovação, enfatizando a Unidade Sede desse Centro Tecnológico e sua produção. O processo de metamorfose será focalizado mediante análise crítica e interpretativa dos seguintes elementos organizacionais do tempo-espço do trabalho e do cotidiano acadêmico: gestão, financiamento, avaliação, currículo, pesquisa e pós-graduação. Esses elementos são considerados fundamentais, seja pelas reformas e políticas educacionais, seja pela importância revelada no caso em estudo, em razão de serem mais sensíveis às pressões internas e externas, mais móveis e mais plásticos em relação às demandas e exigências atuais, alterando-se, portanto, com mais intensidade e visibilidade. A base para a organização do capítulo será a análise dos documentos produzidos pelos conselhos do CEFET-AL, as conversas informais, a análise das resoluções, atas e documentos do referido Centro Tecnológico e, ainda, os dados complementares coletados ao longo da investigação. A construção apropriar-se-á, no entanto, dos elementos teóricos explicitados nos capítulos anteriores, além de desenvolver uma exposição tomando-se por base a noção de metamorfose e produção do cotidiano institucional.

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS DOS ORGÃOS INTERNACIONAS NA EDUCAÇÃO: COM ÊNFASE NO BANCO MUNDIAL

A educação, nas últimas décadas, tornou-se um foco de interesse maior de órgãos internacionais entre os quais se destaca o Banco Mundial que a considera como elemento básico para que sejam atingidas as transformações na economia, no mercado de trabalho e na sociedade em geral. Daí o momento ser propício à valorização, discussão e produção acadêmica, no qual a educação e o conhecimento da atualidade contribuem para uma análise do Banco Mundial sobre o positivo e o negativo das estratégias de desenvolvimento dos países, detectando os vencedores e os vencidos no mercado de trabalho e na vida social.

Por outro lado, evidenciam-se críticas ao neoliberalismo na área da educação, através das quais, intelectuais do ramo, em direção contrária ao que prega o Banco Mundial, defendem a preservação de outros valores tais como democracia, igualdade e progresso.

Essas preocupações adversas confirmam que a educação pode caminhar entre dois projetos ou modelos de sociedade, sendo um deles voltado para o desenvolvimento econômico com vistas à produção, à competição e ao lucro, enquanto o outro tem como meta a relação entre progresso econômico e social e seus valores humanistas e universais, objetivando conduzir a humanidade a uma vida mais digna, através da distribuição de riqueza e dos benefícios materiais e intelectuais.

A análise dessas duas perspectivas, neste capítulo, tem como meta identificar temas que, embora se apresentem como opostos, são imprescindíveis para que se dê à educação a importância real na constituição de uma sociedade justa. Para isso, servirão de apoio os textos de Chesnais (1996), que permitirão vislumbrar a educação na era da globalização em que se sobressai seu aspecto mercantil, pragmático e instrumental, fruto da quebra do equilíbrio entre uma vida plena norteada pelo conceito de cidadania e a preparação para um mercado de trabalho que prioriza as tecnologias de produção. Daí desenvolvimento, trabalho e educação convergirão para questões consideradas fundamentais para essa análise.

Esse estudo partirá da dicotomia observada na educação moderna, em que a formação da mão-de-obra exigida pela revolução industrial contrapõe-se à formação ampla e geral dos cidadãos, voltando-se, assim, para o difícil problema da desigualdade natural entre os homens. Segundo Hobsbawn (1988), essa dualidade fundamenta-se na separação entre mercado de

trabalho e classe operária que se concretiza como ponto de partida da humanidade e lhe oferece constantemente possibilidades diferentes de futuro, consideradas a partir das opções e escolhas que os homens e mulheres fazem no transcorrer de suas vidas.

A coexistência desses dois princípios aparece em temas variados, ora polarizando-se, ora opondo-se. Dentre eles, alguns serão destacados neste estudo, considerando sua presença em análises, reflexões e concepções na área da educação, na disputa entre esses dois projetos.

Algumas teses e idéias que ratificam essas duas correntes serão consideradas, daí voltando-se para analisar o conceito de capital humano segundo a visão do Banco Mundial cuja prioridade debruça-se sobre os fatores econômico e tecnológico, vistos como impulsionadores do progresso da humanidade, deixando em segundo plano os aspectos culturais e políticos responsáveis pelas transformações históricas. Isso ocorre em virtude de o Banco colocar a questão da produtividade como fundamental para o combate à pobreza através do crescimento econômico, direcionando a educação para esse fim.

Essa centralidade da educação no discurso do Banco Mundial caminha para o objetivo de minimizar as desigualdades entre indivíduos e países. “Políticas econômicas e sociais racionais” (BANCO MUNDIAL, 1996) devem ser postas em prática visando a duas prioridades: o atendimento à economia no tocante a ampliar o quadro de trabalhadores adaptáveis, com condições de aquisição de novos conhecimentos e também a de favorecer a expressão do saber, tão fundamental à expansão tecnológica.

Atendidas essas duas prioridades, o combate à pobreza certamente terá resultados através do uso produtivo do trabalho e da prestação de serviços sociais básicos aos carentes. Para isso, é necessário investir no capital humano, dando supremacia à educação.

La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud y dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. De modo más general, la educación contribuye a fortalecer las instituciones civiles, a crear una capacidad nacional y a promover el buen gobierno que son elementos esenciales para la implantación de políticas económicas y sociales racionales.⁵ (BANCO MUNDIAL, 1996, p.37).

⁵ Tradução livre do autor: “A educação, especialmente a educação básica (primária e secundária do primeiro grau), contribui para reduzir a pobreza ao aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde e dotar as pessoas de aptidões que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. De maneira mais generalizada, a educação contribui para fortalecer as instituições civis para criar uma capacidade nacional e para promover o bom governo, que são elementos essenciais para a implantação de políticas econômicas e sociais racionais.” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.37).

Segundo a ótica do Banco Mundial, a educação proporciona maior produtividade, somando a esse valor mercantil funções sociais e políticas advindas de um “bom governo” que tem a ver com a lógica do mercado e a acumulação de capitais.

Dentro da perspectiva do Banco, a educação, funcionando como incremento do capital humano, promove o combate à pobreza e a redução das desigualdades. Para que isso aconteça, urge enfrentar desafios, tais como: aumento do acesso à educação em alguns países, melhoria da equidade, elevação da qualidade do ensino e agilização do ritmo da reforma da educação.

Em documentos, o Banco Mundial destaca os países asiáticos como exemplo de sucesso no tocante a esse tema:

La reforma oportuna puede reportar beneficios en terminos de crecimiento económico y reducción de la pobreza, como se observa claramente en los países de Asia oriental que han hecho grandes inversiones en capital humano basico tanto para hombres como mujeres.⁶ (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 59).

A superação das desigualdades e dos atrasos econômicos, obtida ao investir em capital humano, fez com que os países asiáticos se tornassem modelo para os outros países, em oposição à situação dos países mais pobres da África, da Ásia Meridional, do Oriente Médio e do Norte da África, cujas populações são marcadas por um alto índice de analfabetismo, considerado pelo Banco Mundial como um dos problemas mais sérios da atualidade. À urgência de acelerar o acesso à educação básica soma-se a questão de trabalhar a equidade, principalmente quando os atingidos pertencem a grupos em desvantagem, deles fazendo parte os pobres, as minorias lingüísticas e étnicas, os nômades, os refugiados, os meninos e meninas de rua e os que trabalham. Nesses grupos, sobressaem-se as mulheres que, em relação aos homens, são bem discriminadas, em oposição ao que acontece na maioria dos países da Europa, Ásia Central e América Latina.

O Banco Mundial considera também deficiente a educação em todos os níveis nos países mais pobres e médios, o que acarreta um rendimento inferior dos estudantes quando comparados aos dos países industrializados. Diante do quadro, o Banco Mundial defende a reforma dos sistemas de educação, expondo no documento “Prioridades y estrategias para la educación” (1996), a necessidade de adequar o ensino às transformações econômicas, o que

⁶ Tradução livre do autor: “A reforma oportuna pode trazer benefícios em termos de crescimento econômico e redução da pobreza, como se observa claramente nos países de Ásia Oriental que têm feito grandes investimentos no capital humano básico tanto para homens como mulheres.” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.59).

exige urgência, principalmente na Europa Central e Oriental cujas economias se encontram em transição.

Las nuevas teorías sobre el crecimiento económico indican que un ritmo más acelerado de cambios tecnológicos aumenta la tasa de crecimiento económico a largo plazo. A su vez, los cambios tecnológicos aumentan con más rapidez cuando los trabajadores tienen un nivel más alto de educación. En consecuencia, la acumulación del capital humano, y concretamente de conocimientos, facilita el desarrollo de nuevas tecnologías y es fuente de crecimiento autosostenido.⁷ (BANCO MUNDIAL, 1996, p.74).

Os fragmentos apresentados neste capítulo bem como nossas considerações acerca dessas posições do Banco Mundial visam evidenciar alguns elementos, tais como, a presença do raciocínio econômico e a instrumentalização da educação para que o capital humano chegue a esse crescimento econômico. Convém realçar, mais uma vez, o modelo dos países asiáticos que conseguiram êxito em seu objetivo porque associaram a economia de mercado ao investimento em capital humano, priorizando-os em sua meta de desenvolvimento.

Urge destacar o fato de o Banco Mundial continuar reforçando idéias, conceitos, termos e palavras, em suas análises sobre o problema da desigualdade entre os países e o papel da educação para superá-la. As colocações mais registradas dizem respeito aos seguintes assuntos: maior acesso da população à educação básica, questão da equidade, princípio da flexibilidade, importância da participação da comunidade, busca da eficiência, modelo dos países asiáticos. Esse campo científico e ideológico, como será visto neste trabalho e as noções de paradigmas, modelos e discurso competentes (CHAUÍ, 1978, 1984 e 1988) nele utilizados confirmam que o “saber científico” e a “ideologia” não são adversas.

Detectamos em documentos que as atividades do Banco Mundial não ficam restritas aos recursos disponibilizados para os projetos dos diversos países; voltam-se também para o trabalho intelectual de pesquisas, estudos, diagnósticos e prognósticos de regiões e países, revelando que o campo científico deve ter uma amplitude mundial. Ratificando esse ponto de vista, vemos que, para o campo científico, o conceito de capital humano é imprescindível. Visto pelo Banco Mundial como um dos responsáveis pelo aumento da produtividade,

⁷ Tradução livre do autor: “As novas teorias sobre o crescimento econômico indicam que um ritmo mais acelerado de mudanças tecnológicas aumenta a taxa de crescimento econômico em longo prazo. Por sua vez, as mudanças tecnológicas aumentam com mais rapidez quando os trabalhadores têm um nível mais alto de educação. Conseqüentemente, a acumulação de capital humano, e conhecimentos concretos facilitam o desenvolvimento de novas tecnologias e é fonte de crescimento auto-sustentável.” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.74).

trazendo o crescimento econômico e a diminuição da pobreza, ele possibilita combinar desenvolvimento com trabalho e educação.

Como fator de progresso, também no conceito de capital humano, de acordo com a perspectiva do Banco Mundial, merece nossa aprovação sua dimensão individualizada no tocante à produtividade, crescimento econômico e equidade. Isso significa dizer que o capital humano obtido no mercado é um patrimônio individual de que o indivíduo se apodera através da educação básica, do saber técnico, das aptidões e atitudes, retornando ao mercado através da produtividade.

La educación contribuye al crecimiento económico a través del incremento de la productividad individual resultante de la adquisición de aptitudes y actitudes, y a través de la acumulación de conocimientos. La contribución de la educación se puede calcular por su efecto en la productividad, que se mide comparando la diferencia de ingresos a través del tiempo de las personas con y sin un tipo determinado de educación con el costo para la economía de producir esa educación.⁸ (BANCO MUNDIAL, 1996, p.96).

A vertente do liberalismo econômico e a concepção individualista de capital humano convergem para o princípio de que é no mercado, lugar da racionalidade, que acontece a liberdade do indivíduo maximizado, ocorrendo os fatores de desenvolvimento, trabalho e educação. As análises do Banco Mundial consideram essa realidade, enfocando a educação atual no tocante a seu papel, objetivos, conteúdos da administração e gestão e critérios de avaliação. Para ele, a educação deve ter como preocupação os novos requisitos que as mudanças no mercado de trabalho impõem, a fim de firmar os princípios de mercado. Nesse percurso de transição e transformações, a educação aparece com a responsabilidade de formação e qualificação para o mercado de trabalho, atendendo a uma tendência hegemônica direcionada para a consolidação das “leis” e de seus valores individualistas. Ao lado dessa linha de pensamento, uma outra defende a educação priorizando os valores modernos, para a qual o coletivo, o público e a formação de cidadãos têm lugar de destaque.

Os critérios de produtividade, eficiência e equidade, para os quais se volta o Banco Mundial, através de sua perspectiva científica e ideológica de intervenção na realidade, são

⁸ Tradução livre do autor: “A educação contribui para crescimento econômico através do incremento da produtividade individual resultante da aquisição de aptidões e atitudes, e através da acumulação de conhecimentos. A contribuição da educação pode ser calculada por seu efeito na produtividade, que se mede comparando a diferença de ingressos através do tempo das pessoas com e sem um tipo determinado de educação com o custo da economia para produzir essa educação.” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.96).

essenciais ao definir metas para a educação voltadas para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, para o crescimento econômico.

Partindo desse contexto, o Banco Mundial apresenta políticas e estratégias acatadas por parte do Ministério da Educação, as quais sugerem medidas para a educação básica pública (inclusive a educação profissional) semelhantes ao modismo externo.

A compreensão desse posicionamento do Banco Mundial permite-nos entender o porquê de suas críticas à escola pública, ao tempo em que se volta para a recuperação financeira, administrativa, política e moral das políticas públicas. Para o Banco Mundial, os atuais sistemas de ensino não estão fortalecidos no sentido de enfrentar os desafios supramencionados como é o caso dos países pobres e em desenvolvimento, embora sejam aceitas as razões pelas quais há intervenção pública na educação, tais como, reduzir as desigualdades, oferecendo aos setores mais pobres e aos grupos em situação menos favorecida oportunidades para compensar as deficiências do mercado.

Por outro lado, a teoria de François Chesnais permite-nos uma maior compreensão dos grandes traços do desenvolvimento social. Entre eles estão: a tendência à mundialização das relações produtivas; a constante transformação dos processos de trabalho objetivando a supremacia dos recursos científico-técnicos e instrumental em detrimento do trabalho vivo; o aprofundamento das contradições sociais e a “barbarie” resultante do movimento auto-expansivo e destrutivo do capital, além da contradição entre a dinâmica mundializada do capital e os limites nacionais dos Estados.

A escola, como ora se apresenta, vive uma crise tal que se transformou em um desafio segundo a visão capitalista. Relacionada à crise da dinâmica mundializada do capital, essa situação, como já afirmamos anteriormente, é mais bem percebida se for levada em conta a teoria de Chesnais. Baseada em estudos realizados por Marx, essa teoria focaliza a macroeconomia mundial dos anos 90, realçando as seguintes realidades: o crescimento econômico muito baixo, inclusive no Japão; deflação; alta instabilidade monetária e financeira; concorrência desenfreada dos pólos com maior hegemonia; marginalização econômica de vários países em virtude do alto índice de desemprego. Chesnais, com base nesses dados, defende um projeto amplo de internalização, partindo da premissa de que “o conteúdo efetivo da globalização é dado não pela mundialização das trocas, mas pela mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industriais como financeiras”. O trabalho, sua organização e gestão são vistos dentro do aspecto da globalização, a qual se processa entre os países em forma de mercadorias como bens e serviços, dentro da visão desse

estudioso para o qual se vive ”um novo regime mundial de acumulação cujo funcionamento dependeria não só do capital aplicado na produção de bens e serviços, mas também do capitalismo avançado onde o capital fica cada vez mais concentrado”. Nessa ótica, as multinacionais são o centro do capital especulativo cuja rentabilidade ocorre em virtude das condições e grande poderio financeiro e organizacional dessas multinacionais.

O oligopólio mundial, segundo Chesnais (1996, p.37), é “um espaço de rivalidade delimitado pelas relações de dependência mútua de mercado que ligam o pequeno número de grandes grupos que conseguem, em determinado setor (ou num complexo de indústria de tecnologia genérica comum) adquirir e conservar seu estatuto de concorrência efetivo em nível mundial. O oligopólio constitui um espaço de concorrência feroz, mas também de colaboração entre grupos”. Esses grupos estabelecem-se nos grandes centros que, em virtude de sua capacidade hegemônica, permitem que a economia se submeta de forma reduzida à concorrência internacional.

Chesnais (1996, p.34) afirma que “As oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias [...] foram usadas pelos grupos tanto para organizar seu processo de internacionalização quando para modificar fortemente as relações com a classe operária, em particular no setor industrial”. Considerando esse ponto de vista, é possível considerar que a globalização, se excludente, limita as possibilidades de implementar novas tecnologias na produção, tornando precárias as condições de trabalho. A organização/desorganização da sociedade tem a ver com enxugamento da produção, sistema toyotista, estado e relações trabalhistas, ciência e tecnologia, terceirização. O termo “globalização”, embora seja usado para definir um conjunto que considera a economia como um inteiro, uma união de todos os elementos, na realidade provoca, na maioria dos países, a marginalização, a exclusão, a “precarização do desenvolvimento”.

O termo “global”, segundo Chesnais, encobre uma das características mais importantes da mundialização, qual seja a de trazer um duplo movimento de polarização como parte essencial da ação de um capital liberado.

Primeiramente interna, essa polarização, em cada país, faz ver que os efeitos do desemprego estão atrelados àqueles que resultam dos diferenciais acrescidos às rendas mais elevadas e às mais baixas em virtude da renda capital-dinheiro. Já a outra polarização, a internacional, estabelece uma distância tremenda entre os países que estão no centro do oligopólio mundial e os que se localizam em sua periferia. Daí a afirmação de Chesnais que vê a economia “globalizada” como excludente uma vez que é dirigida exclusivamente pelo

movimento do capital, gerando a desigualdade social e o desemprego, estando os investimentos condicionados à rentabilidade e ao lucro financeiro.

Chesnais (1996, p.37) adverte que “os países em desenvolvimento já não são mais, como na época clássica do imperialismo, países subordinados, reservatórios de matérias primas ou de mão-de-obra barata e vítimas de efeitos combinados da dominação política e a troca desigual. Eles já não oferecem praticamente nenhum interesse, nem do ponto de vista econômico e nem do ponto de vista estratégico (fim da guerra fria) para os países ou para as firmas localizadas no seio do oligopólio. São meros pesos mortos. Não são mais países que um dia alcançarão o desenvolvimento e sim zonas de ‘pobreza’ [...] cujos emigrantes ameaçam os “países democráticos”.

Os países hoje considerados marginalizados e excluídos estão na “ciranda financeira” em situação de dependência através de empréstimos internacionais para investimentos, o que os leva a endividamento superior à sua capacidade de pagamento. “Foi a partir da recessão americana de 1980 – 1981 e das medidas tomadas para defender a perenidade dos rendimentos do capital monetário, através de uma política de taxas positivas de juros reais, que esses países foram ‘nomeados’ para suportar, cada qual em suas categorias, o peso mundial da crise mundial. O fardo do serviço da dívida e os planos de ajuste estrutural impostos pelo FMI e pelo Banco Mundial deram o quadro de um conjunto de medidas, impondo aos países devedores o pagamento dos juros da dívida e a reorientação de sua política econômica” (CHESNAIS, 1996, p.220). Quanto ao Banco Mundial, convém realçar o fato de que, ao lado de uma força na política econômica, ele influenciou bastante a política educacional da década de noventa.

O Banco Mundial, ao analisar sua intervenção, a considera inadequada uma vez que não atingiu seus objetivos. Coloca a responsabilidade na administração e gestão dos gastos públicos, aplicados de forma ineficiente, inclusive sem atender às necessidades de muitos estudantes pobres no tocante à ausência de vagas, estrutura ou outro motivo semelhante. O resultado, segundo o Banco Mundial, é a não-preparação eficiente de trabalhadores para o mercado de trabalho em transformação, levando-o a conclusões que norteiam seus princípios de políticas educacionais e de gastos públicos em educação nos países pobres e em desenvolvimento.

A educação básica, diante da constatação acima, passa a ser prioridade nos gastos públicos nos países com alto índice de analfabetismo por não oferecerem matrículas suficientes em escolas de nível primário e secundário. Para ele, os pobres são beneficiados

com gasto público na educação primária, enquanto a educação em geral, enfatizando a de nível superior, beneficia os ricos, já que poucos alunos pobres atingem esse nível, o qual, inclusive, exige um custo mais alto.

Para o Banco Mundial, essas insuficiências e iniquidades, aliadas ao crescimento do número de matrículas nas escolas públicas, acarretaram um aumento na proporção do Produto Nacional Bruto (PNB) destinado ao gasto público em educação e diminuído o gasto real por aluno dos níveis primário e secundário. Diante desse quadro em que se evidenciam o aumento do número de matrículas, a diminuição de recursos por estudante e o declínio da qualidade de ensino, dando ênfase à iniquidade e à ineficiência, o relatório deixa clara a preocupação com o possível agravamento da situação caso os gastos e políticas públicas destinados à educação não sejam direcionados para uma eficiente e racional aplicação. Essa eficiência tão enfatizada requer uma reforma tal que traga transformações em termos de trabalho e de economia de modo geral. Viabilizar a educação de forma racional é uma exigência para a diminuição da desigualdade social, a qual é alimentada pela crise por que passa a escola pública quando não mais corresponde ao que dela se espera em relação à preparação para o mercado de trabalho e à formação da cidadania.

Ao procurar os motivos dessa precariedade de atuação, encontram-se a condução das políticas públicas, a crise econômica e social reforçando o desemprego, a pobreza e a exclusão, somados à supremacia dos valores mercantis, individualistas e privatistas na atualidade, em detrimento dos valores universais democráticos, humanistas e republicanos.

Para Costa (1996), os sistemas escolares públicos encontram-se em uma situação tão precária em países como o Brasil que os neoliberais e neoreformistas a ela se apegaram como a principal argumentação usada. Realmente, a inépcia, a corrupção, o clientelismo, o favorecimento, o mau uso dos recursos públicos, a rejeição a controles democráticos existem, entretanto tudo isso se relaciona a um quadro mais global de caráter macroeconômico, político, social e cultural que redundando no esvaziamento da escola pública em questões de financiamento, qualidade de ensino e conseqüente cumprimento de um papel social.

O Banco Mundial também se volta para considerar a questão da administração do Estado no contexto da educação, focalizando questões de negociação de salário dos professores, programas de construção de escolas, reforma dos planos de estado e insumos da educação e método de aprendizagem. Recomenda, para bons resultados diante desse enfoque, que o Estado defina estratégias flexíveis para a aquisição e o uso dos insumos, tendo o rendimento escolar como medida dessa aplicação.

Baseado no exposto, o BM, ao pretender que a população pobre seja mais beneficiada no acesso à educação, à equidade, à qualidade e à implementação da reforma com urgência, visa, em sua estratégia, aos seguintes objetivos: dar mais prioridade à educação; ter mais atenção em relação aos resultados; priorizar a educação básica; valorizar a questão da equidade; levar a comunidade a ser mais participativa e dar condições às instituições de ensino para que sejam mais autônomas.

O investimento em capital humano traz aumento da produtividade que, por sua vez, ocasiona o crescimento econômico e o combate à pobreza. A reforma proposta pelo BM na área da educação defende novos métodos e concepções de trabalho, inovações tecnológicas, mudanças organizacionais e novas qualificações, sempre voltada para uma adequação às exigências do mercado de trabalho.

Estos cambios tienen dos consecuencias importantes para los sistemas de educación. En primer lugar, la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa. Esta necesidad aumenta la importancia de las capacidades básicas adquiridas en la enseñanza primaria y secundaria general. En segundo lugar, los sistemas de educación – sobre todo a los niveles superiores y de posgrado – deben respaldar la ampliación permanente del acervo de conocimientos.⁹ (BANCO MUNDIAL, 1996, p.93).

Miranda (1997), ao debruçar-se sobre o novo paradigma de conhecimento e algumas diretrizes das políticas educacionais na América Latina, percebe que o processo de globalização preocupa órgãos internacionais no sentido de que a ordem e a democracia sejam sempre pontes de referência para que se evite o aumento da pobreza e da exclusão. Ela também aponta como temas recorrentes na formulação das políticas educacionais na América Latina os seguintes: centralidade do conhecimento, equidade, qualidade e novas formas de gestão (descentralização). A centralidade do conhecimento, para a autora, tem mais importância, pois adapta o conhecimento às transformações gerais e, acima de tudo, ao mercado de trabalho.

⁹ Tradução livre do autor: “Estas mudanças têm duas conseqüências importantes para os sistemas de educação. Em primeiro lugar, a educação deve ser concebida para satisfazer a crescente demanda de trabalhadores de fácil adaptação, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos, em lugar de trabalhadores com um conjunto fixo de conhecimentos técnicos que utilizam durante toda sua vida ativa. Esta necessidade aumenta a importância das capacidades básicas adquiridas no ensino primário e secundário geral. Em segundo lugar, os sistemas de educação – principalmente nos níveis superiores e de pós-graduação – devem respaldar a ampliação permanente do acervo de conhecimentos.” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.93).

A autora Miranda (1997) também faz um paralelo entre esse padrão e o anterior, mostrando que eles se opõem em algumas características: no padrão novo, o conhecimento é mais operativo e menos discursivo; mais interativo e comunicativo e menos particularizado; mais pragmático e menos intelectualivo; mais global e menos setorizado; é valorativo e não só cognitivo. Para a autora, na sociedade atual, a centralidade do conhecimento, na busca de instrumentalizar as ações política, pedagógica e cotidiana, relaciona-se ao seu caráter de informação. O conhecimento visa a uma racionalidade mais instrumental, funcional, imediata e adaptativa aos processos produtivos, buscando difundir o desenvolvimento tecnológico, através de três atividades: ação (saber fazer) com seu caráter de operacionalidade (saber buscar, acessar); utilização (saber usar) com seu caráter de funcionalidade voltado para o uso de sistemas complexos; interação (saber comunicar) com seu caráter de circulação através da informática e das telecomunicações.

Miranda (1997) ressalta que o desenvolvimento econômico e social nessa etapa atual do capitalismo resulta da produção e difusão do conhecimento, de acordo com o que se entende por “sociedade do conhecimento”, que é a atualização da Teoria do Capital Humano. Essa importância dada ao conhecimento, segundo a autora, converge para a incorporação do trabalho morto e a diminuição do trabalho vivo. É preciso, portanto, considerar a centralidade do trabalho em uma perspectiva diferente da do Banco Mundial que, dentro de um foco economista, vincula a educação à produtividade.

Parte dos educadores e intelectuais da área da educação não aceita por completo o modelo neoliberal. Uma das críticas recai sobre a própria concepção da reforma dentro de um caráter exclusivamente técnico, tendo como base pesquisas e estudos realizados por especialistas e profissionais da área possuidores do conhecimento científico, distanciando-se da perspectiva política que um projeto como esse precisa ter para atender às necessidades e carências comuns a uma democracia. O valor mercantil é bastante presente na visão tecnocrática, manifestando-se através da institucionalização da eficiência, vista como uma questão técnica e neutra em relação à política, destituída de ideologia (CHENAIS, 1996). A separação entre ciência e ideologia traz a crença na neutralidade, permitindo a não-percepção das relações de dominação.

Dentro dessa visão entende-se a questão da eficiência como uma instância de relações culturais de poder que determinam subordinação ao argumento de autoridade do poder através de: atividades “adequadas” frente à autoridade; crenças apropriadas sobre a legitimação do conhecimento; procedimentos necessários e determinantes pela autoridade competente.

Essa crença na neutralidade do conhecimento, atitudes, regras, normas e procedimentos serve de suporte para os conceitos de eficiência e competência, tornando-os fatores iniciais e por isso “despolitizados” para a preservação do poder ou do argumento de autoridade que distancia os que sabem dos que não sabem ou os técnicos dos leigos (CHAUI, 1981).

Separando dois campos ideológicos, científicos e políticos, essa dualidade de visões está constantemente presente na discussão sobre a escola pública e a privatização do ensino, oferecendo visões antagônicas na relação entre desenvolvimento, trabalho e educação.

Na visão neoliberal, a educação tem um valor instrumental, diferente da perspectiva de direito que, sob a ótica do conceito de cidadania, valoriza os três tipos de direito: civil, político e social, presentes na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1949. Outro ponto de crítica é o fato de a perspectiva neoliberal colocar a educação na dependência do mercado, estando a liberdade condicionada às necessidades de acumulação do capital. Como resultado, políticas antidemocráticas materializam-se na escola pública, e, como consequência, a sociedade, em seu caráter dual e sob a hegemonia neoliberal, cria “ganhadores” e “perdedores”.

Dessa forma, de acordo com essas teorias, a divisão hierarquizante e dualizada das modernas sociedades de mercado é legitimada pelo princípio do “mérito”, indo de encontro à democracia, uma vez que, no mercado, as relações de compra e venda se baseiam nas desigualdades de classes ocorridas no espaço do não-direito ou do direito de propriedade (FRIGOTO, 1995).

A análise desse fato leva à percepção de que a desigualdade inerente ao mercado é responsável pela aplicação do conceito de equidade que se coaduna bem mais com um “acordo entre desiguais” do que a noção de igualdade de oportunidades. Na formulação desse conceito, as noções de participação democrática e igualdade de oportunidades perdem espaço para as noções econômicas e tecnocráticas de eficácia, produtividade, eficiência e êxito, o que deixa claro que a retórica neoliberal prioriza os valores do mercado e põe em segundo plano os valores universais do campo educacional. Essa forma de pensar cria distância em relação a abordagens voltadas para o enfoque do ensino público como um caminho democrático, considerando conservadores projetos e discursos que se voltam para políticas contra as desigualdades sociais (COSTA, 1995).

A redução da educação à lógica do mercado advém dos princípios mercantis gerais de competitividade, soberania do mercado e esvaziamento da dimensão pública e da intervenção dos estados nacionais. Para Silva (2002), o Banco Mundial, nesse contexto, trabalha a favor das políticas de racionalização, estabilização e reestruturação econômica e educacional do capitalismo. Com a aquiescência do Governo Federal, o BM intervém nas políticas e estratégias da educação básica pública, o que resulta em impasse para os direitos sociais. Daí Silva (2002) defender que o lugar da educação dentro do modo de produção é consequência dos conflitos e contradições entre os Governos Federal e Estaduais e as instituições financeiras internacionais que lhe imprimem a direção desejada. Por conseguinte, a partir do plano nacional de educação constante na Constituição de 1988 com realce da LDBN de 1996, o BM sente-se fortalecido para conduzir a educação nacional, imprimindo-lhe a direção que deseja.

Adquire importância cada vez maior o papel que a internacionalização do capital desempenha no processo de desregulamentação cumulativa dos mercados associados à regulação fordista quando se considera a internacionalização do capital e de todas as instituições que enquadravam e “regulavam” suas operações (CHESNAIS, 1996).

Dentro dessa visão crítica, o valor dado à questão e a outros valores mercantis está ligado a fatores importantes das relações econômicas inerentes à presente fase de acumulação de capitais, à qual o BM associa a educação como uma das funções relevantes no processo de reestruturação produtiva.

Segundo Silva (2002), a educação é vista pelo BM como pré-requisito dos processos de reconversão produtiva para que o país seja aceito no mercado internacional, tendo em vista que os organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, têm suas políticas e reformas educacionais voltadas para a forma de lidar com os países da América Latina, no tocante à economia internacional e às reformas da estrutura do estado brasileiro, visando à busca de um novo regime de acumulação de capitais. Isso leva também a mudanças nas formas de organização do trabalho, no emprego de novas tecnologias, na força de trabalho e na natureza do presente processo de internacionalização e competitividade do capital.

Tudo isso esclarece o porquê de a educação apresentar-se com caráter instrumental e utilitário que lhe impõe busca de uma produtividade maior e o compromisso de conscientizar o indivíduo para a responsabilidade pela sua formação para o mercado de trabalho, considerado através de uma perspectiva individualizada de capital humano.

O Banco Mundial, diante dessa perspectiva, volta-se para o princípio da flexibilidade do mercado, da tecnologia e das mudanças no conhecimento, o qual deve conduzir a educação a fim de que novos métodos estimulem a produtividade individual e a competitividade do capital. Ao priorizar a flexibilidade, há uma completa oposição às formas rígidas de burocracia e à rotina do trabalho, o que significa uma mudança no comportamento dos trabalhadores, exigindo que eles tornem-se ágeis e abertos a mudanças em curto prazo, capazes de assumir riscos, com uma dependência cada vez mais restrita em relação a leis e procedimentos formais.

Vários autores têm refletido sobre os aspectos ideológicos da construção intelectual do BM, sustentados nos termos flexibilidade no trabalho e equidade na educação. É preciso considerá-los como sistemas de legitimação que empregam conceitos antinômicos para construir pensamento com sentido duplo visando chegar a efeitos sociais de perturbação e de controle social que afetam a ação coletiva, paralisando-a.

Analisando o caráter de submissão do paradigma de flexibilidade à ordem econômica dominante, a autora apresenta efeitos dessa flexibilidade no processo de precarização social, realçando suas conseqüências em termos de efeitos sociais, entre os quais se destaca o crescimento do desemprego. O princípio da flexibilidade conduz ao reconhecimento de uma realidade que impõe e determina atitudes de adaptações políticas, sociais e econômicas, às quais o indivíduo se entrega.

Assim sendo, com o alvará do governo federal e das elites conservadoras, o BM e o fundo monetário passaram a aplicar a educação básica pública como meio de tornarem legítimas as políticas que tinham a concordância dos dois lados. Dentro dessa ótica, é que se “pode dizer que uma ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos” (Chauí, 1980). A autora vê o conceito de equidade como uma conduta para um novo compromisso de combate. Opondo-se ao princípio de igualdade, objetiva trabalhar o contrato social com destaque para a discriminação positiva, na qual há, para os discriminados, a compensação das vantagens sociais ou físicas como forma de aplicar o princípio da igualdade quando submetido a adaptações.

O capital-dinheiro foi transformado pelos governos e elites dos países capitalistas em uma força quase incontrolável, impune diante do crescimento mundial. Quanto aos Estados, intervêm quase nada em virtude da crise fiscal, deixando suas instituições quase sem

condições de impor algo ao capital privado. Segundo Chesnais (1996), a liberação e mundialização do capital contribuíram para essa incômoda situação.

Com base nessas idéias sobre o papel do Banco Mundial diante da educação básica da atualidade, serão feitas reflexões tendo o referencial crítico à corrente neoliberal como ponto de partida. Iniciando com a questão de ênfase exclusiva na educação básica como responsabilidade do Estado, em relação aos países pobres ou em desenvolvimento, pergunta-se se esse comportamento não objetiva uma economia sustentada por uma mão-de-obra barata global, direcionada à produção capitalista mundial envolvendo empresas transnacionais. Dentro dessa nova divisão internacional de trabalho, os países considerados estratégicos produzem a tecnologia de ponta, aproveitando-se da mão-de-obra barata dos países em dificuldade, de forma que haja menor custo e maior lucratividade.

Hobsbawm (1988) aponta para a questão de uma possível divisão internacional do trabalho em que os países de ponta concentrariam as fases mais tecnológicas do processo de produção, ficando as fases simples sob a responsabilidade dos países onde se concentra a classe operária menos qualificada e com custo de trabalho baixo. Somados a esse fator internacional, o autor enumera pesquisas e estudos envolvendo a sociologia do trabalho, indicadores de que o mercado de trabalho caminha para uma segmentação em que ocorrem requisitos diferentes de qualificação da mão-de-obra industrial. Nessa segmentação, destacam-se a vertente da desqualificação e a da crescente qualificação as quais participam de um mesmo processo em que há relações de complementaridade.

Em 1999, Leite se coloca sobre a mesma gestão ao dizer que na nova estrutura industrial, uma forma de trabalho especializada, estável, bem paga, própria das grandes e modernas firmas convive com outras formas de trabalho informais e instáveis. As duas constituem o sistema e estarão sempre presentes na cadeia produtiva.

Leite (1999) trouxe à tona o desestímulo por que está passando o ensino vocacional, quando especialistas do Banco Mundial separam a formação profissional da formação básica, deixando a primeira sob a responsabilidade das empresas e a segunda a cargo do estado. A justificativa para esse posicionamento é a de que as empresas estão mais interessadas na formação geral, podendo a formação profissional ser adquirida em cursos de treinamento oferecidos pelas próprias empresas. Outro ponto defendido pelo Banco é o de que a formação em determinadas profissões só precisaria acontecer por ocasião da entrada do indivíduo no mercado de trabalho. Todas essas questões direcionam-se para o princípio da flexibilidade, sempre trazido à tona neste nosso estudo.

As reflexões de Hobsbawm (1988), Leite (1999), Silva (2002) e Chesnais (1996) permitem-nos perceber que o Banco Mundial, ao defender um modelo único de educação para todos os países com base no modelo japonês, não considera as diferenças e as necessidades de cada um, sem levar em conta que há urgência de políticas direcionadas aos setores de mão-de-obra menos favorecidos, para os quais o aperfeiçoamento trará resultados sociais importantes bem como ampliará a competitividade da economia nacional.

Coraggio (2000), quando focaliza o capital humano, enfatiza que o êxito relaciona-se diretamente com a competitividade, deixando de lado a cooperação e a solidariedade, sendo necessária essa competitividade, para inserir-se na globalização do mercado. O desenvolvimento do capital humano viria para corresponder a esses valores mercantis, visando instrumentalizar a força de trabalho e criar uma legitimidade ideológica, ao imprimir ao processo características humanas. Nessa situação, haveria uma competitividade maléfica entre o ser humano e o capitalismo em suas formas predatórias como a degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida.

Nesse discurso neoliberal, o capital humano é chamado a atender a alguns aspectos, tais como: eficiente complexo de serviços para a produção, integrado ao sistema global de redes de comunicação e transporte, de informação e financeiras; redução dos custos diretos, sobretudo salários e serviços na produção; redução dos custos diretos, principalmente das cargas fiscais; proteção dos direitos à propriedade e ao lucro privado; demonstração de vontade política para manter a estabilidade macroeconômica.

Para atingir essas metas é necessário que os governantes se comprometam com: redução dos direitos não-vinculados à competitividade; saneamento das finanças públicas, promovendo privatizações de todas as atividades que possam se desenvolver como negócio privado; descentralização do estado nacional; investimento, em conjunto com o capital privado, em infra-estrutura produtiva que apóie o setor moderno-exportador; dar seguimento a uma política macroeconômica que mantenha a estabilidade monetária, de acordo com as tendências do capital.

Coraggio (2000), ao mencionar todas essas exigências, ratifica a duplicidade do capital humano, considerando que o combate à pobreza é colocado pelo Banco Mundial como sua principal meta, quando esse combate prende-se à questão da equidade, mascarando o caráter dual do modelo de desenvolvimento.

Segundo Gadotti (2000), atualmente têm aparecido trabalhos com uma visão diferente sobre o tema da relação entre educação e economia, entre os quais sobressai o de Coraggio (2000) que reconceitua a tese de que a qualidade da educação é condição para a eficiente economia. Gadotti considera que a questão da inflação pode ter solução com o ajuste estrutural neoliberal, o qual também pode incrementar o crescimento econômico, entretanto, para os trabalhadores, não há ganho, pois não traz uma reforma social nesse sentido, uma vez que eles são vistos apenas como objetos econômicos ou como puros consumidores. Coraggio defende que a qualidade da educação deve relacionar-se não à “mera extensão do sistema escolar em sua situação atual, mas a sua transformação”.

O processo de mudanças por que passa o mundo prioriza a revolução tecnológica e a globalização dos mercados. Segundo Coraggio (2000), a América Latina neste momento passa pelo esgotamento de uma etapa do desenvolvimento econômico marcada por: a) uma industrialização autocentrada em nível nacional, mas dependente em seus padrões de consumo e tecnológicos e de financiamento; b) uma modernização associada a uma urbanidade demasiadamente acelerada com respeito à capacidade dinâmica da indústria, para promover empregos produtivos; c) um desenvolvimento de sistemas de segurança social dos quais dependia a produção da força de trabalho, sobretudo da população urbana e d) uma forte presença do Estado interventor na sociedade, regulando ou substituindo a atividade privada. Para o autor, as instâncias políticas de âmbito mundial, como é o caso da ONU, precisam ser renovadas para evitar que a globalização produza mais empobrecimento e exclusão, pondo em risco a possibilidade de uma paz mundial que sustente as melhores tendências para a estabilidade.

Coraggio (2000) observa também que o Banco Mundial continua trabalhando para a produção de um capital humano voltado para o desenvolvimento do capitalismo, para o qual os conteúdos de ensino são a alfabetização, o ensino de ciências (natural), a matemática e a tecnologia, deixando em segundo plano a capacitação técnica e profissional, o que justifica no documento “Educação técnica e formação profissional (1992)” do Banco Mundial, como se observa no seguinte fragmento:

A mudança tecnológica está fazendo com que se aumente a quantidade de aptidões cognitivas e conhecimentos teóricos que requerem para a produção em ocupações especializadas, o que incrementa a necessidade de que os trabalhadores tenham uma base de competências básicas para que o readestramento seja eficaz. Portanto, o *uso dos recursos públicos* a fim mais eficaz em função dos custos, é o investimento em educação geral em nível primário e secundário [...] incrementa diretamente a produtividade dos trabalhadores e o acesso dos pobres e dos grupos socialmente desfavorecidos à capacitação e o emprego assalariado.

A capacitação em campos específicos é mais eficaz quando se apóia em uma base sólida de educação geral, cujo elemento mais relevante é a capacidade que demonstra para comunicar-se claramente por escrito e usar a matemática e as ciências no diagnóstico e na solução de problemas.

O autor apresenta que o “investir nas pessoas” não acontece de forma eficiente, tendo em vista que o maior “capital humano” é direcionado para quem tem acesso a outros recursos, tais como terra, crédito, tecnologia, informação, etc. (CORAGGIO, 2000).

Outro aspecto abordado por Coraggio (2000) e que merece bastante atenção é a sua crítica teórico-filosófica feita à metodologia nas áreas de educação aplicada pelo Banco Mundial, que se restringe à teoria econômica neoclássica quando deveria ser mais ampla e inserir também fatores sociais e políticos. Também Coraggio realça a frágil autonomia dos governos nacionais no tocante a acatar o pensamento do Banco Mundial em relação à política de educação. A grande quantidade de pesquisas apresentadas e a inexistência de outras propostas mais bem articuladas contribuem para isso, levando os governantes, intelectuais e técnicos nacionais a também serem responsáveis pelos resultados dessas políticas que vêem a educação como um elemento fundamental do capital humano, estando o crescimento econômico e o combate à pobreza dependentes do investimento em ambos.

No Brasil, o forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores, na década de 90, as injunções do processo de globalização, as sucessivas crises internacionais, a pressão das agências multilaterais, como o FMI e o Banco Mundial, o colapso do socialismo e o fim da guerra fria refletiram nas políticas educacionais cuja centralidade continua na hegemonia das idéias sobre a sociedade. Também contribuíram bastante para essa situação atual os fatores internos entre os quais convém citar as escolhas feitas pelas elites dirigentes, as características de suas coalizões de apoio político, a definição das prioridades, o ritmo e a forma de execução das políticas. Tudo isso acarretou, principalmente nos anos 90, uma reformulação na agenda pública que trouxe uma ruptura com os aspectos políticos e econômicos vigentes.

Passaram a ser prioridades as reformas políticas baseadas na Constituição de 1988, programas de estabilização econômica, reformas orientadas para o mercado, como as privatizações, a liberalização comercial e aberturas externas. Como consequência dessas mudanças, políticas monetaristas e de teor ortodoxo ocuparam o lugar das estratégias desenvolvimentistas do passado, visando ao equilíbrio macroeconômico. As metas de estabilização e ajuste fiscal substituíram progressivamente as metas sociais, tão presentes na agenda dos líderes do período de transição entre 1985 e 1988.

Atualmente, a referência ao cenário sociopolítico e econômico contemporâneo dá-se através do termo “nova ordem” que sugere as grandes mudanças ocorridas no mundo nas últimas décadas e mais impulsionadas ainda na de 90. “Novas” ações e políticas e até mesmo um “novo” olhar sobre o mundo levaram à internacionalização, à mundialização e à globalização dos mercados econômicos, à tendência de redefinição do papel do Estado e às decorrências das transformações tecnológicas e organizacionais, afetando os campos das políticas sociais e públicas.

Em relação ao processo de globalização da economia, a diluição da identidade nacional dos países acontece de forma enfática, trazendo “novos” campos de atuação, independentes dos limites geopolíticos existentes. É a vez dos agentes financeiros internacionais que se firmam principalmente através do aumento da importância dada às agências de cooperação e da definição de grupos de países já hegemônicos.

Nessa nova perspectiva do capitalismo contemporâneo, ocorre a nova visão do mundo, dividido em Norte (países desenvolvidos) e Sul (países em desenvolvimento), substituindo a apresentação anterior que focalizava os países do Ocidente e os do leste europeu, cuja configuração, até o final dos anos 80, estava relacionada à “Guerra Fria”. Os países do Norte têm sua hegemonia bastante clara na definição do G-7 que, tudo indica, está com o controle dos agentes financeiros internacionais e determina diretrizes para os demais. Ao lado dessa realidade, há os blocos Nafta, União Européia e Mercosul que têm repercussão no campo especificamente produtivo.

Esse fenômeno, com sua velocidade, abrangência e, principalmente, com uma nova dimensão de tempo e espaço, trouxe o crescimento econômico do Sudeste asiático e a emergência dos chamados “tigres asiáticos”. Esses países, tendo como base o ideário do capital apresentado pelas agências de desenvolvimento internacional, tornam-se exemplos de produção industrial mundial. Com uma força de trabalho mais barata, diminuição de impostos, grandes incentivos governamentais, débil ação sindical, legislação trabalhista flexível e uma boa formação escolar dos trabalhadores, passaram a constituir o espaço perfeito para a concretização do processo de globalização dos mercados.

A “nova ordem” mundial também influi na revolução tecnológica em curso e nas variadas questões dela advindas. Entre essas questões, sobressai o desemprego que vem se alastrando de forma intensa por todo o mundo, decorrente da necessidade de um menor número de trabalhadores, apesar do aumento da produção e da produtividade.

Disso resulta a necessidade de os trabalhadores buscarem melhor qualificação que lhes permita ir além da execução de tarefas, como acontecia nos modelos produtivos de base taylorista/fordista. É preciso que realizem funções cerebrais que envolvam raciocínio lógico, resolução de questões e problemas que aparecem no dia-a-dia, disposição para novas aprendizagens. É necessário também que haja cooperação, autonomia, comunicação e identificação com a empresa. Para que essa meta seja alcançada, amplos e diferentes segmentos da sociedade defendem a educação básica, de caráter geral, imbuindo-lhe o papel de promover no trabalhador o desenvolvimento dessas novas capacidades.

Para concretização desse discurso, a iniciativa privada tem apresentado propostas, entre as quais a de “adoção” de escolas públicas. Essa união entre empresas e escolas já conquistou muitos adeptos, ratificando o fato de que o Estado não apresenta sucesso absoluto na gestão escolar. Também está sendo comum empresas escolarizarem seus trabalhadores nas próprias fábricas, levando a educação a ser parte integrante para a organização de um planejamento estratégico.

O novo desenvolvimento recebe a atenção do Banco Mundial através de uma proposta de educação baseada na geração de capital humano com habilidades formais de alta flexibilidade a serem obtidas na educação básica. Para essa política de educação, o Banco Mundial levou em consideração resultados de pesquisas sobre escola e aprendizagem e também o fato de esse investimento atender às solicitações de trabalhadores com capacidade para novas aprendizagens.

Atualmente, soma-se a essa proposta o apoio financeiro do governo federal que tem contribuído para que o ensino fundamental seja beneficiado com a descentralização e a municipalização. Complementando a situação ora pendente, está em atividade o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) cuja importância consiste em transferir para o ensino fundamental verbas dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

A essa reforma educacional vinculam-se programas de aceleração de estudos e regularização de fluxo escolar através dos quais houve a redução das taxas de evasão, repetência e inadequação entre a idade do aluno e a série cursada.

Também têm importância para as mudanças do cotidiano escolar a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Enquanto coube ao primeiro apresentar subsídios para a colaboração e/ou revisão escolar de

cada Estado, Município e escola voltada para a formação de professores, o segundo trabalha o desempenho dos alunos com o objetivo de chegar a decisões que possam modificar questões como a diminuição da repetência.

Quanto à questão da educação de jovens e adultos, infelizmente foi ela deixada de lado no cenário da educação básica, contrariando o texto da Constituição de 1988 que vê como dever do Estado oferecer programas à população que não teve acesso à escola na época adequada, estando a iniciativa privada convocada para essa responsabilidade.

Em síntese, questionamentos existem sobre o papel da educação nos cenários econômico e social contemporâneos. Há o perigo de se pretender trazer de forma linear modelos educacionais que deram certo em países de economia avançada para a nossa realidade nacional, como também ocorre o risco de supervalorizar as mudanças da educação geral formal, responsabilizando-as pela modernização da produção e do país. Dentro dessa questão está a Reforma da Educação Profissional com participação do Banco Mundial na criação do PROEP, com pretensão de levar a educação profissional à privatização, deixando a rede federal de educação profissional à mercê da reforma imposta pelo governo.

É preciso, diante dessas abordagens e de outras que ocorrerão, que se chegue a conclusões sobre a educação que deve ser aplicada, para que haja mudanças positivas, sempre partindo do pensamento de que, no conjunto de políticas públicas e sociais, a educação o integra, entretanto tudo não depende essencialmente dela.

CAPÍTULO II

A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: A REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA E SUAS IMPLICAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO, A DINÂMICA NA INSTITUIÇÃO E NA RECONFIGURAÇÃO DOS CENTROS FEDERAIS

Pretende-se, neste capítulo, focalizar alguns aspectos relevantes concernentes à reestruturação da educação profissional brasileira – tendo-se como marco sócio-político o governo Fernando Henrique Cardoso, durante o período de 1995 a 2002 – bem como os reflexos produzidos por essa reestruturação nas instituições públicas de educação profissional, principalmente nos CEFETs. Serão abordadas algumas etapas consideradas importantes, tais como:

a) os aspectos que conduzam a uma compreensão do processo de reorganização da educação profissional brasileira sob a luz da reforma empreendida durante período de 1995 a 2002, que gerou a metamorfose dos Centros Federais;

b) o impacto causado pela reestruturação da educação profissional no processo de produção do trabalho e da vida acadêmica nos Centros Federais;

c) os embates político-acadêmicos e com base na evolução científico-tecnológica, o processo sócio-acadêmico de construção e reconstrução dos Centros Federais, focalizando as possíveis ações e reações dessas instituições.

2.1 A reorganização do sistema de educação profissional: sua lógica constitutiva

Tenciona-se, aqui, clarificar o dinamismo que envolve o processo de ajustamento dos Centros Federais, com base na nova lógica de reorganização do sistema de educação profissional brasileira, para que se possa ter, dessa forma, uma certa compreensão das políticas públicas e educacionais que direcionam essa reorganização e instituem, em grande parte, o processo de ajustamento e de metamorfose dos Centros Tecnológicos Federais.

Tornam-se necessárias, inicialmente, algumas considerações acerca das expressões **reorganização da educação profissional no Brasil e processo de ajustamento dos Centros Federais de Educação Tecnológica** para melhor compreensão da matéria em foco. Percebe-se, nesse contexto, a existência de uma certa tensão e, ao mesmo tempo, de uma dialética nos

processos de reorganização e de ajustamento. O novo modelo e a nova lógica organizacionais, impostos pela Reforma da Educação Profissional, depararam-se com uma determinada resistência no próprio sistema, sobretudo nos Centros Tecnológicos Federais, conforme mencionam Kuenzer (1997), Ferreti (1999), Andrade (2000) e Ramos (2001).

Esses centros, como instituições sócio-educativas – com inúmeras semelhanças – apresentam reações e respostas generalizadas, mas, como instituições com histórias, imagens, identidades e correlações de forças singulares, comportam-se diferentemente, demonstrando que o processo de ajustamento e de metamorfose difere de instituição para instituição, segundo colocações feitas por Biagini (2000) e Oliveira (2001); essa hipótese, por ser de fundamental importância, será bem mais detalhada no continuar deste estudo.

Percebe-se, mediante a análise da reforma, que a educação profissional foi estruturada a partir de parâmetros de um processo de reorganização e de ajustamento do sistema preestabelecidos, em sua grande maioria, pelo Decreto nº 2.208/97. Dois objetivos estão visíveis em toda essa dinâmica: a diversificação no processo de ajustamento e a redefinição do perfil e da vocação de cada instituição. Diversificando-se o sistema e, por extensão, os serviços oferecidos à variada clientela, objetivou-se reorientar o sistema, com base na reforma de 1997, principalmente no tocante à articulação do ensino com o mercado de trabalho, segundo reflexões feitas por Frigotto (1997), Oliveira (2001), Concefet (2002).

Foram estabelecidas, com a publicação desse Decreto, algumas ações que visavam à criação de um ambiente homogêneo e unificado, nacionalmente, nos Centros Federais, quando, também, foram definidas algumas linhas norteadoras. A indissociabilidade do ensino era o princípio básico da concepção de educação profissional, o que direcionava à idéia de que os Centros teriam como uma das metas a institucionalização da pesquisa tecnológica, articulando-a ao ensino e aos serviços de extensão. Nesse contexto, convém mencionar que, na última década, houve a participação de organismos internacionais nas reformas educativas, como, por exemplo, o Banco Mundial e o Interamericano de Desenvolvimento, com a aquiescência do governo brasileiro.

Conhecendo-se as dificuldades que permeiam quaisquer tentativas de adaptação a um sistema econômico, considerando-se, também, a inércia e impermeabilidade das demandas, bem como as exigências e os desafios atuais, é que se tornaram imprescindíveis, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, a flexibilização e diversificação da oferta da educação profissional para que, dessa forma, pudessem surgir outros modelos institucionais e organizacionais, bem como para que as instituições – especificamente os Centros

Tecnológicos Federais – fossem levadas a redefinir sua identidade e a desenvolver competências, tudo de conformidade com demandas e exigências regionais e locais, tanto do setor produtivo como do mercado de trabalho, segundo mencionam Diniz (2003) e MEC/SEMTEC/PROEP (2003).

Convém, ainda, atentar-se para um outro fator bastante significativo em todo esse processo: o enredamento do sistema educacional ao Estado e, em especial, à esfera federal. De um lado, o Estado, gradativamente, vai ampliando seus mecanismos de avaliação e de coordenação do sistema, transformando-se, assim, em um Estado avaliador e gestor do sistema, segundo mencionam Chauí (1998), Oliveira (2001) e Manfred (2002). Por outro, escasseia a função do Estado como mantenedor das instituições de ensino profissional (públicas e gratuitas),¹⁰ pressionando-as no sentido de: racionalizar os gastos, avaliar a relação custo-benefício e diversificar suas fontes de financiamento, principalmente mobilizando maior volume de financiamento do setor privado.¹¹ Assim, a reforma da educação profissional, concretizada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado, conforme Chauí (1999).

Encontram-se tais fatores intrinsecamente relacionados à autonomia dos Centros Tecnológicos Federais, o que representa uma certa complexidade, uma vez que, sem essa autonomia – da forma como foi engendrada pelo governo – torna-se inviável a tentativa de intensificar-se qualquer processo de diversificação e diferenciação, sobretudo no âmbito dos Centros Federais. A autonomia, sem recursos perenes para manutenção do sistema público federal, possibilitaria meios para que as instituições envidassem esforços no sentido de redefinirem sua vocação, haja vista que, para o MEC, o aumento progressivo de custos inviabilizaria o sistema. Daí é que a autonomia das autarquias gera uma oportunidade insubstituível para a correção das possíveis distorções, possibilitando a viabilidade financeira e tornando essas instituições socialmente produtivas.¹²

¹⁰Atualmente, em se tratando de educação profissional, existem instituições estatais que não podem ser caracterizadas como públicas e gratuitas. Nas esferas municipal, estadual e federal, há instituições de educação profissional que, segundo Dourado (1997), vêm cobrando mensalidade dos alunos, bem como vendendo serviços e produtos.

¹¹Essas modificações visaram, principalmente, forçar o aumento de vagas nos cursos de formação profissional, sem que, necessariamente, precisasse ampliar recursos e repor ou aumentar o número de professores e técnico-administrativos. Anteriormente, porém, as alterações no modelo de distribuição dos recursos entre os CEFETs, implementadas pelo MEC, já consideravam os quesitos ensino e extensão, evidenciando a prioridade do governo federal no processo de reestruturação do sistema federal.

¹²Torna-se necessário verificar que existe uma concordância entre a atual política do MEC e as orientações do Banco Mundial para a reforma da educação profissional. O Banco Mundial (1995, p. 4) orienta no sentido de: estimular a diferenciação das instituições, entre elas o desenvolvimento das instituições privadas; possibilitar incentivos para as instituições públicas diversificarem as fontes de financiamento (participação de estudantes

Pode-se, assim, aludir à idéia de que a reforma está fundamentada em eixos estratégicos: privatização da educação profissional; cefetização¹³; autonomia das Instituições; avaliação; diversificação e mudança nas formas de ensino.

Iniciou-se o processo de Reforma da Educação Profissional com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e uma série de normas constitutivas dessa publicação, tais como: o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 – que regulamenta o § 2º, do art. 36, e os artigos 39 a 42 da LDBEN; a Portaria Ministerial nº 646, de 14 de maio de 1997, do MEC – alterando consubstancial e fundamentalmente a educação profissional.

Ficou determinado – de acordo com o artigo 36 dessa Lei, em seus parágrafos 2º e 4º – um currículo de ensino médio com habilitação profissional a ser desenvolvida no próprio estabelecimento de ensino. De acordo com os artigos 39 a 42 da referida lei, a educação profissional deve estar integrada tanto às diferentes formas de educação quanto ao trabalho, bem como às ciências e à tecnologia, prevendo sua articulação com o ensino regular e outras estratégias de educação continuada; deve, ainda, estabelecer a identificação e certificação de competências para continuar ou concluir os estudos, preceituando a oferta de cursos abertos à comunidade por parte dos Centros Tecnológicos. Apesar dessa integração prevista em lei, sabe-se que existe uma distância entre o ensino médio e a educação profissional e essa separação reforça a estratificação social, impingindo, segundo Almeida (2000, p. 17), “para a educação profissional os segmentos da população que necessitam ingressar no mercado de trabalho mais rapidamente”, mesmo com a possibilidade de realização simultânea, ou seqüencialmente, do ensino médio e da educação profissional.

Ficou regulamentada a educação profissional mediante o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, quando, então, foi determinada a abrangência dos três níveis de ensino: básico, técnico e tecnológico. A educação profissional, por ser complementar ao ensino regular, pode ser realizada concomitante ou seqüencialmente. O Art. 5º, parágrafo único, estabelece que as disciplinas profissionalizantes podem ser aproveitadas no currículo da habilitação profissional, desde que cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima desse nível de ensino.

nos gastos e a vinculação entre financiamento fiscal e os resultados); redefinir a função do governo no ensino profissional; adotar políticas que priorizem os objetivos de qualidade e equidade.

¹³ Cefetização é o processo de transformação das antigas escolas técnicas federais em centros federais de educação, onde essas escolas passariam legalmente a possuir autorização e autonomia para a criação de cursos superiores em tecnologia. Tal prerrogativa tornou-se possível mediante a promulgação da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.

Foram regulamentados os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, através da Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, bem como o Decreto nº 2.208/97, que preestabelecem a manutenção do ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, nas instituições federais de educação tecnológica, devendo 50% do total de vagas serem destinadas a cursos regulares.

As reformas implantadas na educação profissional, além de expressarem a necessidade de adequação dessa modalidade de ensino às modificações ocorridas no mundo do trabalho, foram também assumidas como prioridades do governo Fernando Henrique Cardoso. Nesse sentido, as reformas do ensino profissional objetivam adequá-lo a uma nova realidade na qual o domínio do conhecimento e a capacidade de competição, segundo Oliveira (2001), são fatores fundamentais para competitividade econômica de uma nação. Convém salientar que o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) enfatizam a educação básica como elemento fundamental a ser fortalecido no âmbito das políticas de governo.

A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento. (OLIVEIRA, 1999, p. 16).

Verifica-se, portanto, que o ensino técnico profissional teve seu avanço a partir da LDB de 1961, culminando com a Lei nº 5.692/71, quando, então, as instituições de educação profissional sofreram profundas mudanças e, em específico, a então Escola Técnica Federal de Alagoas, objeto da presente pesquisa. O objetivo dessa Lei foi a implantação do ensino técnico em todas as escolas do 2º grau, porém findou surgindo, nas escolas técnicas, um contra-golpe, em virtude de haver se tornado obrigatório que as referidas escolas técnicas ministrassem, em seus cursos técnicos, uma educação geral no mesmo nível das escolas propedêuticas e com a mesma qualidade do seu ensino profissionalizante.

Criaram-se, então, alternativas para garantir que, na Escola Técnica Federal de Alagoas – atual CEFET-AL – a clientela fosse de alunos oriundos de escolas públicas ou filhos de trabalhadores sindicalizados; daí, terem sido firmados programas, junto ao Ministério do Trabalho, para implantação dos cursos denominados Pró-Técnicos que, posteriormente, foram extintos. Conhecendo-se a dificuldade por que passa o ensino público, principalmente no Estado de Alagoas, a Escola Técnica Federal de Alagoas continuou buscando mecanismos na tentativa de permanecer oferecendo o mínimo de vagas para alunos da esfera pública. Foram, ainda, firmados convênios com as Secretarias de Educação Estadual

e Municipal, bem como criados cursos especiais – os pós-secundários – porém de pouca expressividade perante o grande contingente de discente naquela escola técnica.

Convém, ainda, atentar-se para um outro fato marcante ocorrido na década de 90, que veio revolucionar a educação profissional – **a cefetização**. A busca pela concretização desse processo, que transformou as escolas técnicas federais em Centros Federais, revelou-se, inclusive, como uma forma de luta contra a estadualização; esse processo de metamorfose acarretou modificações estruturais nas escolas técnicas federais do país, principalmente no que se refere à política de recursos humanos, quando, então, as escolas técnicas transformadas passaram a contar com grande número de professores com mestrado e doutorado, oferecendo, dessa forma, condições para substituir aqueles velhos mestres que eram oriundos de oficinas e laboratórios. As modificações fizeram-se sentir no próprio ensino, passando algumas áreas a abandonarem, aos poucos, a prática tecnicista e adotarem uma postura mais “academicista”. Para Kuenzer (1998), a dicotomia presente na educação brasileira contribuiu para que as propostas pedagógicas sejam caracterizadas, de um lado, por um academicismo vazio e, de outro, por uma profissionalização estrita.

Avançar na capacitação de recursos humanos passou a ser um dos propósitos para o CEFET de Alagoas, sobretudo na década de noventa, quando emergia a necessidade de um quadro funcional com servidores bem qualificados, haja vista o processo de metamorfose que se avizinhava – a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Mesmo após a extinção dos mecanismos criados pela Lei nº 5.692/71, esse Centro Federal tinha como prioridades: investir na qualificação dos profissionais pertencentes ao quadro de pessoal; investir no acervo patrimonial; atender à clientela de escolas públicas. Tudo concorreu para a grande demanda de alunos mediante processos seletivos, numa concorrência, muitas vezes, de até vinte candidatos para uma vaga, dados que serão demonstrados no Capítulo III desta pesquisa.

Foi assim que se desenvolveu o ensino profissional do CEFET de Alagoas, durante os noventa e cinco anos de sua criação, fundamentando-se nas propostas exaradas pela nova LDBEN que prioriza: a educação geral e a específica; a interdisciplinaridade; a formação integral do sujeito. Enquanto essa nova LDBEN busca a educação integral do aluno, Kuenzer (1998), ao analisar o Projeto de Lei (PL) nº 1.603/96 (transformado no Decreto nº 2.208/7, que é um dos instrumentos legais da LDBEN), relaciona esse Decreto à Teoria do Capital Humano, fazendo colocações no sentido de que a política educacional sofreu, na prática, influência direta das teorias econômicas implementadas, principalmente no que diz respeito

ao retorno dos investimentos, à determinação da demanda educacional e à relação entre as despesas e o reflexo no aumento da produção. (FRIGOTTO, 1997).

É inegável a complexidade que envolve todo esse processo – retorno de investimento, demanda e relação despesa-produção – que requer meios que forneçam os indicadores essenciais para as mudanças. E, de acordo com a concepção do MEC (1997), é através das avaliações do rendimento dos alunos e das instituições de educação profissional que se poderá obter o indicativo das mudanças que se fazem necessárias ao processo.

Foi defendida – pelo Conselho de Diretores dos Centros Federais (CONCEFET), no processo de Reforma da Educação Profissional – a criação de um sistema de avaliação, bem como a concessão de autonomia e flexibilidade da educação profissional que produzam diferenciações institucionais, apesar da preocupação com o fluxo de recursos e com a qualidade das instituições. Os eixos flexibilidade e avaliação expressam, na prática, uma tensão sobre o sistema de educação profissional. Se, de alguma forma, a flexibilidade parece desorganizar o sistema, a avaliação, por sua vez, parece remetê-lo, sempre, à ordenação e à funcionalidade em torno de finalidades estabelecidas pelas políticas governamentais e pelo mercado. Mesmo que possa haver uma certa tensão no sistema, provocada pelo processo de avaliação, tal processo avaliativo ocorre para incentivar e consolidar o modelo de diversificação e diferenciação dessa educação, especialmente nos Centros Tecnológicos Federais.

Percebe-se, então, que não é suficiente, apenas, diversificar a oferta de educação profissional, uma vez que o governo focaliza a necessidade de diferenciar os produtos e serviços ofertados para que, dessa forma, os usuários ou consumidores dos serviços e produtos acadêmicos possam ter a opção da escolha adequada. Isso implica o fato de que os Centros Tecnológicos, especialmente os federais, devem adquirir características de uma organização social orientada pela lógica da operacionalidade, produtividade e flexibilidade, diferindo radicalmente, do Centro como instituição social.

Refletir nesse processo de reorganização da educação profissional remete à idéia de que, talvez, possa existir a pretensão de ajustamento dos CEFETs a uma orientação política e a uma racionalidade técnica. A concepção de orientação política conduz ao raciocínio de uma gradativa subordinação dos CEFETs às regras do mercado, por meio da competição pelo autofinanciamento, podendo, inclusive, acarretar a transformação desses Centros em instituições ou empresas voltadas para a própria sobrevivência e/ou obtenção de dividendos, causando, ainda, alteração na identidade, no papel institucional, nos compromissos sociais e

na concepção dos CEFETs. Portanto, tal postura reforçou a idéia de duas redes, para acadêmicos e trabalhadores, aprofundando a divisão taylorista, que separa dirigentes de especialistas, o que corrobora a ruptura entre o teórico e o prático, representado pelo tecnológico. Trata-se, pois, segundo Kuenzer e Ferreti (1999), de uma posição conservadora, conhecida pela organização capitalista de produção.

Percebe-se que a questão dos custos permeava a necessidade da racionalidade técnica, que pode ser entendida como um movimento coordenado para conduzir os CEFETs a especializarem-se em uma determinada tarefa ou área de competência, permitindo-lhes a potencialização dos recursos já existentes para, assim, adquirirem maior eficiência e competitividade, bem como o máximo de produtividade. Nessa concepção, pode-se aludir ao raciocínio de que existe um empreendimento para racionalizar o sistema de educação profissional, na tentativa de organizá-lo nos moldes dos princípios da produção capitalista, com o intuito de torná-lo mais eficiente, competitivo e produtivo e, dessa forma, poder adequar-se ao atual modelo de desenvolvimento científico e tecnológico e às necessidades do capital produtivo.

Vem ocorrendo essa racionalização do sistema de educação profissional mediante uma divisão por campo ou área de atuação institucional e, conseqüentemente, por meio de uma divisão do trabalho acadêmico. Segundo Cunha (1997), na reforma deflagrada, as instituições são levadas a ter natureza jurídica e organização pedagógica diferenciadas, embora isso não ocorra dada à determinação do estatuto único dos CEFETs que engessa tal possibilidade. Existem, também, as subdivisões quanto ao quê ensinar e ao quê pesquisar, além da divisão entre instituição de pesquisa e instituição de ensino com seus diferentes graus de autonomia.

Deveriam os CEFETs, nessa proposta de subdivisões, de acordo com a concepção do governo, realizar um conjunto de atividades. Assim, cada Centro Tecnológico Federal teria competência para ensinar ou pesquisar um tema bem específico à sua realidade e às condições de obtenção de êxito. Dessa forma, aproveitar-se-ia melhor a força de trabalho acadêmica no que concerne à eficiência (economia de recursos), eficácia (adequação do produto) e elevação da produtividade com qualidade. O executivo federal, portanto, ao deflagrar a nova reforma, parece haver optado por um modelo de diversidade e de diferenciação institucional que tem por suposto a avaliação permanente e o autofinanciamento.

A situação torna-se mais agravante pelo fato de verificar-se a realização de uma categorização dos produtos e serviços do trabalho acadêmico, o que implica organizar o tempo-espço acadêmico do mesmo modo que a empresa capitalista o faz para o atendimento

dos seus diferentes clientes ou usuários. Essa lógica e essas ações – que presidem a desorganização da educação profissional – ocorrem na direção de torná-la mais produtiva do ponto de vista dos interesses prevalecentes no mercado.

Tal racionalidade econômica demonstra que os CEFETs e o trabalho acadêmico só passam a ter importância econômica e social a partir do momento em que formam profissionais aptos às necessidades atuais do mercado de trabalho e quando geram ou potencializam os conhecimentos, as técnicas, os instrumentos e as tecnologias de produção e serviços que possibilitem a ampliação do capital.

Entende-se, portanto, que, na prática, a reorganização da educação profissional não é aparente, mas formal e real. É formal à medida que ocorre política e legalmente, fundamentada no formato existente; real porque passa a subordinar, em grande parte, os elementos organizativos do tempo-espaço do trabalho acadêmico.¹⁴

Na ótica do Ministério da Educação, parece que se faz necessário reorganizar o sistema federal para ordenar a educação profissional no país; esse reordenamento é parte constitutiva da racionalização técnica e dessa visão economicista/produtivista. A diversificação e diferenciação da oferta ocorrem, de modo geral, para que a educação profissional possa expandir-se e tornar-se mais ágil e dinâmica no atendimento e na produção de um saber capitalista, levando, assim, os Centros Tecnológicos Federais a transformarem-se em organizações mais produtivas e pragmáticas. Urge, portanto, investigar as alterações que

¹⁴ A categoria tempo-espaço assume grande importância nas obras de Harvey (1992) e de Santos (1997). Em seus trabalhos, Harvey focaliza a emergência de novas formas dominantes pelas quais se experimentam o tempo e o espaço. O autor analisa “a experiência do tempo e do espaço como um vínculo mediador singularmente importante entre o dinamismo do desenvolvimento histórico- geográfico do capitalismo e complexos processos de produção cultural e transformação ideológica”. Menciona, também, que no capitalismo “as práticas e processos materiais de reprodução social encontram-se em permanente mudança”. Daí, dizer que as “qualidades objetivas como os significados do tempo e do espaço” também sofrem alterações; dessa forma, vive-se uma fase de compressão do tempo-espaço decorrente, em grande parte, da transição do fordismo para a acumulação flexível. Essa transição ou aceleração, sobretudo da produção, “foi feita em partes por meio da rápida implantação de novas formas organizacionais e novas tecnologias produtivas”. Santos, por sua vez, focaliza que a base técnica da sociedade e do espaço é, atualmente, um fator essencial para a explicação histórica, visto que a técnica está presente em todos os aspectos da vida humana, impondo-se em uma perspectiva racionalizante e hostil à vida social. Esse autor mostra que, com a aceleração contemporânea e a constituição do meio técnico-científico informacional, o que está em jogo é a mudança da relação homem-natureza. A ordem vital, de que a natureza é amiga, cede lugar a uma ordem racional (da tecnociência) à qual a natureza é hostil. A natureza torna-se socialmente fragmentada, embora unificada em benefício das firmas, Estados e classes hegemônicas. É, assim, unificada segundo uma racionalidade mercantil. A técnica passa a ordenar os espaços, impor e modelar as relações. Impõem-se uma gestão técnica e racionalizadora e uma matematização do espaço e da vida social. Os objetos, as coisas e os sistemas técnicos passam a comandar as relações, pondo em discussão a questão da modernização tecnológica capitalista, sobretudo dos seus efeitos sobre a vida social e sobre o mundo do trabalho.

ocorrem na produção do trabalho e na vida acadêmica dos CEFETs, principalmente em razão da maior presença do mercado e do Estado avaliador e gestor.

Quanto à abordagem da competitividade faz necessário esclarecer que é difícil pensar que uma instituição pública, por razões objetivas e sociais, entre numa disputa visando a derrubar ou “tirar do mercado” os seus similares e congêneres. Não há, claramente, uma política devastadora e acirrada nessa direção. Pelo menos até agora, não se podem apontar indicadores nesse sentido. Talvez, quando todos os setores se igualarem do ponto de vista da eficácia operacional, aí sim poderá a rivalidade se tornar uma variável a se considerar.

Se, de fato, essas forças competitivas se combinam, elas podem ser consideradas, em parte ou no todo, quanto ao diferencial em favor de um determinado órgão prestador de serviço público. Muitos são os exemplos de hospitais, universidades e diversas outras instituições públicas que hoje são bem melhores e confiáveis do que até mesmo os seus similares, de natureza privada. Assim, por razões de eficácia operacional uma vez comprovada, elas podem aspirar a um desempenho superior a partir do posicionamento no mercado. Ainda, nesse sentido, são evidentes as mudanças de padrão a partir de práticas inovadoras na prestação de serviços por governos municipais no país, a partir da descentralização, da “auto-sustentabilidade” e de outros conceitos incorporados pelo novo modelo de gestão pública, conforme relata e apresenta Baracchini (2002).

Embora ainda sejam exceções nessa direção, ocorre um forte indicador de tendência para o futuro. Quem faz a diferença tem maior número de clientes e usuários, situação favorável que pode conferir maior efetividade (satisfação dos clientes com os resultados), maior prestígio e reconhecimento da sociedade, e, portanto, maior margem de sobrevivência e crescimento. Só o fato de uma instituição pública dominar ou ter grande parte da preferência da clientela já traz um grande reconhecimento, uma enorme satisfação para todos os seus colaboradores e todo o seu corpo gerencial, mesmo que não seja registrado algum tipo de lucro monetário ou financeiro. Há, nesse caso, uma espécie de compensação moral, motivacional e um “lucro social”, porque os recursos públicos reconhecidamente estão sendo otimizados na sua aplicação e maximizados na sua capacidade de atendimento com qualidade. (FERREIRA, 2002).

Nesse cenário, é perfeitamente aceitável a prática da estratégia, pelo menos no sentido de uma competição cooperativa. Com isso, uma determinada organização pública poderá ter um papel importante para influenciar o movimento dos “concorrentes”, no sentido de uma

nova tendência mundial, que deverá ser focada na satisfação e nas necessidades do cliente/cidadão.

Pelo exposto, fica bastante claro que, mesmo existindo diferenças fundamentais entre o setor público e o privado, a estratégia competitiva também pode se manifestar na esfera governamental e nas organizações do terceiro setor, principalmente a partir de pressões sociais das comunidades, da disseminação de novas políticas de distribuição de recursos orçamentários e dos novos critérios comparativos de efetividade organizacional, definidos na nova mentalidade e na nova consciência dos usuários e clientes, com destaque para o crescente nível de exigência, de cobrança e de responsabilização, por parte dos “consumidores” dos produtos e dos serviços públicos, conforme Campos (1997, p. 63–79).

No que toca às organizações educacionais, mesmo no âmbito do setor privado, a concorrência se estabelece a partir de questões muitas vezes relegadas a um segundo plano, dentro dos principais elementos a serem objeto de análise da concorrência apresentados por Kotler e Fox (1994), como, por exemplo: predominância de alunos de melhor nível básico de formação; professores mais qualificados e a existência de doadores ou fontes de recursos para compor o quadro extra-orçamentário.

Para os referidos autores, a análise da concorrência de instituições educacionais precisa ser levada em conta como algo que nos dias de hoje tem grande relevância: virtualmente, todas as instituições educacionais enfrentam concorrência, não obstante, há décadas, poucos administradores falam abertamente sobre isso.

Geralmente, os educadores acreditavam que a maioria das escolas, faculdades e universidades eram conceituadas e tinham algo a oferecer. Preferiam focar sobre si próprias e acreditavam que não competiam por alunos, professores e doadores. Concorrência soava como um assunto para negócios, não para educação. De igual modo, nas instituições educacionais do setor público não pode ser tão diferente.

Vários elementos podem ser incluídos para se analisar a concorrência, como, por exemplo, instituições de ensino que disputam a preferência de alunos pelo seu conceito e credibilidade, pela localização, pelo cabedal de conhecimentos acumulados, pelos recursos informacionais, pela infra-estrutura, pelo Índice de Qualificação Docente (IQD), pelo conceito de avaliação externa dos cursos, pelos recursos extra-orçamentários capazes de captar na sociedade, através de benfeitores, ou disponibilizados pelos editais das diversas agências financiadoras, dentre outros.

2.2 Alterações na produção do trabalho e da vida acadêmica

As colocações até agora apresentadas podem ser melhor compreendidas a partir de fatores característicos fundamentados na produção do trabalho e da vida acadêmica. Daí é que a Reforma da Educação Profissional no Brasil passará, agora, a ser identificada e problematizada, tomando-se como base elementos da teoria do valor-trabalho que refletem com mais clareza as tensões e os conflitos encontrados na reestruturação da educação profissional e dos CEFETs, diante das novas demandas do capital, das exigências e dos desafios da sociedade contemporânea e das políticas educacionais.

Duas razões podem justificar a presença de elementos da teoria do valor-trabalho quando se pretende fazer uma análise da reestruturação por que passa a educação profissional. Em primeira instância, pode-se mencionar o fato de que essa teoria focaliza determinações fundamentais do modo de produção capitalista com as respectivas relações de produção, de circulação, de distribuição e de consumo. Não se pode ignorar a importância da educação profissional na composição da força de trabalho e na forma contemporânea de valorização e expansão do capital, segundo Chesnais (1996). Em segundo lugar, é em função de que os elementos da teoria do valor-trabalho, após análise da reforma, explicitam a natureza das políticas destinadas à educação profissional e a racionalidade subjacente à reforma, sobretudo no que diz respeito à subordinação do trabalho acadêmico ao mercado de trabalho.

A preocupação que permeia as interfaces das diversas determinações da produção do trabalho e do cotidiano acadêmico suscita questionamentos, tais como: que categorias teóricas podem melhor expressar a realidade da produção acadêmica e as suas múltiplas determinações? Que formas essas categorias vêm adquirindo historicamente? O que determina essas formas? O que significa analisar as diferentes formas de desenvolvimento da educação profissional e estabelecer suas conexões internas, ou seja, compreender os elos de ligação dessa diversidade? Qual, então, o movimento real e contraditório a ser mostrado?

As categorias que melhor podem explicitar a produção do trabalho, talvez, sejam aquelas que expressam vários tipos de relações de produção do trabalho educacional e o meio no qual está inserido. Essas categorias, conforme Rubin (1987), devem ser expressões teóricas, abstrações das relações sociais de produção do trabalho e da vida no meio educacional. Supõe-se, ainda, que esse processo de ajuste dos CEFETs, de acordo com as reflexões de Chauí (1998), pode ser compreendido à luz da lógica operacional/gerencialista e

da racionalidade economicista/producionista, valendo-se da investigação de aspectos significativos dessa constituição.

O processo de ajuste às demandas, às exigências do mercado e à internacionalização produtiva do capitalismo contribui para o aparecimento dos conceitos e das relações de produção do trabalho na educação profissional nos Centros Tecnológicos e, principalmente, nos Centros Federais. Surge, então, a hipótese de que tais conceitos e relações de produção do trabalho originam-se, na maioria das vezes, no sistema atual de relações de produção capitalista. A partir dessa concepção, Oliveira (2001, p. 5) menciona:

No contexto atual, no qual há uma forte diminuição do poder político dos Estados-nações, decorrentes do ‘fenômeno’ da globalização, o capital busca uma nova interpretação ideológica, capaz de justificar as relações de poder e de exploração. Neste sentido, como uma continuidade da Teoria do Capital Humano, mas englobando novas características, próprias de uma economia globalizada, surge o discurso de que vivemos numa ‘Sociedade do Conhecimento’ e que, por conseguinte, neste novo contexto, são exigidas dos trabalhadores novas qualificações e habilidades que lhes permitam inserir-se no mercado de trabalho, competindo de forma igualitária com outras pessoas.

Tais exigências, oriundas desse processo de metamorfose, exigem que se proceda a uma análise na reforma da educação profissional, devendo-se considerar alguns pontos importantes:

a) problematização sobre as possibilidades e os limites da subsunção formal e real do trabalho educacional frente ao capital, enfatizando o atual processo de subordinação da produção educacional dos Centros Tecnológicos Federais, de acordo com as formulações de Paro (1996);

b) reflexão sobre o que seja o trabalho produtivo e o improdutivo na lógica propugnada pela Reforma da Educação Profissional, sobretudo quando são considerados o processo e as relações de produção no âmbito da sociedade capitalista, de acordo com as formulações de Frigotto (1989).

2.2.1 A subsunção formal e real do trabalho acadêmico ao capital

O processo de subordinação do trabalho educacional ao capital, na Reforma da Educação Profissional, ocorre gradativamente e, para se ter um melhor entendimento de como se desenvolve tal processo, torna-se necessário levar-se em conta, inicialmente, a formação histórica dos processos de subsunção formal e real do trabalho ao capital.

Inicialmente, o capitalismo assume formalmente o trabalho como ele estava ou como se encontrava. Subsunção formal é a subordinação do trabalho ao capital, sem que ocorram alterações no processo de trabalho. O artesão, mesmo dominando inteiramente o saber do seu ofício, não produz para si, produz para o capitalista – que é dono dos meios de produção e representa a forma social assumida pelo novo modo de produção, do qual advém a expressão subordinação formal. O trabalho, nesse caso, fica subordinado aos interesses do capitalista e, dessa forma, o artesão é alienado do produto do seu trabalho. Capitalista é aquele que detém o capital e adquire unidades de produção (oficinas de trabalho), passando cada proprietário/artesão a produzir privadamente. O trabalho do artesão é, então, subsumido pelo capitalista que passa, cada vez mais, a produzir com eficiência, a aumentar a produtividade e a sua competitividade no mercado. O processo de produção, então, passa a ser organizado de acordo com o planejamento estabelecido pelo dono dos meios de produção.

O capitalismo não se resume, apenas, na subordinação formal do trabalho ao capital. O detentor do capital percebe que a divisão pormenorizada ou técnica do trabalho pode aumentar a produtividade e o lucro. Tal divisão tem seu início com o trabalho na manufatura. Essa divisão, pouco a pouco, vai submetendo o trabalhador à execução de tarefas parceladas e rotineiras, acarretando uma grande desvantagem, uma vez que ele se torna uma peça na engrenagem de produção.

Segundo Frigotto (1989), para compreender as mudanças na relação capital e trabalho, faz-se necessário não só apreender o seu processo de construção, mas, antes, entender como esta se articula com o desenvolvimento do sistema capitalista. Em outras palavras, não é possível apreender o seu conteúdo se não se buscar uma articulação entre o que se dá no âmbito de infra-estrutura (economia), e o que se dá no campo superestrutural. A teoria – como uma formadora de pensamento, e sendo formulada para justificar as contradições do sistema capitalista – tem como objetivo a manutenção das relações de força e de desigualdade existentes. Outra desvantagem surge em todo esse processo: o trabalhador é privado, progressivamente, do saber sobre o processo de produção e, mais uma vez, se transforma em um instrumento do trabalho, perdendo, tecnicamente, a condição de sujeito. É por essa razão que ocorre a desqualificação do trabalhador em função da subordinação real do trabalho ao capital, segundo as reflexões de Marx (1996) e Paro (1996).

O modo de organizar a produção faz com que o trabalhador individual torne-se parte do trabalhador coletivo. O capitalista passa a perceber que a cooperação (junção de trabalhadores que executam tarefas parcelares, mas conexas) pode possibilitar o aumento da

produção, diminuindo, inclusive, os gastos com o capital variável – a força de trabalho. No processo produtivo, o trabalhador sofre a desvantagem da desqualificação em função da importância que assume a maquinaria, uma vez que esse maquinário é utilizado para simplificar as tarefas no processo de trabalho. Daí, ocorrer a separação entre concepção e execução. Dessa forma, no sistema capitalista, o trabalho humano perde a unidade concepção-execução. Nesse caso, aquele que passa a gerenciar o processo de produção é quem vai dominar o saber de concepção. E, assim, tal gerenciamento objetiva potencializar o trabalho e aumentar a produtividade mediante a racionalização do processo produtivo.

O grau de subordinação do trabalho educativo ao capital pode ser melhor compreendido, na Reforma da Educação Profissional, a partir do momento em que se estabelece a diferença entre subsunção formal e subsunção real do trabalho ao capital. Não só essa diferença torna-se imprescindível para tal compreensão, como também é de fundamental importância saber se os Centros Tecnológicos são públicos ou privados.

A subsunção formal, em se tratando de instituições privadas, torna-se bastante clara. Nesse caso, os princípios capitalistas – que visam, primeiramente, à mais-valia – é que comandam e organizam a produção acadêmica. Para o proprietário da instituição privada (o capitalista), os produtos são vendidos e os serviços são prestados com objetivo bem definido – o lucro. O trabalho educativo, segundo as colocações de Frigotto (1997), na maioria das vezes, é planejado de acordo com os interesses do proprietário da instituição que, também, compra a força do trabalho acadêmico, cuja produção passa a ser de acordo com os interesses do capitalista.

Já a subsunção real é menos perceptível, é mais sutil. A força mobilizadora do capitalista representa a procura por maior eficiência e maior produtividade em virtude da grande competitividade no sistema. Como o trabalho docente é algo mais complexo e exige qualificação, existem limites para a subordinação desse tipo de trabalho, isto é, para a expropriação do saber e para o controle do trabalho educativo, principalmente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem. Conforme já foi mencionado, é o capitalista que organiza o trabalho educativo, controlando permanentemente a produção, potencializando e aumentando a produtividade com a finalidade de ampliar o seu lucro.

A subsunção formal e real, nas instituições mantidas pelo poder público, é algo mais complexo; parece que, nesse caso, a subsunção não é admissível, haja vista que as instituições públicas têm o Estado como mantenedor. Essas instituições usufruem os recursos do poder público, organizando-se, geralmente, em função do interesse coletivo e, em princípio, não

produzem mais-valia. No entanto, conforme já mencionado anteriormente, o empreendimento e a lógica são focalizados na Reforma da Educação Profissional com a finalidade de ampliar a subordinação da gestão e do trabalho educativo ao mercado.

Alguns aspectos estão induzindo o processo de subordinação das instituições públicas, acarretando complexidade na análise. Inicialmente, convém ressaltar que os Centros Tecnológicos, especialmente os federais – em função da necessidade de autofinanciamento – assumem, de alguma forma, as características das instituições privadas, principalmente no que se refere à venda de serviços e bens.¹⁵ Não mais essas instituições têm o Estado como único mantenedor, o que poderá acarretar problemas quanto aos princípios de direito público a que é subordinada a organização dessas instituições.¹⁶

O processo de produção nos Centros Federais, tanto de médio quanto de grande porte, inclui produtos materiais e não-materiais. Os produtos materiais ou educativos, quase sempre, são produzidos por encomenda do capital produtivo, objetivando atender às demandas ou ao mercado. No primeiro caso, o capital produtivo determina o movimento do trabalho educativo, haja vista que este se engaja no processo de produção empregado pelo capital produtivo. Isso já vem ocorrendo com os serviços que são prestados pelos Centros Tecnológicos; já existe empreendimento no sentido de tornar bens e serviços mais úteis economicamente e que, também, possibilite o aumento da receita própria das instituições públicas.

Os Centros Tecnológicos Federais, no Brasil, assumem, também, o papel de destaque quanto à alteração do instrumento de trabalho, bem como quanto aos métodos de produção. Eles se destacam na criação de tecnologias de produção e de organização do trabalho que, por sua vez, possuem a condição de poupar trabalho e aumentar a produtividade e a taxa de mais-valia. Daí, muitas vezes, são vistos como espaço privilegiado de intensificação da capacidade de competir, com êxito, na globalização dos mercados de produção, de consumo e de trabalho.

¹⁵ A evolução dos orçamentos dos Centros Federais, nos últimos anos, demonstra exatamente o empreendimento do governo federal a fim de induzir essas instituições à ampliação da receita própria, mormente por meio de convênios e venda de serviços e bens acadêmicos.

¹⁶ Para entender essa questão, é preciso considerar a ampla reforma do Estado que ocorre no Brasil, especialmente em direção à sua minimização, em razão da crise do padrão de financiamento público que configura o Estado do bem-estar. Segundo Oliveira (1988), nessa reestruturação do Estado, verifica-se redução dos gastos públicos com a reprodução da força de trabalho, manutenção do fundo público como pressuposto, apenas, do capital e uma ampla subordinação do Estado aos interesses do capital.

A partir dessa lógica, pressupõe-se que os Centros Tecnológicos Federais, pelo papel a eles atribuído, deveriam possuir maior plasticidade e flexibilidade, cujo ajustamento deveria ocorrer, conforme já mencionado anteriormente, mediante um amplo processo de diversificação e flexibilização, implicando progressiva diferenciação da forma e do conteúdo da educação profissional, assim como do atendimento aos alunos diferenciados e desiguais, do ponto de vista das relações de troca. O aluno poderia ter o direito de pleitear o produto/mercadoria segundo os seus próprios dons e aptidões naturais, sobretudo em se tratando de ensino. A desigualdade dos alunos, então, de acordo com essa colocação, pode corresponder a uma desigualdade na oferta. Essa mercadoria não é acessível a todos, e os que a ela têm acesso, de acordo com as colocações de Oliveira (1994), conseguem em situação diferenciada e desigual, de modo a preservar, em grande parte, a diferença e a desigualdade natural existente.

A produção acadêmica, apesar de ter o valor de uso, cada vez mais é forçada a tornar-se valor de troca; o ajustamento da educação profissional, então, procura dar à pesquisa e ao ensino a característica de mercadoria, passando, nesse caso, a ter valor de troca, com maior circulação e concorrência no mercado. A pesquisa e o ensino ficam, dessa forma, submetidos, progressivamente, à lógica e aos princípios capitalistas, causando, assim, a intensificação das tensões e dos conflitos nos Centros Tecnológicos Federais, em virtude de a natureza do trabalho acadêmico e as finalidades da instituição ficarem alteradas.

O saber que é produzido nos Centros Tecnológicos transforma-se em mercadoria que varia de acordo com os interesses dos consumidores, visando, portanto, a atender às necessidades e às demandas do mercado. A força de trabalho educativa, também, passa a ter um preço estipulado para compra ou venda, surgindo como se fosse uma mercadoria disponível para troca. Os serviços e produtos do trabalho educacional, dessa forma, tendem a ser regulados pelo próprio mercado. Essa produção só passa a ter sentido como possibilidade concreta de ser trocada para consumo ou para uma nova troca; tal produção é tomada, portanto, como uma mercadoria, como uma coisa.

Nessa lógica, percebe-se que a produção acadêmica torna-se uma mercadoria sempre pronta para troca. É quando, então, Marx (1996, p. 96) faz alusão no sentido de que “só através da troca se pode provar que essa forma de trabalho é útil aos outros, que seu produto satisfaz necessidades alheias”, isto é, satisfaz a necessidade de outros produtores privados. Esse processo social, no entanto, subjugua a produção a uma apropriação privada, submetendo-a a uma relação econômica imediata, movida por interesses privados, subvertendo, em grandes

proporções, o valor do trabalho educacional nos Centros Tecnológicos Federais e ampliando sua subordinação.

Tal lógica determina o que os Centros Tecnológicos devem ou não produzir para a troca, tanto em relação ao ensino quanto à pesquisa, mas com qualidades diferenciadas, atestadas/avaliadas e expostas aos compradores/consumidores. Verifica-se que esse intercâmbio ocorre com base na desigualdade da qualidade e da quantidade da mercadoria ofertada e na desigualdade econômica e cultural dos compradores que, no caso do ensino, são os alunos. O comprador/consumidor só pode ter acesso à mercadoria que esteja ao seu alcance, ou seja, que lhe é possível obter.¹⁷

Apesar de essa mercadoria parecer semelhante às demais, por não haver distinção formal no momento do registro curricular profissional, existem as diferenças qualitativas do processo ensino-aprendizagem e do capital institucional; são essas diferenças que definem o ingresso e o exercício da profissão no mercado de trabalho. De acordo com as formulações de Marx (1996), sendo a mercadoria adquirida de qualidade inferior, o proprietário dessa mercadoria – o aluno – fica impedido de ingressar e/ou permanecer com eficiência no mercado de trabalho.

De acordo com essa lógica, o capital passa a exercer domínio sobre o trabalho e a produção acadêmica. O interesse do capital ocorre em função de o valor do trabalho/produção educacional expandir-se mediante a troca, ficando, assim, justificada a importância do trabalho e da produção para a expansão/autovalorização do capital. Questiona-se, no entanto, se o CEFET de Alagoas foi (ou se está) totalmente determinado por essa base material. Será que ele pode ser fatalmente subsumido pelo capital?

2.2.2 O trabalho educacional produtivo e improdutivo

Mesmo já havendo focalizado o assunto sobre o trabalho educativo produtivo e improdutivo nos Centros Tecnológicos Federais, torna-se necessário aprofundar tal discussão para um melhor entendimento acerca da lógica de reestruturação da educação profissional. Inicialmente, convém fazer algumas considerações sobre o momento histórico, em virtude de

¹⁷ A mercadoria, nesse caso, não representa propriamente o ensino, mas a credencial. O ensino é reduzido a uma certificação, que habilita o seu portador ao exercício de uma profissão ou, pretensamente, aumenta a *sua* empregabilidade mediante um nível maior de escolarização.

os trabalhos produtivo e improdutivo relacionarem-se ao processo de produção, às relações de produção e, portanto, ao processo de exploração do trabalho pelo capital em uma sociedade capitalista.

O sistema de exploração na produção capitalista apresenta um aspecto merecedor de destaque. Segundo Tumolo (2003), para que se possa compreender o processo do valor e o preço da força de trabalho, faz-se necessário discorrer um pouco sobre esse processo no arcabouço teórico marxiano. Assim, poder-se-á obter uma visão mais detalhada acerca da transição histórica da subsunção formal para a subsunção real do trabalho ao capital e, dessa forma, entender-se-á todo o processo de invenção da mais-valia marxiana, vez que a teoria do valor focaliza a força de trabalho como sendo a única mercadoria capaz de produzir valor. A força de trabalho possui a propriedade de criar mais valor do que ela própria tem. Ao trabalhar para compor a força de trabalho – por meio da produção de valores de uso – gasta-se força de trabalho, o que leva o homem a produzir além do necessário para a sobrevivência.

A força de trabalho, como outra mercadoria qualquer, possui valor de uso e valor de troca, significando, portanto, que pode ser comprada e consumida; pode ser vendida livremente no mercado pelo possuidor de força de trabalho (proprietário livre da capacidade de trabalho) e comprada, por um salário, pelo proprietário de capital. Nesse processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, ocorrem dois fenômenos: a) o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho; b) o produto é apropriado pelo capitalista.

O processo de exploração do trabalho – a mais-valia no capitalismo – consiste, então, na apropriação, pelo capitalista, do valor produzido pelo trabalhador para além do tempo de trabalho necessário à sua subsistência. Para Marx (1996, p. 193), a força de trabalho é determinada pelo trabalho necessário à sua produção e, conseqüentemente, à sua reprodução, daí afirmar que “o limite último ou mínimo do valor da força de trabalho é determinado pelo valor da quantidade diária de mercadorias” necessárias para que o detentor da força de trabalho tenha condições de continuar vivendo.

O trabalhador exerce suas atividades profissionais muito além do trabalho e do tempo necessários; essas horas excedentes de trabalho não são pagas pelo capitalista que, por sua vez, se apropria do valor correspondente a essas horas trabalhadas. A mais-valia produzida, por outro lado, se expressa de duas formas: 1) mais-valia absoluta; 2) mais-valia relativa. A mais-valia absoluta ocorre pela extensão ou pela intensificação do trabalho para além dos limites do trabalho necessário. No segundo caso, a apropriação se dá quando há aumento da

produtividade em virtude da incorporação de novas tecnologias e/ou novas formas de organizar a produção.

A variação da mais-valia relativa está diretamente vinculada à produtividade do trabalho; com a ascensão ou queda da produtividade do trabalho, essa mais-valia elevar-se-á ou cairá. A produção tende a aumentar em função das novas tecnologias, o que pode acarretar queda no preço da força de trabalho, bem como no preço das mercadorias. A tecnologia, na prática, poupa trabalho e leva o valor a se incorporar em uma maior quantidade de produtos. A concorrência no mercado é uma força mobilizadora que impulsiona o capitalista a querer produzir mais barato. Daí, o capitalista tende a intensificar o trabalho ou mudar a tecnologia, com o intuito de diminuir o tempo de trabalho necessário. Assim, quando se intensifica a tecnologia, quase sempre obtém-se o crescimento da mais-valia, razão por que o capitalista, então, aproveita-se da tecnologia para aumentar a mais-valia.

A compreensão de como se produz a mais-valia é de grande importância para se entender o trabalho produtivo e o improdutivo abordados nas teorias marxianas. Na produção capitalista, é considerado produtivo o trabalho que produz mais-valia para o dono dos meios de produção, isto é, seu trabalho serve à expansão/autovalorização do capital. A esse respeito, Sousa (1999, p. 22) faz colocações referentes ao capitalismo, responsabilizando o Estado como gestor do sistema de ensino:

[...] Em primeiro lugar, é preciso compreender as transformações profundas ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo as que se traduzem na brutal dispensa de trabalho vivo, o que significa, por sua vez, aprofundamento das contradições sociais, maior polaridade social, aumento, enfim, dos índices de pobreza e exclusão social. Em segundo lugar, é preciso levar em consideração os limites extremos impostos, especialmente aos Estados da periferia capitalista, no que tange à questão da soberania e particularmente ao seu estatuto de principal gestor e financiador do sistema escolar.

Dessa forma, algumas considerações podem ser elaboradas no sentido de que: a) o trabalho produtivo é o trabalho assalariado, comprado por quem detém o capital, como capital variável, com a finalidade de extrair mais-valia; b) o trabalho produtivo é explorado e subordinado, geralmente, ao processo de produção e valorização do capital; c) só pode ser considerado produtivo o trabalho organizado sob a forma de processo capitalista de produção; d) trabalho produtivo é aquele organizado sob a forma de princípios capitalistas, sendo empregado pelo capital produtivo em fase de produção e de circulação. São, portanto, as relações sociais de produção – sob as quais o trabalho é organizado e realizado – que determinam ser ou não o trabalho produtivo. Assim, o conteúdo, o caráter e os resultados úteis

do trabalho não definem se ele é produtivo, uma vez que essa noção diz respeito ao trabalho produtivo em geral, ou seja, ao processo entre o homem e a natureza.

As possibilidades da produção não-material assumem grande importância para a análise do trabalho acadêmico; muitas dessas características dizem respeito a essa forma de produção, podendo tal produção resultar em produtos/mercadorias (livros, produtos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos etc.), como também na não-separação do produto do ato de produção. No primeiro caso, amplia-se, nos Centros Tecnológicos Federais, a subordinação formal (e até a real) da produção do trabalho educativo ao capital produtivo. No segundo caso, a subordinação só tem lugar de maneira limitada, uma vez que, pela própria natureza do trabalho educativo, ela só pode ocorrer de modo periférico. Oliveira (2001 p. 4), ao analisar as argumentações de Frigotto, focaliza a investida do capital no campo educacional:

Para mostrar esta investida do capital no campo educacional, Frigotto argumenta que as mudanças na conjuntura político internacional – marcada, principalmente, pelo fim do socialismo real e, ao mesmo tempo, por novas teorias que apontem para o fim da história, bem como para o desaparecimento da classe trabalhadora-, compõe um conjunto de elementos que favorecem o surgimento de teorizações no campo educacional, definindo as políticas educacionais de forma que elas atendam aos interesses dos setores capitalistas.

Frigotto procura mostrar que as mudanças existentes no campo educacional desenvolvem-se concomitantemente às modificações ocorridas no sistema capitalista. Para ele as transformações atuais no modelo de regulação social no qual se busca, a todo custo, a diminuição de intervenção do estado nas áreas sociais, são expressões de uma crise da regulação capitalista iniciada nos anos 30 – com forte intervenção estatal - que se mostrou incapaz de ter continuidade em decorrência das próprias modificações neste modo de produção.

Nesse sentido, pode-se dizer que a natureza do processo de produção escolar, isto é, a especificidade do trabalho pedagógico pode dificultar, ou impossibilitar, a generalização do modo de produzir capitalista, fato que nos remete a Oliveira (2001, p. 4) – quando tece comentários sobre as reflexões de Frigotto – alegando que

no Campo Educacional, a interferência de medidas que propugnam a diminuição da interferência da intervenção estatal não poderia deixar de levar a um maior anacronismo do sistema educacional, principalmente em países em desenvolvimento, marcados já pela forte exclusão social. Dentro desta nova racionalidade, em que são valorizadas a eficiência, a produtividade, procura-se impor ao sistema educacional uma dinâmica semelhante à do setor produtivo. Neste sentido, para avaliar a eficiência das escolas e das universidades, busca-se desenvolver mecanismos universais de avaliação, sem levar em consideração a especificidade de cada escola e de cada região, bem como deixa-se de considerar as condições socioeconômicas que são determinantes da qualidade do rendimento do trabalho escolar e do trabalho acadêmico.

Nas possibilidades focalizadas para a produção não-material, pode-se dizer que, na prática, é bastante limitada a forma capitalista de produção. Nos Centros Tecnológicos Federais, no entanto, a possibilidade de o trabalho educacional produzir mercadoria e vender

serviços deixa-o mais vulnerável às demandas do capital produtivo e do mercado, o que amplia o risco de suas relações pautarem-se em relações próprias do nível econômico da sociedade.

A privatização é uma outra forma de subsunção formal que torna mais produtivos os Centros Federais e o trabalho educacional e, segundo Silva e Sguissardi (1999), essa forma de subsunção é elemento presente na lógica da Reforma da Educação Profissional. Nessa fase intermediária, o sistema de educação superior tecnológica orienta-se na direção das fontes alternativas de financiamento, ou melhor, do autofinanciamento.

Como se pretende uma maior subsunção formal e real dos Centros Federais, já existe empreendimento no sentido de tornar o trabalho educacional mais produtivo do ponto de vista capitalista. Parece, então, que a meta da Reforma da Educação Profissional é: tornar o CEFET e seu trabalho educacional mais funcionais e produtivos ao capital e ao capitalismo. Dessa forma, parece que a relevância econômica do trabalho acadêmico e do CEFET consiste, em grande parte, na potencialização das forças produtivas, principalmente em função de permitir maior transferência de valor aos produtos por meio do trabalho mais qualificado. Quanto à questão da Reforma da Educação Profissional, é interessante observar o que diz Tumolo (2003. p. 162), quando se refere à interferência do capital na educação:

[..] a educação não pode restringir-se à formação ou qualificação para o trabalho, mesmo que tal formação tenha um sentido geral e abrangente, mas abarcar o acesso ao conhecimento e à cultura necessárias à vida humana em determinado tipo de sociedade. Em suma, do ponto de vista do capital, a produção e a reprodução da força de trabalho pressupõem a produção, na sua totalidade e em todas as dimensões, da vida da família do trabalhador, 'dentro e fora do trabalho', ou, em outras palavras, a constituição do trabalhador implica a constituição do cidadão.

Um outro fator merece destaque em todo esse processo: nos Centros Tecnológicos Federais, o trabalho é assalariado, da mesma forma que em toda sociedade capitalista. Mas não se pode dizer, por enquanto, que se trata de um salário comprado pelo capital variável porque o poder público, com recursos do fundo público, paga os salários do corpo docente. É por essa razão que o trabalho educacional estatal não está, formalmente, subordinado ao capital.

Os Centros Tecnológicos Federais, tradicionalmente, não funcionam como uma empresa norteada pelos princípios capitalistas de produção. O trabalho educacional de um Centro Tecnológico, geralmente, é fundamentado e organizado mediante princípios de direito público e não sob a forma de empresas capitalistas privadas, razão pela qual seu trabalho é improdutivo, do ponto de vista capitalista, mesmo ocorrendo nessa formação social.

A reforma atual, de qualquer modo, impõe aos Centros Tecnológicos maior produtividade do trabalho educacional e também a adoção de uma racionalidade econômica. De que maneira, então, a necessidade de maior produtividade do trabalho exige maior produtividade dos Centros Tecnológicos Federais?

Apesar desse enfoque à produtividade do trabalho concreto – aquele trabalho que produz valores de uso e que não se confunde com o produzido pelo capitalista – verifica-se que essa produtividade é determinada, em sua maioria, por atribuições modernas de um Centro Tecnológico no contexto da sociedade capitalista atual.

Como exemplo, algumas exigências contemporâneas, do ponto de vista capitalista, podem ser citadas: a) formar profissionais com habilidades cognitivas e competências sociais necessárias ao mundo do trabalho; b) desenvolver ciência e tecnologias úteis à produção; c) desenvolver técnicas de organização do processo de produção e de prestação de serviços (gestão empresarial, tornando mais eficaz a produção e a oferta de serviços). Nesse caso, fica sob a responsabilidade do Centro Tecnológico a função preponderante de qualificar ou potencializar a força de trabalho, os meios e as técnicas de produção.

A problemática da produtividade explicita as demandas e o processo de ajustamento dos Centros Tecnológicos brasileiros, sobretudo dos federais. Demanda-se aos Centros a produção de conhecimentos úteis à produtividade das empresas, de modo a aumentar a sua eficiência e a sua competitividade, porque a força motriz do processo de produção atual localiza-se, principalmente, na ciência e na tecnologia, bem como no trabalho flexível.

Nessas condições, o aumento da produtividade do trabalho permite a diminuição da quantidade de trabalho. A educação profissional passa a ser considerada um recurso bem estratégico no âmbito nacional para conquistar a produtividade necessária, garantindo, assim, vantagens econômicas e políticas para que o trabalhador possa conquistar um lugar no mercado de trabalho; como também é considerada como instrumento de profissionalização e reprofissionalização para poder melhorar os índices de desemprego.

2.3 A sociedade e a educação profissional: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas em estudo

Inúmeras forças agem, interna e externamente, no sentido de que os Centros Tecnológicos, principalmente os federais, modifiquem sua estrutura e sua forma de atuação, podendo dizer que o campo educacional dos CEFETs, além das disputas naturais, vive,

atualmente, em estado de tensão e em processo de ebulição, em função das variadas determinações e conflitos causados pela reestruturação da educação profissional, de acordo com a SEMTEC (1997). As forças, ao que parece, indicam que essas mudanças poderão alterar radicalmente a natureza, o caráter, os valores e as finalidades dos Centros Tecnológicos Federais.

Os movimentos histórico, social e educacional de construção e reconstrução dos Centros Tecnológicos Federais apresentam uma certa complexidade porque ocorrem em um campo especial – o campo científico-educacional – por tratar-se de um campo provido de capital intelectual e cultural, que se inter-relaciona com outros campos sociais, podendo, ao mesmo tempo, expressar processos de reprodução e de transformação, de ajuste e de resistência, bem como de superação dos atuais conflitos e dilemas, por meio da inovação e da luta pela autonomia institucional.

2.3.1 Reprodução e transformação no campo da educação profissional

O campo da educação profissional, embora apresente especificidades que marcam sua luta concorrencial, intersecta, interage e, por vezes, está contido em outros campos mais amplos e mais determinantes da vida social, especialmente nos âmbitos econômico, político, cultural e do poder.

A atividade científico-tecnológica é, portanto, uma atividade social com uma construção social da realidade. Sendo um “mundo à parte”, o campo científico-educacional significa um espaço de luta constante que visa: à dominação pela dominação, ao monopólio da competência e à autoridade científica, bem como à legitimidade da ciência, em que as práticas, em sua maioria, caracterizam-se por esse estado de disputa permanente.

O sentido do jogo – especialmente para os que desejam dominar o Centro – expressa-se por meio dos julgamentos, das escolhas das práticas acadêmicas (interessadas na manutenção/conservação das estruturas existentes de acumulação de prestígio simbólico) e das vantagens materiais e/ou formas particulares de poder. As estratégias científicas são, assim, motivadas pelo interesse consciente ou inconsciente de lucro material e/ou simbólico.

A comunidade dos Centros, portanto – uma vez que são agentes sociais em combate e possuidores de práticas próprias – tem condições de enfrentar os dirigentes que, com suas competências técnicas e poder social, agem com autoridade, uma espécie de capital, um

habitus científico que pode ser acumulado, transmitido e até removido para outros campos ou espécies. Essa disputa revela o jogo e seu sentido; são posições posturais, quase sem necessidade de raciocinar para fazer uma jogada racional no jogo, no espaço social, no Centro (em pleno funcionamento) em movimento. Esse *modus operandi* da ciência ou *habitus* científico permeia as relações no campo e alimenta as estratégias utilizadas.

A acumulação do capital científico faz com que os produtores atuem em função do reconhecimento ou da imposição do valor de seus produtos e, em decorrência, procuram provocar o descrédito e a vulgarização dos produtos e produtores concorrentes. Esse embate por uma posição dominante ocorre de forma mais variada possível: mediante ocupação de cargos, participação em comissões, busca de verbas, poder político de decisão, prêmios de reconhecimento, realização de consultorias etc. Acumular capital científico, portanto, representa a forma básica de adquirir essa espécie particular de capital tão importante no Centro: a autoridade científica, ou melhor, a capacidade e a competência científica para falar e agir legitimamente.

Os conflitos existentes nos Centros Tecnológicos Federais são político-ideológicos. O interesse e a satisfação intrínsecos não se distinguem dos extrínsecos, podendo-se, portanto, chegar à concepção de que o mercado de bens e trocas educacionais representa um universo social: de poder; de capital; de relações de força; de lutas para preservar ou transformar essas relações de força; de estratégias de manutenção ou de subversão; de interesse que se vincula às estruturas objetivas dos diferentes campos sociais, bem como às estruturas incorporadas do *habitus*. A inter-relação do campo educacional, nos Centros Tecnológicos Federais, com os outros campos sociais pode implicar uma constante busca pela construção e reconstrução do espaço social e simbólico interno e externo ao campo. Em outras palavras, a estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta para a manutenção do poder atual em disputa.

Na Reforma da Educação Profissional no Brasil, os protagonistas ou as forças que, em grande parte, dominam e definem a estrutura do Centro parecem ser, no momento, externas ao Centro. Essas forças, no entanto, só conseguem atingir seus objetivos porque o campo educacional do CEFET constitui um dos espaços de luta, de relações de força, de estratégias, de interesses, de contradições etc. As novas estratégias e valores que são, na maioria, impostos e disseminados no campo só conseguem obter êxito porque encontram ressonância na academia.

Nesse contexto, os interesses e as estratégias concorrenciais, no campo dos Centros Tecnológicos Federais – antes minimizados e dissimulados, em razão do estado de cooperação, das finalidades e da própria natureza dessas instituições – cada vez mais parecem explicitar propensão para investir abertamente, em franca disputa. O investimento de cada Centro Tecnológico Federal já ocorre segundo sua trajetória, posição, ambição tecnológica, capital de reconhecimento e chances objetivas de lucro. A alta produtividade torna-se fundamental para aumentar o reconhecimento, a consagração e para traçar novas estratégias de investimento. A disposição ou a atualização de certa cultura institucional, que toma forma no campo dos Centros Tecnológicos Federais, poderá contribuir para o processo de diversificação e diferenciação (preconizado na Reforma da Educação Profissional).

O ideal de igualdade, de cooperação e solidariedade – sobretudo entre os Centros Tecnológicos Federais, na ordenação institucional e na busca de maior homogeneidade, em termos de um padrão unitário de qualidade – dá lugar à competição e à busca de ganhos simbólicos e/ou materiais de agentes desigualmente dotados de capital, o que enfraquece as estratégias gerais de autonomia e/ou conservação do ideário existente no campo. As instituições com maior capital acumulado (intelectual, tecnológico, político e social) tendem a assumir posição dominante (Centros de excelência), enquanto as instituições dominadas ou pretendentes adotam estratégias de sobrevivência e de alteração de sua condição.

De um modo geral, mesmo sem intenção deliberada e explícita, dominantes e dominados, no campo educacional do Centro Tecnológico Federal, poderão, cada vez mais, se submeter à lógica hegemônica, à sociedade de mercado; o projeto de reestruturação da educação profissional é levado pelas políticas públicas atuais, que não se desvinculam de sua própria natureza – como espaço de luta pela autoridade tecnológica e pelo poder, subordinando-se a uma determinada lógica eterna e perdendo paulatinamente a autonomia para se autodefinir.

O condicionamento do Centro Tecnológico implica maior comprometimento com a sociedade de mercado, com o campo da produção econômica e, por isso, tende sempre à sua reprodução, deixando em segundo plano a inovação, a ruptura e a transformação social. O campo educacional, no Centro Tecnológico Federal, parece tornar-se mais conservador, uma vez que instaura uma certa cultura organizacional que naturaliza, eterniza, consagra e legitima a ordem vigente, tornando mais difícil sua articulação com a ruptura, com a crítica, com a contra-legitimidade e com a mudança social; isso ocorre porque a sobrevivência do campo da educação profissional pública e do mercado dos bens científico-tecnológicos depende, cada

vez mais, da ordem econômica capitalista em razão da progressiva diminuição dos fundos públicos.

A atual Reforma da Educação Profissional está conseguindo, assim, desestruturar certas práticas de solidariedade – organizativas do sistema federal até então predominantes nos Centros Tecnológicos Federais – com base em mecanismos que suscitam novas culturas e novos valores. Nesse sentido, a reforma instaura um processo de reorganização do sistema e de desestruturação do *modus operandi*, articulando-o a uma perspectiva de desenvolvimento social que não altera, na essência, o ciclo de reprodução social. Parece ser uma lógica inerente da unidade tecnológica de reproduzir a si mesmo e a estrutura social, em que pese seu grau de autonomia em relação à sociedade global. Todavia, segundo Oliveira (2001, p. 5),

O reconhecimento da totalidade e do determinante histórico em virtude das relações econômicas não busca apagar o potencial criativo e particular de cada indivíduo, mas deve servir como referência para compreensão de que ser humano não é a-histórico, não vive deslocado de um conjunto maior de determinações sociais, históricas, políticas e econômicas.

Muitas vezes, determinadas práticas transgressoras ou inovadoras podem associar-se ao movimento histórico e soldar-se organicamente à transformação da ordem vigente para buscar o ajuste necessário, fazendo com que a reprodução ceda lugar à transformação.

2.3.2 Ajuste, resistência e inovação no Centro Tecnológico

Os Centros Tecnológicos são instituições educativas e sociais singulares, que têm servido historicamente a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes, bem como à sua transformação. Historicamente, resistiu à ordem estabelecida ou foi conivente com ela; foi funcional ou idealista, interessado ou desinteressado, conservador ou transformador, passivo ou crítico, acomodado ou inovador.

É claro que, nem sempre, esses empreendimentos ou posições são tão evidentes no Centro Tecnológico. Às vezes, em um mesmo momento histórico, há avanços e recuos, que ocorrem, provavelmente, porque o predomínio de um dos termos das contradições acima apontadas não implica a eliminação do outro.

O Centro Tecnológico é uma instituição que faz parte, cada vez mais, da estrutura de poder social. Nessa estrutura, em cada tempo-espço, ela se produz. Essa produção, na modernidade, é marcada por estratégias de conservação ou de subversão da ordem ou da realidade social. Valendo-se do modelo mais flexível, o Centro Tecnológico ampliou seu

relacionamento com a sociedade, com o Estado e com o mercado, ora para acentuar a relação no campo empresarial, ora para formular ou vincular-se a projetos de transformação social. Vivenciando esse dilema, muitas vezes acaba comprometendo ou negando sua própria existência. Contraditoriamente, a afirmação do Centro Tecnológico está ligada a processos e momentos de reprodução e de transformação da sociedade e do mercado de trabalho. Estudar a constituição do Centro Tecnológico na modernidade significa desvendar os mecanismos de poder que o circundam. Muitas vezes, ele foi dependente do poder central ou parte do projeto de manutenção desse poder, como no caso mais centralizador, em cuja forma, perdeu sua autonomia, ganhou uniformidade e subordinou-se aos interesses do Estado autoritário.

Além das marcas do modelo de educação neoliberal, os Centros Tecnológicos conservam, ainda hoje, traços importantes dos períodos e espaços que contribuíram significativamente para sua constituição. Dentre os aspectos mais importantes, essas instituições destacam-se: 1) como Centro de educação geral e tecnológica de qualidade, preparando e avançando em conhecimentos para formação empreendedora; 2) como Centro de formação para preparação da classe operária, inserindo-se na sociedade, ou melhor, conseguindo um lugar no disputado mercado de trabalho – sem que para isso tenha que abdicar dos conhecimentos gerais, tão relevantes numa sociedade de tantas inversões de valores – e, dessa forma, privilegiado para a formação de profissionais e para a articulação ensino-pesquisa aplicada; 3) como Centro de progresso e desenvolvimento econômico-social; 4) como instituição de formação das massas; 5) como instância importante na produção tecnológica e na ampliação da competitividade empresarial; 6) como organização fundamental na produção do novo conhecimento tecnológico e nos processos de inovação tecnológica.

Esses aspectos ou traços históricos marcantes dos Centros Tecnológicos decorrem das transformações sociais e das diferentes Reformas de Educação Profissional. Em cada tempo-espaço, surgem problemas que desafiam a capacidade de atualização e mesmo de sobrevivência dos Centros Tecnológicos. Essas condições objetivas suscitam processos de adaptação/ajuste, de resistência, de inovação e de mudança dessas instituições, o que acaba acrescentando ou redefinindo suas finalidades, seus valores e seu modo de agir.

De um modo geral, no entanto, o Estado e a sociedade de mercado, na modernidade, sempre exigiram maior adaptação dos Centros Tecnológicos Federais quanto ao jogo social e à integração no processo produtivo, uma vez que os Centros Tecnológicos, no Brasil, nasceram a partir das escolas técnicas – instituições para a classe operária, para os **meninos**

de rua, ou para os **menos favorecidos da sorte**. Hoje, as novas tecnologias da informação e da comunicação, a globalização e a competição produtiva colocam-se como fatores determinantes do ajuste dos Centros Tecnológicos. Eles são considerados historicamente importantes no processo de adaptação, especialmente em relação às mudanças no mundo do trabalho e às exigências do mercado.

Atualmente, entende-se – com base nas exigências dos organismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco), nas políticas de educação profissional e nos principais agentes reformadores, no Brasil – que a pluralidade da sociedade contemporânea, as múltiplas solicitações, bem como as demandas sociais e tecnológicas determinam maior permeabilidade e acomodação dos Centros Tecnológicos Federais ao mundo do mercado de trabalho. A diversificação e a flexibilização apresentam-se como precondições para maior eficácia, dinamismo, maleabilidade e adaptabilidade dessas instituições. No Centro dessa mudança e dessa disputa, no caso brasileiro, encontram-se os Centros Tecnológicos Federais, onde se realiza o maior índice de conhecimento referente a ministrar e administrar educação tecnológica no nosso país e onde se concentra a quase totalidade dos programas de preparação para o trabalho e para o empreendedorismo através da educação profissional.

Os processos de ajuste dos Centros Tecnológicos, aqui no Brasil, prevalecem sobre os de resistência, sobretudo nos Centros Federais; isso ocorre, na maioria das vezes, em razão do deliberado processo de desmonte do modelo porque há certo consenso quanto à necessidade de mudança nos fundamentos e na identidade dos CEFETs, diante das novas demandas, exigências e desafios contemporâneos. Apesar da crise que se instalou nos Centros Tecnológicos Federais, há certa concordância quanto à necessidade de ampliar os vínculos com a sociedade empresarial e com o mercado de trabalho, especialmente com o contexto de desenvolvimento local e regional em que cada instituição se insere. Há, ainda, que se considerar a importância assumida pelos Centros Tecnológicos no tocante à produção de conhecimento básico, à formação de profissionais altamente qualificados na resolução de problemas e na inovação tecnológica.

Tal concordância deve-se, em grande parte, à necessidade de ampliar a legitimidade institucional e, contraditoriamente, ao reconhecimento de que o Centro Tecnológico já não representa a única fonte do saber tecnológico nem o único *locus* da formação profissional, pelo menos nos moldes requeridos atualmente. A revolução dos meios e das formas de comunicação (como também a crise atual dos Centros Tecnológicos Federais) tem suscitado, igualmente, a questão da existência de Centros Tecnológicos mais flexíveis pela sua natureza.

Considera-se que as novas tecnologias da informação e da comunicação ampliam, cada vez mais, a circulação do conhecimento, bem como dispersam sua produção e aquisição, influenciando o futuro dos Centros Tecnológicos, obrigando-os a repensarem suas funções e reinventarem-se, o que denota desafio, tensão e a crise de legitimidade e de identidade que se instalou, mobilizando e movimentando, ao mesmo tempo, essas instituições para alcançarem maior afirmação e maior relevância social.

Esses processos de ajuste e, ao mesmo tempo, de resistência e de inovação dos Centros Tecnológicos Federais, no Brasil, podem ser melhor visualizados a partir das mudanças introduzidas, notadamente em relação aos seus princípios clássicos de constituição no momento atual. Há a necessidade de tais Centros voltarem-se para a pesquisa aplicada e para o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa, que neles não prevalecem. Com o incentivo à pesquisa, pode-se obter o avanço na melhoria do ensino, na reconstrução histórica da educação profissional e nas inovações tecnológicas que venham atender, rapidamente, às exigências da evolução empresarial.

A Reforma da Educação Profissional Brasileira – empreendida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, na grande maioria dos Centros Tecnológicos Federais – trabalha o ideário da diversidade de concepções e modelos para essas instituições.

Apesar da importância dos Centros Tecnológicos Federais – como instituições de excelência que ministram os três níveis de ensino (médio, técnico e tecnológico) – para o desenvolvimento tecnológico e econômico do país, tornam-se necessárias medidas de revisão de alguns aspectos essenciais do modelo desses Centros. Um dos pontos essenciais desse estudo é a adoção de uma visão mais pragmática e utilitária quanto à formação profissional e à produção de ciência e tecnologia. De um lado, surge a necessidade de adequar os perfis profissionais às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Por outro, a pesquisa só ganha sentido se contribuir para a formação de profissionais altamente qualificados, em atendimento às demandas do setor produtivo.

Nesse âmbito, a unidade pesquisa-ensino torna-se necessária ao desenvolvimento do pensamento científico-tecnológico dos profissionais, uma vez que os recursos humanos altamente qualificados são considerados fundamentais no processo de competição das empresas. O crescimento de novas formas e mecanismos de interação Centro Tecnológico-Empresa parece indicar o êxito desse processo de reforma, dando uma nova visão de atuação com a sociedade empresarial e adoção de novas tecnologias para o desenvolvimento de um mercado de trabalho mais exigente.

Nos processos de revisão e ajuste, os gestores oficiais das políticas informam que as parcerias dos Centros com os setores industriais enriquecem o conhecimento, contribuem para o progresso da região, para o trabalho em equipe e até para a interdisciplinaridade. A necessidade de cooperação local, regional, nacional e internacional torna-se vital para os Centros Tecnológicos, mesmo para a própria manutenção e desenvolvimento institucional, uma vez que os recursos dos fundos públicos são limitados progressivamente.

Os defensores das parcerias afirmam que elas não provocam dispersão, ou seja, desvio dos interesses propriamente acadêmico-científicos. Na verdade, acreditam que os Centros Tecnológicos precisam aceitar a diversidade, o pluralismo e a diferenciação impostos pela sociedade contemporânea, já que não podem mais controlar a diversidade dispersiva por meio de um denominador comum, como a indissociabilidade ensino-pesquisa tecnológica. Afirmam, ainda, que não há como universalizar a pesquisa uma vez que o ensino tecnológico, nos Centros, está muito voltado para a prática nos laboratórios, o que toma muito tempo dos professores que podem desenvolver pesquisa tecnológica. A única alternativa é aceitar essa nova realidade dispersiva, diversa, plural e desigual. A multiversidade de funções só é possível nos Centros Tecnológicos de excelência; as demais instituições deveriam investir em áreas e atividades em que seja possível obter resultados satisfatórios.

A autonomia dos Centros Federais é um outro aspecto necessário para se aplicar à Reforma da Educação Profissional, devendo ser articulada com uma ampla avaliação do desempenho institucional e docente – de responsabilidade do Estado avaliador – e com novos mecanismos de financiamento. Em que pesem as inúmeras expectativas em relação aos Centros Federais, verifica-se que, segundo o parecer do MEC (1975), (*apud* FREITAG, 1980, p. 4), a nova política tinha como objetivo:

- 1º. mudar o curso de uma das tendências da educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um rumo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;
- 2º. beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o país precisa.

Como a dispersão é um fenômeno universal, espera-se que os Centros Tecnológicos se autodefinam uma vez que são dotados de potencialidades. Para que isso ocorra, faz-se necessário que o Estado amplie a autonomia e a flexibilidade orçamentária, o que irá favorecer o aumento da competição nas unidades.

A massificação dos Centros Tecnológicos Federais, na sociedade contemporânea, é outra área impactante para as mudanças na educação profissional. Como resolver a disparidade entre crescimento da demanda e número efetivo de vagas para os cursos?

Souza (1999, 2000a), ao analisar a Reforma da Educação Profissional pretendida pelo MEC, focaliza que tal reforma está optando pela expansão do sistema por intermédio da diversificação e da diferenciação institucional, pelo crescimento do setor privado e pela ampliação das vagas nesses Centros, sem gastos adicionais. A igualdade de oportunidades, segundo as capacidades individuais, define o ingresso e o tipo de instituição em que cada um pode estudar. Os Centros Tecnológicos Federais são considerados onerosos, por esse motivo a Reforma da Educação Profissional separou o ensino técnico (da educação geral) do ensino médio, o que acarretou um aumento na procura pelo ensino médio – por ser este voltado para o vestibular e, principalmente, pela qualidade e gratuidade.

Quanto às pesquisas, são consideradas onerosas e, por isso, não há como torná-las instituições de massa. Na verdade, a massificação implica saber quanto deverá ser pago, quem o pagará e a razão para fazê-lo, uma vez que fica demonstrada a incapacidade financeira do Estado para assumir essa expansão do ensino tecnológico. Entende-se que o problema de massa não deve ser proposto e pensado somente em termos de ensino técnico, mas também em termos de ensino superior tecnológico não-universitário.

Em outros termos, a evolução deve vir de uma rede diferenciada de instituições de ensino superior, onde cada uma deve ter papel próprio, como elemento de um conjunto cujas partes são solidárias e interconectadas, tratando-se, pois, de uma rede de ensino tecnológico diferenciada da de ensino superior, no seio da qual cada instituição possa se desenvolver livremente, segundo sua vocação própria, verificando as demandas regionais, de forma que o conjunto da rede de ensino esteja orientado para a realização de tarefas julgadas primordiais para a sociedade.

Nesse caso, seria uma rede constituída de instituições diferentes, com funções diferenciadas. Daí pode-se dizer que não mais se deve ter uma concepção única de ensino; a reforma, portanto, só tem sentido se for contínua e permanente. Com tais colocações, pode-se observar a importância de se continuar seguindo as metas da educação profissional, instituindo o que preconiza a LDBN quanto à criação das universidades tecnológicas, através da transformação dos Centros Tecnológicos Federais. Nesse sentido, foi aprovada e sancionada pelo Presidente da República, a lei transformando o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Embora as concepções mais idealistas pudessem tomar corpo nos

Centros Tecnológicos, o conjunto da rede poderia receber uma orientação funcional e pragmática.

As alterações na sociedade, bem como os embates dos CEFETs com as forças em prol do ajustamento interno dos Centros Tecnológicos Federais, notadamente em relação ao mercado – podem, portanto, produzir, ao mesmo tempo, processos de ajuste, de resistência, de improvisação e de inovação. Nesses processos sempre haverá riscos, especialmente no sentido de desvirtuar as finalidades institucionais e a natureza histórica dos Centros Tecnológicos Federais. Uma análise mais geral dessa problemática permite inferir que os processos de adaptação levam essas instituições a tomar a feição de empresas capitalistas, enquanto a resistência às mudanças produz uma inércia e uma conservação de padrões de trabalho acadêmico e de perfis institucionais não-condizentes com as exigências e desafios contemporâneos.

Faz-se mister, portanto, um questionamento: as alterações, decorrentes desses processos, serão capazes de inovar, sem que os Centros Federais de Educação Tecnológica percam sua essência? Será que as improvisações ou as inovações nos Centros Tecnológicos, principalmente nos federais, poderão contribuir para a construção de alternativas institucionais de universidades qualificadas, sem descaracterizá-las como instituições federais de ensino, pesquisa e extensão, comprometidas socialmente com o desenvolvimento do país na área tecnológica?

As transformações que ocorreram na educação profissional deixaram claro para aqueles que convivem com o CEFET de Alagoas, conforme anteriormente mencionado, que este Centro estabeleceu-se historicamente como uma escola atuante nos diversos níveis de ensino da educação profissional, onde, ao tempo em que profissionalizava jovens, buscava elevar o nível de escolaridade; sua evolução histórica foi se delineando no sentido de uma abordagem educacional ampla e centrada não só no mundo de trabalho (nem nas necessidades empresariais), mas, principalmente, no homem como sujeito social.

Isso talvez tenha proporcionado contradições na educação profissional, caracterizada por uma dualidade conceitual relativa à formação que transita entre educação do cidadão e educação do trabalhador. Provavelmente, deva-se isso ao imperativo de uma visão dita produtivista em detrimento de uma visão apresentada como civil-democrática. Nessa mesma vertente, Souza (1999, p. 83) refere-se ao Decreto nº 2.208/97 como um retrocesso histórico em relação à Lei nº 4.024/61: “[...] na medida que nega a equivalência entre os ramos de

ensino, presentes em um mesmo nível escolar, consagrando uma desigualdade que compromete a democratização do acesso à educação”.

Estruturalmente, as escolas de sindicatos e comunitárias e as escolas do sistema regular de ensino, dentre elas as escolas técnicas federais e os CEFETs, constituíram-se num conjunto de instituições atuando em esferas distintas, tal qual o Sistema S. Nesse sentido, segundo Cunha (1997, p. 24), após a Reforma da Educação Profissional, as escolas técnicas e CEFETs passaram a flexibilizar seus currículos, modularizando-os de modo a desvincular os conteúdos gerais, configurando o que Souza (1999) denominou de senaização dessas instituições de ensino. Por essa razão, bem como por ter uma infra-estrutura adequada, com boas condições de trabalho, inclusive em relação ao bom nível de seu pessoal docente, essas instituições de ensino tecnológico federal tornaram-se de alta qualidade, favorecendo, dessa forma, a elevada procura por seus serviços. Destaca-se, ainda, que o seu repensar pedagógico foi sendo conduzido para aproximar-se de sua prática, para a chamada educação tecnológica, concebida enquanto educação moderna, adequada ao nível de evolução do conhecimento da humanidade e da cultura, construída sobre as bases de uma sociedade cada vez mais tecnologizada.

Com toda essa estrutura voltada para a formação do homem, esses Centros Tecnológicos normalmente são analisados, por dirigentes do Ministério da Educação, como entidades que preparam o aluno para o vestibular, conforme pode ser observado no trecho da entrevista realizada com o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza do Governo Fernando Henrique:

O Sistema Federal de escolas técnicas e alguns dos sistemas estaduais proporcionam um ensino de excelente qualidade, porém restrito a um número ridiculamente pequeno de alunos face às dimensões do país. Nas escolas técnicas federais temos cerca de 100 mil alunos. Por tratar-se de ensino gratuito de nível secundário, o processo seletivo é extremamente competitivo, conseguindo ingresso, em geral, os alunos que cursaram as melhores escolas de ensino fundamental – muitas delas privadas. Assim, os alunos, em sua maioria, pertencem ao seguimento da classe média, que busca, na escola técnica, não a preparação para o mercado de trabalho, mas uma boa preparação para o vestibular. De fato, mais da metade dos alunos que concluem o curso nas escolas técnicas federais, ingressa nas universidades, boa parte deles em cursos na área de humanas.¹⁸ (SOUZA, 1997, p.7).

As colocações do ex-ministro Paulo Renato, referentes ao aumento do número de egressos aprovados no vestibular, são procedentes, entretanto há de ser considerado o fator positivo em toda essa dinâmica: é que os alunos são aprovados na mesma área profissional do

¹⁸ Cf. Entrevista no jornal Folha de São Paulo, em 16/05/1997.

curso técnico realizado, contrapondo-se à propaganda utilizada como argumento desfavorável aos referidos cursos técnicos.

Em outra entrevista, o Ministro Paulo Renato faz a seguinte consideração sobre o perfil do trabalhador:

Os trabalhadores precisam ter uma base educacional ampla e sólida e que tenha uma grande oferta de oportunidade de aprimoramento profissional e de mudanças, tanto dentro da mesma profissão, quanto mudanças de profissão, porque a cada dia surgem novas profissões na área de serviços. O sistema educacional tem que responder a isso. Não se trata de investir cegamente no ensino profissionalizante, mas de investir em educação básica e ampliar a oferta de cursos profissionalizantes [...]. Só que o MEC está gastando com o ensino técnico para preparar alunos para o Vestibular. E o Brasil não pode continuar se dando a este luxo.¹⁹ (SOUZA, 1997, p. 7).

Apesar disso, Souza (1999, p. 80) aponta que diversos estudos culminaram em 1996, indicando que:

A tendência do governo é em dismantelar o ensino técnico-profissional, ou seja, em romper com a educação integral oferecida pelas instituições de ensino técnico. Conforme anteriormente aludido, os estudos em questão buscaram chamar a atenção para a importância da integração da Educação Geral à Educação Profissional, levando em consideração, por um lado, os anseios da classe trabalhadora em torno dos saberes científicos - tecnológicos e, por outro, as demandas do setor produtivo por uma Educação Profissional verdadeiramente articulada a conteúdos gerais e específicos. Nestes termos, a produção na área de trabalho - educação - se mostrou relativamente homogênea quanto à defesa de uma escola pública, gratuita, laica, universal, unitária e de caráter politécnico.

Ao observar com maior atenção alguns dos conceitos de Castro (1997), são encontradas colocações merecedoras de destaque, tais como: “graduados da Escola Técnica vão para o ensino superior e os alunos mais modestos, interessados no ensino prático, ficam a ver navios”. São afirmações bastante fortes e genéricas que exigem um estudo mais aprofundado e científico, motivo pelo qual se propõe o desenvolvimento deste estudo, uma vez que, muitas vezes, afirmações genéricas deste porte não condizem com cada realidade concreta.

Como foi dito anteriormente, o *status* do ensino profissional, desde o período imperial e neste transcorrer da república, tem sido motivo de transformação, sem, contudo, ter assumido um papel definido com relação ao ensino secundário.

Uma política para a Educação precisaria, por um lado, estar fortemente vinculada às políticas e perspectivas do desenvolvimento econômico e tecnológico do país e, por outro, às políticas sociais. Os parceiros do Governo, na definição dessa política, teriam que ser as

¹⁹ Cf. Artigo publicado no jornal Folha de São Paulo em 16/05/97.

agências formadoras, os trabalhadores e o empresariado nacional. Intragoverno seria necessária uma articulação com os setores responsáveis pelas áreas de trabalho, indústria e comércio, agricultura, ciência e tecnologia e política social, embora não tenha de todo se concretizado.

O MEC, responsável pela definição dessas políticas, precisaria consorciar-se com as agências de formação e qualificação profissional, com setores governamentais envolvidos e com a representação da iniciativa privada e dos trabalhadores. Esse era um princípio basal da formulação política e da gestão do sistema.

O governo, para a política nacional da educação tecnológica, considerou dois grandes eixos: 1) a expansão da oferta de oportunidades educacionais nos seus diferentes níveis e modalidades; 2) a melhoria e o monitoramento da qualidade.

Outra questão que merece especial atenção, nos próximos itens, é o financiamento. A educação tecnológica, na ótica do governo, era estratégica sob duas perspectivas: a econômica e a social. O desenvolvimento econômico nacional precisava estar num quadro de recursos humanos bem qualificados e identificados com os cenários econômico e tecnológico. Tornou-se imperiosa a necessidade de esses recursos humanos serem dimensionados quantitativamente e qualitativamente em níveis nacional e regional, pois a educação teria que considerar as perspectivas dos setores da economia, de seus seguimentos em desenvolvimento, dos perfis profissionais de que cada seguimento necessitaria e do cenário tecnológico que foi construído.

A estrutura educacional e o modelo da oferta deveriam ser construídos de forma bastante flexível para atender a diferentes situações no tempo e no espaço, considerando as rápidas mudanças tecnológicas e as tendências econômicas regionais e do mercado internacional.

A aceleração dos novos avanços tecnológicos e a crescente interdependência regional e mundial impuseram mudanças rápidas no sistema de formação profissional frente às exigências da modernidade.

Nesse sentido, as tendências gerais no mundo, quanto à formação de recursos humanos, voltaram-se para a qualidade, a compreensão das matérias fundamentais e a internacionalização dos conhecimentos, tornando-se, portanto, indiscutível a interação entre a evolução das técnicas e o princípio formador, sobretudo quando se está diante de um processo de mudanças e transformações tecnológicas.

Essas transformações ocorridas no âmbito das forças produtivas e, conseqüentemente, nas formas de organização do trabalho delineiam um perfil de qualificação profissional embasado na articulação e interação de competências técnicas abrangentes, organizacionais/metódicas, comunicativas, sociais e comportamentais, possibilitando aos trabalhadores a aquisição de maiores requisitos de empregabilidade, de produtividade e de cidadania. Isso implica significativas mudanças, atribuindo-se à escola o papel de formadora de profissionais polivalentes, participativos, flexíveis, com capacidade de abstração, decisão e exercício em várias funções e em diversos ramos de atividade. Coutinho (1994, p.26) apresenta uma análise bastante esclarecedora sobre essa reflexão:

[...] o novo trabalhador tem que ter conhecimentos sólidos, grande capacidade de aprendizado, [...] ter iniciativa para se defrontar com o imprevisto, [...] ter polivalência e capacidade de comunicação. Por isso, o sistema educacional ao lado das tarefas tradicionais de melhorar a qualidade do ensino básico, [...] tem que ser capaz de privilegiar novas aptidões, especialmente o desenvolvimento daquelas que, de forma dinâmica, podem ser construídas em paralelo às modificações nos processos de produção.

As empresas, por outro lado, estão modificando a filosofia de seus Centros de treinamento, que passaram a atender não só aos seus próprios empregados, mas também aos das outras empresas.

Deve-se, ainda, ressaltar que há tipos de práticas que só a empresa pode realizar e tipos de formação que só a escola pode oferecer. Como conseqüência, a tendência atual é criar soluções de ponte entre o ensino e o trabalho produtivo.

Os vínculos profundos entre o mercado de trabalho e a proximidade entre oferta e demanda motivam a busca de um ajustamento, estimulando o acerto, equilibrando as áreas de conhecimento, reconhecendo e aceitando as cobranças da sociedade. Cabe à escola identificar as áreas onde a oferta e a demanda se desequilibram, por meio de mecanismos retroalimentadores.

A esse propósito, Assis (1994, p. 47) afirma que “[...] a educação não deve ser tratada a reboque da produção, traz relação de atitudes e habilidades mencionadas por empregadores como necessárias para o moderno trabalho produtivo”.

A política educacional brasileira tem delineado um processo de reestruturação curricular que passa pelo envolvimento dos profissionais nos ajustes dos programas, na definição de competências e de princípios norteadores, sobretudo na efetivação destes, de forma a garantir tanto o seu caráter formativo como transformador. Daí a necessidade de uma

articulação entre as instituições formadoras e profissionais para que se possa definir o ser humano que se deseja formar.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, conforme o estabelecido na legislação vigente, têm por finalidade: formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia; realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e da sociedade.

O Ministério da Educação, no governo anterior, em função dessa política educacional ora vigente, orientou as instituições federais de educação tecnológica no sentido de ampliarem as oportunidades educacionais, aproveitando a capacidade nelas já instalada, articulando-se com o mundo do trabalho e flexibilizando o processo de formação profissional.

2.4 O modelo educacional brasileiro e a Reforma da Educação Profissional

O foco deste trabalho dirige a discussão de forma progressiva para construir um bom conteúdo teórico-conceitual que reúna, minimamente, as categorias analíticas que possam melhor explicar os aspectos ligados às transformações dos CEFETs, dando realce à metamorfose do CEFET-AL. Tratando-se de um estudo predominantemente exploratório-explicativo, voltado para instituições educacionais, e, mais especificamente, para aquelas que no segmento federal atuam há mais de 95 anos na educação profissional e tecnológica, não se poderia deixar de traçar o perfil, ainda que abreviado, do novo modelo educacional brasileiro no período 1997–2002, para facilitar a compreensão do cenário em que tais discussões e análises estão circunscritas.

Estudiosos do assunto observam que o modelo educacional brasileiro sempre esteve influenciado, historicamente, pelos diversos modelos econômicos e de dominação social e política, marcando com isso fases e etapas que se sucederam ao longo de toda a história, desde o Brasil Colonial, o Brasil Imperial até a República, quando, a partir do final do século XIX e principalmente no Século XX, os modelos educacionais tiveram que passar por profundas mudanças, porém sem capacidade, todos eles, de resolver os gargalos acumulados anteriormente, sempre sofrendo de forma crônica o descompasso entre aspectos quantitativos e qualitativos da educação em relação ao processo de desenvolvimento econômico. (ROMANELLI, 1977; FREITAG, 1980; BERGER, 1984).

Além da defasagem, outros aspectos e disfunções caracterizam ainda hoje o quadro educacional brasileiro e trazem uma herança de difícil solução, que se reflete em todas as reformas que são pensadas e implementadas nessa área. Diante de um quadro complexo como esse, não é o bastante se restringir, durante uma análise do modelo educacional, ao fato de o mesmo estar atrelado e orientado exclusivamente pela dinamicidade e pelas demandas de sua vertente econômica. Estão aí, certamente, envolvidas e entrelaçadas, outras variáveis, como observa Romanelli (1977, p. 19), quando explica a complexidade do fenômeno:

[...] a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político. Cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social da educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, cada vez mais carente de recursos humanos.

Foi dessa forma que várias disfunções foram se acumulando progressivamente no desenrolar histórico do modelo educacional brasileiro, sempre marcado por falta de escolas e de uma educação de qualidade para atender à tão desejada universalização da educação básica e posterior necessidade de avanços na oferta de uma educação profissional de qualidade; tudo isso aliado às contradições de natureza cultural de nossa formação luso-ibérica que sempre privilegiou o bacharelismo e a formação superior em detrimento da formação técnica profissional.

Sem universidade para todos e atendendo apenas a 3,5 milhões de matrículas no ensino superior (representando apenas 1,9% da população em 2002), com cerca de 12% de analfabetos e a estimativa de outros 20 milhões de analfabetos funcionais, o Brasil chega ao século XXI procurando superar a herança do passado e fazendo tentativas para dar um salto quantitativo e qualitativo ao mesmo tempo, a fim de se aproximar do nível de escolaridade dos países desenvolvidos, que oscila entre 8 e 10 anos de escolaridade média de suas populações, enquanto o Brasil não chega a 5 anos em média (GÍLIO, 2000; SOUZA, 2005; MEC/INEP).

Nesse contexto historicamente adverso, nasce, em 1996, a nova LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), inspirada em novos princípios que passam a constituir um conjunto de influências, formado por um modelo econômico globalizado e neoliberal, por um contexto político institucional democrático, normalizado e marchando progressivamente para a

incorporação de reformas no aparelho do estado, forçando a introjeção de novos conceitos como cidadania (responsabilização dada), flexibilização, cliente-cidadão, eficiência adaptativa, cooperação competitiva etc., ancorados num quarto poder em construção – o Ministério Público.

E ademais, estando o Brasil interligado de forma orgânica a uma sociedade tecnologicamente mais moderna e mundializada pelo livre acesso ao conhecimento universalizado através de modernos meios de comunicação, passa-se a considerar novas idéias e ideais que demarcam profundamente o século XXI como: desenvolvimento sustentável; boa governança e o respeito aos direitos das minorias de par com as múltiplas exigências e demandas internas de uma sociedade de natureza predominantemente urbana, em que grandes cidades e metrópoles ditam a todo instante transformações profundas de caráter sócio-cultural.

Além de princípios incorporados da sociedade contemporânea, a nova LDB se alicerça em valores importantes como o da família e o da solidariedade humana, sem deixar de dar um grande destaque à formação e à qualificação para o trabalho. Em seu art. 2º, a lei traduz os princípios e os fins da educação nacional que devem reger todo esforço de reorganização do novo modelo educacional, tornando claro que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento da educação, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2001, p. 17).

Complementando, no artigo 3º são destacados onze princípios que traduzem essa nova visão sistêmica que procura aliar aspectos da vida em sociedade com as necessidades do mundo do trabalho. No entanto, dois princípios chamam a atenção, por interessar mais de perto do ponto de vista desta análise. São eles: (IX) garantia de padrão de qualidade e (XI) vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Esses princípios manifestam claramente a necessidade de uma maior aproximação da escola com o mundo do trabalho e com os setores produtivos, passando, portanto, a exigir métodos mais modernos de gestão nos estabelecimentos educacionais para que seja possível se atingir objetivos também voltados para a produtividade e a competitividade, notadamente no âmbito da educação profissional e tecnológica, aspectos estes que são bem mais detalhados na legislação complementar que fundamenta a Reforma da Educação Profissional (BRASIL, 2001; DECRETO nº 2.208 de 17/04/1997; PORTARIA nº 646 de 14/05/1997; PARECER CNE/CEB nº 17/97).

Trazendo à luz esse novo conjunto conceitual, inspirado nas novas relações do mundo do trabalho, nos modelos flexibilizados de produção, nos novos processos organizativos do trabalho e nas bases da sociedade do conhecimento, a nova LDB especifica-os da melhor forma no capítulo reservado à Educação Profissional, no seu art. 39, quando define que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 2001, p. 31). Realça, assim, com essa colocação, a visão sistêmica e a integração que deve conduzir à produtividade, fazendo também um chamamento à integração ao mundo do trabalho e emprestando uma natureza articulatória com todas as formas de ensino regular ou de natureza continuada, quando afirma no seu art. 40 que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente do trabalho” (BRASIL, 2001, p. 32).

Traduzindo a inserção do modelo educacional nesse novo cenário econômico, social e político, o Parecer CNE/CEB no 17/97 (BRASIL, 2001, p. 93) coloca a educação profissional, considerando o seu status de articulação e livre trânsito em todas as outras modalidades de ensino, no epicentro conceitual não só da Reforma da Educação Profissional, mas também do “espírito” dominante em toda a nova LDB, com o seguinte desfecho:

As mudanças introduzidas pela nova legislação na educação profissional representam passos preparatórios para as mudanças reais, em sintonia com as novas **demandas de uma economia aberta** e de uma **sociedade democrática**. Estará nas mãos das instituições educacionais e respectivas comunidades a construção coletiva e permanente de **propostas e práticas pedagógicas inovadoras** que possam dar resposta aos **novos desafios**. [Grifos nossos].

Todo esse ideário que perpassa de forma transversal toda a nova legislação educacional, tem forte vinculação com as propostas políticas alicerçadas na recente abertura econômica do país e no novo modelo de sociedade democrática que começou a se firmar no início da década de 1990 e se definiu com mais clareza na chamada era FHC, que procurou, por seu lado, reformular todo o modelo educacional brasileiro inspirado nos pressupostos da produtividade e da competitividade, além daqueles outros aspectos sócio-culturais e políticos que já foram ressaltados.

Nesse sentido, o presidente Fernando Henrique Cardoso (1998, p. 101-104), ao fazer um balanço de suas realizações no primeiro mandato (1995-1998), estabeleceu em sua proposta de novo programa de governo a consolidação desse processo iniciado anteriormente no governo Collor de Melo, destacando, dentre outras iniciativas, a interligação dos referidos pressupostos com a necessidade de políticas bem definidas nas áreas da qualificação profissional, da ciência, da tecnologia (todas imbricadas à educação) com as seguintes colocações:

O principal objetivo das medidas de apoio ao setor industrial adotadas a partir de 1995 foi estimular sua **reestruturação produtiva**, condição indispensável para enfrentar o **aumento da competição** no mercado interno, assegurar e expandir a presença dos produtos nacionais no mercado mundial. [...] A indústria brasileira tem respondido ao desafio de enfrentar a competição com produtos importados, empenhando-se em **eleva a produtividade**. Disseminou-se a utilização de **tecnologias modernas de produção e gerência**, a tal ponto que no período de 1994 - 1997, a produtividade média da indústria aumentou 22,6%. [...] Além de apoio creditício, a **competitividade** da indústria será beneficiada por políticas de ciência e tecnologia, e de qualificação profissional. [Grifos nossos].

Além dessa preocupação com a competitividade em geral, no processo de reestruturação e reorganização do modelo econômico brasileiro, há uma defesa mais focada na própria competitividade do sistema educacional brasileiro em si, com desdobramentos na necessidade de regulamentação dos serviços educacionais prestados nas escolas, nas universidades e nos centros de tecnologia, que precisam estar melhor dimensionados, aparelhados e gerenciados dentro de modernos padrões de controle de qualidade, para enfrentar, inclusive, a concorrência internacional, em um mercado progressivamente competitivo. Observação nesse sentido foi feita por Souza (2005, p. 17-18), ex-ministro da Educação, com a seguinte assertiva:

[...] A chave para um relacionamento soberano dos sistemas educativos na nova realidade que vai sendo desenhada passa a ser a definição dos **processos de acreditação de instituições** de ensino no âmbito de cada país. O simples controle burocrático não será suficiente para fazer frente contra a avalanche de oferta de serviços educacionais que certamente ocorrerá num futuro não muito distante. É preciso que os sistemas de ensino pós-médio tenham **qualidade** para fazer frente contra essa **concorrência**. Caso contrário, as ofertas vindas do exterior se imporão num mercado de trabalho que é cada vez mais **globalizado** e desregulamentado. [Grifos nossos].

Assim fica mais clara a presença do grau de influência exercido pelas leis do mercado e pela urgência da instrumentalização para a competitividade, não só no escopo dos setores produtivos, mas também das próprias instituições de ensino que, buscando educar e formar na perspectiva da produtividade e da competitividade, precisam elas mesmas adotar uma gestão estratégica e se posicionar no mercado de forma competitiva, para enfrentar de maneira

soberana a concorrência que se alastra em todas as direções e se faz presente em todos os setores, inclusive nos chamados setores de “interesse público”.

Maior aprofundamento sobre a essência, as bases, os motivos, as razões e as conseqüências do novo modelo educacional brasileiro não comporta aqui realizar, pela própria delimitação do objeto de estudo. Entretanto, esboçados, de forma breve, o perfil inicial, os fundamentos conceituais, os ideários basilares em que se assenta o modelo, cabe, agora, um traçado organizacional do modelo, com seus elementos estruturais, para nele localizar o sistema de educação profissional e tecnológica no país e, assim, melhor focar a reforma da educação profissional, o papel do PROEP e a rede de CEFETs, que interessa mais de perto à presente análise.

Embasada nos princípios da flexibilidade, da colaboração, da descentralização política e administrativa, da responsabilização e transferindo relativa liberdade de organização às três esferas, com os respectivos desdobramentos em sistemas e sub-sistemas educacionais, a Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (LDB), define, em seu art. 8, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Define, também, no art. 21, a composição da educação escolar formal em dois níveis: a) a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e b) a educação superior. Inclui, ainda, de forma complementar e integrada aos respectivos níveis escolares e formas de educação, a educação profissional (arts. 39-42) e a educação especial (arts. 58-60), como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 2001, p.17-60).

Com essa autonomia e liberdade relativas, a lei fixa também as responsabilidades, inclusive de manutenção, de cada esfera política para com o tipo de clientela a ser atendida prioritariamente, em função do nível escolar que lhe compete legalmente. Por outro lado, embora os estados tenham o compromisso e a responsabilidade de prover educação básica de nível médio (antigo 2º grau), os municípios de atender a toda clientela de ensino fundamental (antigo 1º grau), Educação Infantil e a União, o ensino superior ministrado nas universidades federais bem assim como a responsabilidade pela manutenção das demais instituições públicas federais (escolas agrotécnicas, CEFETs, escolas técnicas vinculadas às universidades federais, o colégio Pedro II etc.), independentemente do nível escolar oferecido à população, existem situações mais específicas em que essa regra não é observada.

Nesse contexto organizativo, a rigor, por exemplo, só as universidades federais teriam garantia constitucional de custeio e manutenção assegurados pelo Orçamento Geral da União, por atuarem preferencialmente no ensino superior. Entretanto, disfunções existem, posto que as referidas universidades ainda hoje mantêm cursos técnicos através das suas escolas técnicas vinculadas e os CEFETs, embora oferecendo ensino médio, como passaram a ministrar cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação tecnológica, também estão sob o manto protetor constitucional que lhes outorga as mesmas garantias dadas às universidades federais.

Mas, no geral, pelo amparo legal, as prioridades definidas em lei estabelecem que cabe ao município a responsabilidade pelo ensino fundamental, a educação infantil e as creches, sendo o ensino médio de responsabilidade dos estados e o ensino superior, da União e também dos estados que possuem universidades estaduais. A legislação referida, entretanto, diz que, em regime de colaboração, todos os níveis escolares poderão ser oferecidos por uma, duas ou três esferas políticas em regime de colaboração, desde que se atenda com prioridade ao que é definido em lei para cada nível escolar (BRASIL, 2001, p. 20-24).

Nessa estrutura organizacional, além da responsabilidade com o ensino superior da rede federal e a manutenção e supervisão das demais instituições federais, cabe à União um papel demarcado de indutor do processo, de regulamentação e de assistência técnica e financeira, bem como de gerenciamento dos fundos de desenvolvimento dos níveis educacionais (FUNDEF, por exemplo), e de elaboração, em estreita colaboração com os estados e municípios do plano nacional de educação e suas sucessivas revisões, conforme se depreende da leitura do art. 9º da referida lei. (BRASIL, 200, p. 20).

Com essa estrutura básica flexibilizada e a organização mais geral descentralizada, a LDB trouxe a possibilidade de novos arranjos, de novos produtos e serviços educacionais e novos modelos de instituições que passaram a se estruturar em bases inovadoras, com um grande diferencial, sobretudo no ensino superior, de acordo com o que é apresentado no site do MEC/INEP,²⁰ a seguir detalhado com maior clareza.

No Brasil, as instituições de educação superior estão organizadas, do ponto de vista da sua forma jurídica, em públicas e privadas. As públicas são todas aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e podem ser:

- Federais - mantidas e administradas pelo Governo Federal;

²⁰ BRASIL. INEP. Disponível em: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao_superior.stm.. Acesso em: 9 fev. 2005.

- Estaduais - mantidas e administradas pelos governos dos estados;
- Municipais - mantidas e administradas pelo poder público municipal.

As entidades privadas são aquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e se organizam como:

- **Instituições privadas com fins lucrativos** ou **Particulares** em sentido estrito – instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

- **Instituições privadas sem fins lucrativos**, que podem ser:

- **Comunitárias:** instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;

- **Confessionais:** instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;

- **Filantrópicas:** são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

Já a tipologia básica das instituições que compõem o novo sistema de educação superior, segundo a legislação em vigor, se apresenta da seguinte forma:

- **Universidades:** São instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão;

- **Universidades Especializadas:** São instituições de educação superior, públicas ou privadas, especializadas em um campo do saber como, por exemplo, Ciências da Saúde ou Ciências Sociais, nas quais são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão, em áreas básicas e/ou aplicadas;

- **Centros Universitários:** São instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar;

- **Centros Universitários Especializados:** São instituições de educação superior, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação

profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar;

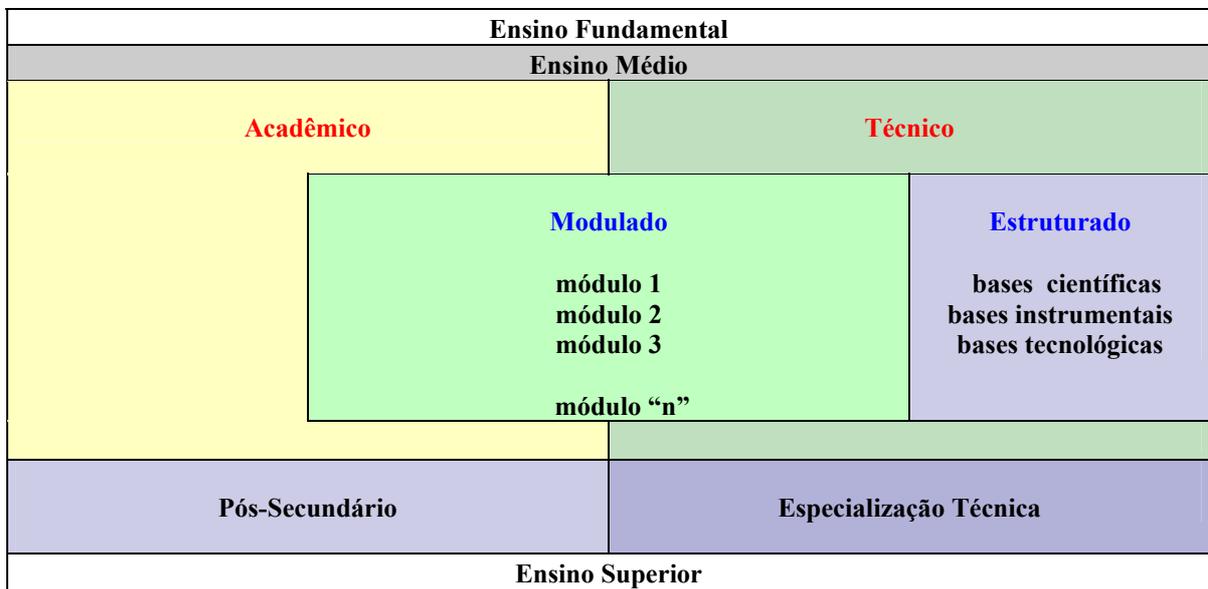
- **Faculdades Integradas:** São instituições de educação superior públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior, podendo ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão) e modalidades do ensino;

- **Institutos Superiores ou Escolas Superiores:** São instituições de educação superior, públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão); e,

- **Centros de Educação Tecnológica:** São instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo, inclusive, mecanismos para a educação continuada. Os CETs de natureza privada passaram a ser denominados de Faculdades de Tecnologia, a partir do Decreto nº 5.225, de 01 de outubro de 2004, que altera os dispositivos do Decreto nº 3.860 de 09 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições.

Com a flexibilidade trazida pela LDB e o advento da Reforma da Educação Profissional com toda sua legislação complementar, o modelo educacional brasileiro proposto pelo MEC passou a cobrar das instituições uma maior plasticidade e fluidez, tanto na inovação de currículos já existentes, como na criação de novos cursos e possibilidades de articulação, sobretudo para os alunos e clientes que buscam construir os seus próprios itinerários curriculares. A **Figura 1**, na página 98, mostra as novas entradas e saídas do sistema em direção ao setor produtivo, com destaque para as oportunidades que se redesenharam no âmbito da articulação entre a educação profissional, a educação básica e o ensino superior, posto que, além dos cursos superiores tradicionais, abriram-se mais três alternativas para o pós-médio: (a) os cursos técnicos especializados com duração de um a dois anos; (b) os cursos seqüenciais de dois anos e, (c) os cursos superiores de tecnologia, na mesma condição de curso superior, porém com a duração de 3 anos em média, além do que já se vinha oferecendo em termos de cursos técnicos, que podem ser cursados de forma seqüencial ou concomitante ao ensino médio.

Sobre esse novo desenho para o pós-médio, Castro (2004, p. 16-17) enfatiza as vantagens do modelo pela sua flexibilização e pelas novas oportunidades que foram disponibilizadas aos alunos, mostrando que a reforma da educação criou escolas técnicas voltadas para as necessidades do mercado e das classes menos favorecidas e com elas separou a formação técnica do ensino médio, implementando ao mesmo tempo duas categorias adicionais de educação pós-secundária: os cursos seqüenciais e os cursos superiores de tecnologia (Tecnólogos), além dos cursos técnicos. Com isso, diz o autor: “o Brasil tem agora três categoriais de cursos pós-secundários com duração inferior aos cursos superiores convencionais de quatro anos”. (CASTRO, 2004, p. 16).



Fonte: Trabalho apresentado consultor/MEC Bernardes Lindoso.

Figura 1

: Representação da situação do ensino no Brasil.

A Reforma da Educação Profissional – REP, que proporcionou mudanças significativas no sistema educacional, foi bem delimitada e começou a ser implementada depois da sanção da Lei nº 9.394/96 (LDB) e através da seguinte legislação complementar:

- **Decreto Federal nº 2.208/97** – que, ao regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB, trouxe as seguintes inovações: a) promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho; b) proporcionar a formação de profissionais dentro de uma amplitude que inclui escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; c) qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos, com qualquer nível de escolaridade, através de cursos básicos; d) favorecer a ampliação do seu escopo de educação profissional (para ser também de natureza Tecnológica) para três níveis de formação profissional, o Básico – destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia, o Técnico – destinado a fornecer habilitação profissional aos matriculados ou egressos do ensino médio (de forma concomitante ou seqüencial) e o Tecnológico – correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico; e) estabelecer a obrigatoriedade de todos os sistemas, inclusive o federal, de ofertarem daí em diante cursos de nível básico (qualificação profissional); f) definir organização curricular própria para a educação profissional de nível técnico e independente do ensino médio (fazendo a separação entre EM e EP); g) permitir a modularização dos currículos, aproveitamento e certificação parcial de estudos que no final de um itinerário curricular o aluno pode requerer para transformar em complemento ou na totalização de módulos exigidos para a diplomação em habilitação respectiva; h) instituir a certificação por competência, dando oportunidade aos profissionais que já atuam ou que tenham experiência em determinado setor para receber a sua certificação parcial e até a diplomação em habilitação técnica de sua especialidade.

Com isso, foram introduzidos os seguintes princípios e características do novo modelo de educação profissional e tecnológica: a) flexibilização de estudos, de currículos e de itinerários formativos para os alunos; b) diversificação de cursos e, c) possibilidades de verticalização de estudos, desde o nível básico, passando pelo técnico até o superior e a pós-graduação, desde que observadas as exigências legais, dentre elas os respectivos níveis da escolarização regular.

- **Decreto Federal nº 2.406/97** – que regulamenta a funcionalidade dos Centros de Educação Tecnológica, definindo dentre outras questões as seguintes: a) são instituições da esfera pública ou privada, que podem atuar em vários níveis e modalidades de ensino, para os

diversos setores da economia; b) que devem ter uma estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos de educação continuada; c) são instituições que têm como características básicas a oferta de educação profissional (nos níveis básico e técnico) e tecnológica (pela oferta de ensino superior tecnológico, diferenciado das demais formas de ensino superior), conjugação, no ensino, da teoria com a prática, atuação prioritária na área tecnológica, oferta vinculada às tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico, estrutura organizacional flexível e integração das suas ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo, dentre outras; d) que têm como objetivos precípuos ministrar cursos de nível básico, técnico e tecnológico e ensino médio, oferecer educação continuada, ministrar cursos de formação de professores e especialistas e realizar pesquisa aplicada; e) a implantação dos Centros só se dá mediante a elaboração de projeto institucional, que demonstre condições e recursos materiais, humanos e financeiros para tanto e que, uma vez aprovado, seja efetivado mediante decreto específico, após aprovação pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2001, p. 55-56).

O referido decreto define ainda quatro questões importantes, especificamente para os Centros Federais (CEFETs), além das anteriormente mencionadas, que são: (i) cada Centro deverá contar, além do conselho diretor, de um conselho técnico profissional, constituído por dirigentes do Centro e por empresários e trabalhadores do setor produtivo, com atribuições técnico-consultivas e de avaliação do atendimento às características e ao objetivo da instituição; b) os Centros Federais gozam de autonomia para criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico, ficando condicionada à existência de previsão orçamentária para fazer face às despesas dos custos recorrentes; c) a criação de cursos de ensino superior (engenharias etc.) e de pós-graduação dependerá de autorização específica; e d) as escolas agrotécnicas federais também podem se transformar em CEFETs, após processo avaliativo de desempenho a ser feito pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC (BRASIL, 2001, p. 56-57).

Com as restrições impostas pelo § 1º do art. 8º, que inibe a autonomia de criação de cursos de ensino superior, o Decreto nº 2.406/97 estabelece uma clivagem, um diferencial expressivo, entre os novos CEFETs e os antigos, que foram transformados antes de 1997, através de legislação anterior (nºs 6.545, de 30/06/1978; 7.863 de 31/10/1989; 8.711 de 28/09/1993 e 8948 de 8/12/1994) que dava plena autonomia, inclusive para a criação de cursos de engenharia e até de pós-graduação. Esse fato passou a se constituir numa situação constrangedora, tendo-se que conviver com um modelo de CEFET que podia mais (CEFETs:

PR, MG, RJ, BA e MA) e um outro modelo que podia menos²¹. Essa distorção encontrava justificativa no “espírito” da reforma e dos seus idealizadores que consideravam os CEFETs antigos possuidores de um perfil muito acadêmico e próximo do modelo universitário, com tendência, portanto, para o enclausuramento em relação aos setores produtivos, dificultando uma maior abertura que se pretendia para com a sociedade e o mundo empresarial.

- **Decreto Federal nº 3.462/2000** – este decreto teve o objetivo apenas de ampliar a autonomia dos CEFETs visando à implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do ensino médio e da educação profissional. Os demais cursos de graduação continuaram no rol das restrições impostas anteriormente.

- **Portaria MEC nº 646/97** – que veio regulamentar a implantação da REP na rede federal, dando um prazo de até quatro anos para que as instituições pudessem se adequar ao disposto nos art. 39 a 42 da LDB (BRASIL, 2001). Nessa portaria, fica bastante claro o processo de separação entre o Ensino Médio e o Técnico, pela via da obrigatoriedade de reformulação curricular, estabelecendo um prazo de até cinco anos para a conclusão dos alunos que estavam em 1997 cursando o modelo antigo de modalidade integrada (Ensino Médio + Curso Técnico). Além disso, a citada Portaria disciplina a continuidade da oferta de ensino médio, atrelada a uma restrição inicial de 50% do total de vagas destinadas ao ensino médio nas escolas técnicas federais em 1997, de forma progressiva anualmente, até a posterior extinção completa nesse nível de ensino. Essa exigência foi depois reforçada como uma das condições impostas para obtenção de recursos e financiamento pelo PROEP. Com isso, a reforma pretendia liberar espaços e carga horária de seus professores para ocupar as instalações e espaços de aprendizagem com outros cursos a serem ofertados nos níveis básico, técnico e tecnológico. Com a publicação da Portaria nº 646/97, surgiu no seio das instituições da época uma forte reação e uma luta externa por parte de sindicatos de professores, conselhos de dirigentes, alunos e professores em geral contra a reforma, alegando-se que ela, além de separar o ensino médio da educação profissional, pretendia desativar gradativamente o ensino médio levando-o, ao fim de um período não muito distante, à sua definitiva extinção (BRASIL, 2003, p. 31). Como se depreende do confronto entre a Lei e a referida Portaria,

²¹ Recentemente, essa diferenciação entre CEFETs foi contornada com a publicação do Decreto. no 5.224 de 01/10/2004, dentro da visão do atual governo, que nivela todos os CEFETs a uma mesma condição, dando-lhes nova estrutura e maior amplitude de suas funções, inclusive, condições de igualdade e autonomia para ofertar cursos na área do ensino superior de graduação e pós-graduação na área tecnológica (VI do art. 3), abrindo no parágrafo único do mesmo artigo a possibilidade, mediante autorização do MEC, de se ofertar cursos fora da área tecnológica.

identifica-se aí uma medida contraditória, já que ia de encontro frontal ao “espírito” da LDB que na sua essência defendia a integração dos saberes teórico e prático e a visão sistêmica que deve presidir a educação no século XXI. Importa destacar que ultimamente nova orientação foi dada a essa questão.²²

- **Portaria MEC nº 1.005/97**, de 10/09/1997 – que implementa o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), instituindo inicialmente no próprio espaço da SEMTEC a Unidade de Coordenação de Programa (UCP), incumbida de adotar as providências necessárias à implementação do programa e com isso criar as condições para viabilizar o financiamento externo por meio de operação de crédito externo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

- **Resolução CNE/CP 3**, de 18/12/2002 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, tendo em vista que os referidos cursos passaram a ser a ponta de lança estratégica dos novos CEFETs e também dos centros de educação tecnológica da rede privada, por se mostrarem como uma alternativa bastante válida para o estágio atual de desenvolvimento tecnológico do país e para a ocupação de espaços de empregabilidade em áreas especializadas.

A **Figura 2**, página 104, situa o novo espaço criado pelos cursos superiores de tecnologia da educação profissional e o ensino superior, passando a ser uma modalidade da graduação superior. No caso dos CEFETs, embora já houvesse, mesmo antes dessa resolução, uma oferta significativa de cursos, havia uma desconfiança decorrente das frustrações da experiência mal sucedida dos primeiros CEFETs (década de 1980) que começaram a ofertar cursos de engenharia operacional e posteriormente de tecnólogos de baixa aceitação no embate concorrencial com os cursos de graduação plena nas engenharias, estabelecendo um dicotomia entre cursos superiores de rápida duração *versus* cursos já consagrados e reconhecidos pela extensão curricular e pela duração (LIMA FILHO, 2002; FILHO PARENTE, 2001).

²² O Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o decreto 2208/97, trazendo uma nova regulamentação para o § 2o do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promovendo mudanças filosóficas, no entanto preservando, praticamente, a mesma estrutura anterior, os mesmos objetivos e premissas, no entanto incluindo a educação profissional tecnológica e de pós-graduação, possibilidades de articulação com outros níveis e modalidades de ensino e, substancialmente, alterando a anterior separação entre educação profissional e ensino médio, permitindo, sem desestruturar o modelo precedente, que a educação profissional possa ser também ofertada na sua forma "integrada", oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno". (art. 4o § 1o I).

Assim, as engenharias operacionais nos CEFETs acabaram se esvaindo e deixando de ser uma produto competitivo na época, o mesmo acontecendo depois com os cursos de formação de tecnólogos que também, pelo seu arranjo curricular e pela natureza abreviada, não corresponderam às expectativas, sobretudo pela forte tradição bacharelesca da época. Agora, vivendo-se sob as influências da chamada nova economia, da sociedade digital, do “império” dos chips e, conseqüentemente, das especializações que não podem ser plenamente cobertas pelos cursos superiores tradicionais, como as engenharias, abre-se o espaço para os cursos superiores de tecnologia dentro de um novo desenho que lhes traga a marca de um produto diferenciado. Para tanto, é preciso que sejam levadas em consideração pelo menos três condições que justificam a abertura desses cursos: a) seja embasado em pesquisa de tendência de mercado e b) a oferta seja focada em áreas inovadoras (automação, informática, design de interiores, *webdesign*, telemática, robótica, telecomunicações, energias renováveis, geoprocessamento, Gestão etc.); c) que os cursos sejam projetados para pouco tempo de validade, sendo, ao final de um curto período, reformulados ou extintos para dar lugar às tecnologias sucedâneas. Por isso mesmo, os alunos a serem formados deverão ser preparados dentro da visão empreendedora e exercitar um currículo que permita ter a mais sólida formação geral possível e condições de verticalizar ao máximo a sua área de atuação específica. Todo esse cuidado deve ser considerado na fase do planejamento e estruturação do curso, para evitar possíveis deformações na educação científica, humanística e tecnológica dos alunos.

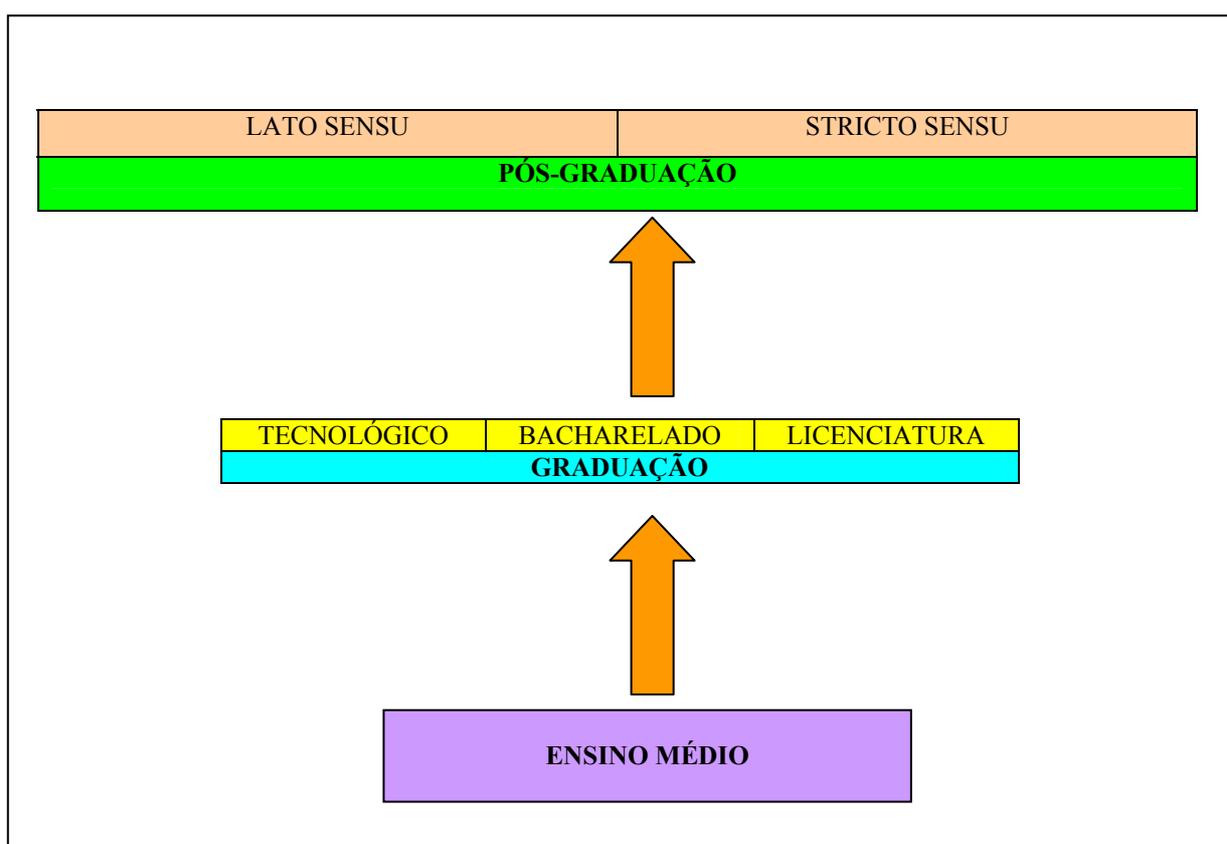


Figura 2: Representação da verticalização do Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação.

A referida Resolução (CNE/CP 3, de 18/12/2002) estabelece, ainda, que os cursos Superiores de Tecnologia deverão se caracterizar na sua constituição por aspectos tais como: desenvolvimento da capacidade empreendedora; incentivo à produção e à inovação científico-tecnológica; busca do desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; propiciação da compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção; promoção da capacidade de continuar aprendendo e acompanhar as mudanças nas condições de trabalho e propiciação do prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação, dentre outros. Dessa forma entenderam os seus formuladores que ficariam asseguradas as formações humanística e tecnológica, bem como a condição de prosseguimento de estudos, que anteriormente era duvidosa, desestimulando os candidatos a realizarem cursos fora do figurino da universidade clássica. O fato é que esses cursos têm sido bem demandados e hoje apresentam um grande crescimento na rede Federal dos Centros Tecnológicos, considerando que do ano da transformação das Escolas Técnicas em CEFETs, 1999 a 2004, o crescimento dos cursos tecnológicos foi de 917,38%, conforme se observa na **Tabela 1**, na pág. 104.

Sendo inovadores, esses cursos realmente fazem a diferença e destacam as instituições que os oferecem. Experiências desenvolvidas com o lançamento de cursos de tecnologia de ponta, como foi o caso dos CEFETs do Rio Grande do Norte, da Paraíba e do Ceará, quando ainda estavam na condição de ETFs, caminhando para a “cefetização”, com a oferta de cursos de tecnologia em telemática, informática, telecomunicações, robótica e automação industrial, demonstraram excelente procura, registrando-se entre 10 a 30 candidatos por vaga.

Tabela 1: Evolução dos cursos tecnológicos.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TECNOLÓGICO
Total (Brasil)	76.432

Federal	35.741
Estadual	14.333
Municipal	-
Privada	26.254

Fonte: INEP, 2004.

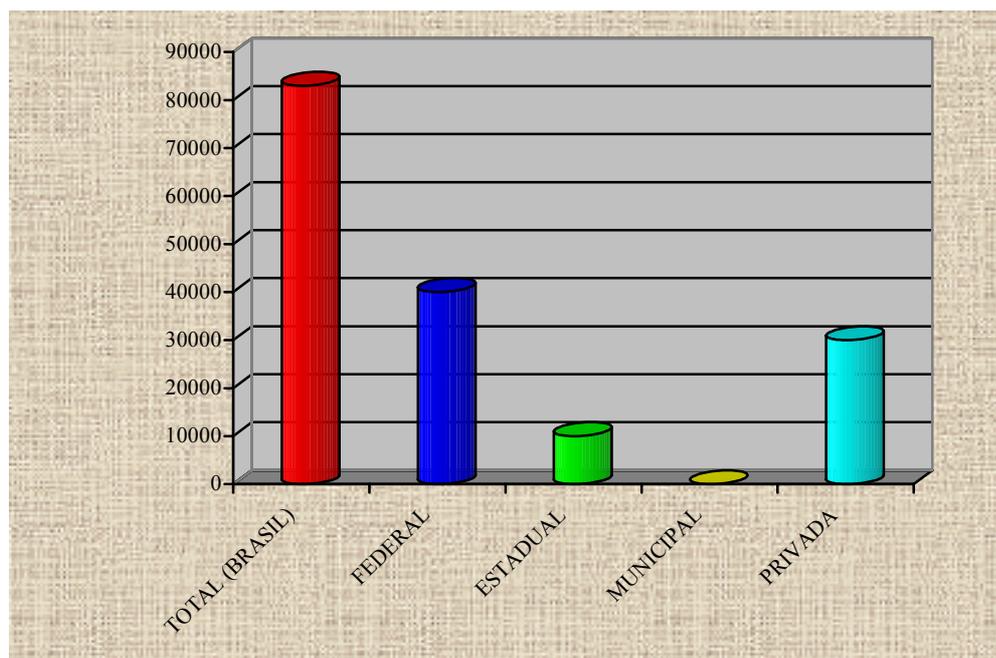


Gráfico 1: Número de matrículas na educação profissional segundo o nível e a dependência administrativa (Tecnólogo).

Destacam-se ainda como bastante importantes os pareceres CNE/CEB no 16/99, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e o de nº 17/97, que estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Esse conjunto de instrumentos legais estabeleceu um grande aparato para a fundamentação da Reforma da Educação Profissional, com ampla cobertura para todas as esferas jurídico-administrativas (municipal, estadual e federal) e para os segmentos comunitários e do terceiro setor, que hoje representa uma estrutura que precisa ser ampliada na proporção das demandas e redimensionada para melhor atender às novas exigências do setor produtivo e da sociedade (BRASIL, 2004).

Segundo Manfredi (2002), (*apud* BRASIL, 2004, p. 19), o universo de instituições que atuam na área da educação profissional e tecnológica, apresenta-se, do ponto de vista de sua dimensão organizacional e estrutural, com a seguinte composição:

- ensino médio e técnico, incluindo as redes federal, estadual, municipal e privada;
- sistema S, que inclui os serviços nacionais de aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições parafiscais das empresas privadas: SENAI/SESI (indústria), SENAC/SESC (comércio e serviços, exceto bancos); SENAR (agricultura); SENAT/SEST (transporte sobre pneus); SEBRAE (todos os setores para atendimento a micro e pequenas empresas); SESCOOP (recém-criado, abrangendo cooperativas de prestação de serviços);
- universidades públicas e privadas, que oferecem, além da graduação e pós-graduação, serviços de extensão e atendimento comunitário;
- escolas e Centros mantidos por sindicatos de trabalhadores;
- escolas e fundações mantidas por grupos empresariais (além das contribuições que fazem ao sistema S ou utilizando isenção de parte da contribuição devida ao Sistema) e,
- organizações não-governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional; e ensino profissional regular ou livre, concentrado em centros urbanos e pioneiro na formação a distância (via correio, internet ou satélite).

Já no que se refere, especificamente, às Instituições Federais de Educação Tecnológica – IFETs, a estrutura de atendimento se desdobra, segundo se observa um conjunto de 145 Instituições de Educação Tecnológica, composta por seis tipos principais: 1) 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), autarquias federais que atuam prioritariamente na área agropecuária, oferecendo habilitações de nível técnico e tecnológico, além de diversos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; 2) 33 Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, autarquias federais que ministram ensino superior, de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, oferecendo cursos técnicos e ensino médio e também formação pedagógica de professores e especialistas além de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (que hoje agrupa as antigas ETFs e dez AEFs); 3) 31 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, escolas sem autonomia administrativa, financeira e orçamentária ligadas às universidades Federais, que oferecem cursos de nível técnico voltado tanto para o setor agropecuário como para o de indústria e serviço, além do ensino médio 4) 38 Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs, como escolas que possuem sede própria, mas que mantêm

dependência administrativa, pedagógica e financeira em relação à instituição à qual está vinculada, no caso 37 ligadas aos CEFETs, e apenas uma ao grupo de agrotécnicas 5) apenas uma Escola Técnica Federal (TO), recentemente implantada e, 6) 01 Universidade Tecnológica com 06 campos vinculados.

Os CEFETs, como integrantes desse universo na condição de Centros de referência em educação profissional e tecnológica, são autarquias federais que ministram cursos técnicos, ensino médio, ensino superior tecnológico, de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, oferecendo ainda formação pedagógica de professores e especialistas. Quanto à origem, essa rede é formada por dois grupos principais: a) o maior que deriva das escolas técnicas federais, com tradição na área industrial; e b) o grupo das escolas agrotécnicas que sempre atuaram no setor agropecuário e da agroindústria.

Assim, com essa visão panorâmica do modelo educacional brasileiro, contextualizando a Reforma da Educação Profissional, será feita uma abordagem complementar nos itens seguintes, para que se possa localizar e situar melhor a história e a caracterização dos CEFETs, como uma rede que, embora tenha um universo diversificado em termos de dimensão física, de áreas de atuação, de número de alunos, de tipos de cursos e modalidades oferecidas, guarda, também, no conjunto muitas semelhanças marcadas pela trajetória histórica, pelas características organizacionais e de gestão, pelos métodos e processos pedagógicos, e, sobretudo, porque desde 2002, formam uma rede de 33 instituições (incluindo as 37 UNEDs) que através do Conselho de Dirigentes dos CEFETs – CONCEFET, vem buscando a construção de uma identidade própria.

Tabela 2: Quantitativo das Instituições de Educação Tecnológica no Brasil.

INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	MANTENEDORAS	UNED	TOTAL
Centros Federais de Educação Tecnológica	33	37	70
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	01	6	07
Escolas Agrotécnicas Federais	36	-	36
Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades	31	-	31
Escola Técnica Federal	01	-	01

TOTAL	102	43	145
-------	-----	----	-----

Fonte: INEP, 2004.

2.5 A rede de CEFETs no contexto do setor público federal

2.5.1 Origens e trajetória histórica

A Rede Federal de Educação Tecnológica é composta por instituições que, do ponto de vista organizacional, são classificadas como autarquias públicas federais, criadas por lei, mantidas pela União e supervisionadas pelo MEC. Os CEFETs, como integrantes dessa rede e em que pese já desfrutarem teoricamente de uma relativa autonomia, na realidade são organizações que se apresentam ainda em fase de adaptação à nova realidade que passou a se desenhar desde 1997, com a implementação da Reforma da Educação Profissional .

Apresentando especificamente os 33 CEFETs uma Universidade Tecnológica, formam os atores de todo o processo de transformação que viveram a partir da reforma da educação profissional. Fazendo uma análise mais detalhada sobre a história dessas instituições, derivadas mais especificamente das antigas escolas de aprendizes artífices, verifica-se que o seu desdobramento se deu em quatro grandes etapas de reordenamento e de reposicionamento estratégico, frente às mudanças econômicas, sociais e políticas da história contemporânea do país; uma história em constante evolução que pode ser sintetizada, com base nos estudos de Ferreira (2002), da seguinte forma:

a) **Fase da manufatura** quando, inicialmente em número de 19 unidades, sob a denominação de Escolas de Aprendizes Artífices (1910-40), eram desenvolvidas estratégias voltadas para a preparação de jovens excluídos socialmente e operários artífices, numa formação profissional consorciada com o então chamado curso primário, tendo sua atuação voltada para a esfera do disciplinamento das “classes perigosas”²³ e do controle social, bem como no atendimento das demandas incipientes dos nascentes estabelecimentos fabris do período;

²³ Classes Perigosas no sentido aqui empregado incluía, segundo Fausto (1984), (*apud* FERREIRA, 2002, p. 55-56), os desordeiros, os vadios e desocupados, socialmente marginalizados, dentro de um amplo espectro de pessoas desenraizados do campo e passando a viver nos centros urbanos logo após a imediata liberação da mão-de-obra escrava e que por isso ameaçavam a ordem pública e a estabilidade da sociedade urbana nos primórdios do século XX.

b) numa segunda etapa, esses estabelecimentos passaram a ser denominados de **Liceus Industriais**, com sedes em todos os estados da federação da época, tendo como ponta de lança o então **Ginásio Industrial** (1940-68), para atender a estratégias de modernização e desenvolvimento econômico consoantes com o novo modelo de “substituição de importações”, uma herança da era Vargas. Durante essa fase (1946), foram também criadas oficialmente as Escolas Agrotécnicas Federais, oriundas dos antigos patronatos agrícolas, que se incorporaram à rede federal a partir de 1967, através do Decreto no 60.731/97, que transferiu a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) do Ministério da Agricultura para o MEC, com a denominação de Diretoria do Ensino Agrícola (DEA);

c) em sua terceira fase, essa rede passou a formar **técnicos de nível médio**, assumindo a condição de **Escolas Técnicas Industriais** e depois **Escolas Técnicas Federais (ETFs)**, e **Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs)**, integrando a formação profissional com a propedêutica do então segundo grau (1968-1996), sofrendo, assim, uma nova transformação para atender às novas demandas desenvolvimentistas referentes ao período do chamado “milagre brasileiro”, caracterizado pela implementação das grandes estatais e do modelo econômico de “reserva de mercado”;

d) período atual quando, sob os influxos da Reforma da Educação Profissional e da nova LDB, essas instituições federais passaram para um novo patamar, em virtude da nova política do MEC que, a partir de 1997, ampliou de cinco para 34 o número de **Centros Federais de Educação Tecnológica**, com a transformação gradativa das 19 ETFs remanescentes e mais dez Escolas Agrotécnicas Federais, sendo alvo, assim, de um novo posicionamento estratégico. Modelo esse concebido para ser mais flexível e aberto de forma ampla aos setores produtivos e à sociedade, através da oferta e diversificação de novos cursos e serviços na área tecnológica, além de atendimento às demandas de cursos básicos e técnico-profissionais, bem como prestação de serviços especializados e de pesquisa tecnológica aos setores empresariais de todas as áreas da economia. Com isso, a rede ampliada em seu raio de ação passou a interagir mais com o mercado e a se integrar mais “harmoniosamente” à nova política da competitividade globalizada e de flexibilização dos mercados, que tão bem caracteriza o atual modelo da economia brasileira e mundial (FERREIRA, 2002, p. 59).

É interessante notar que, para cada uma dessas fases, houve um reposicionamento estratégico que corresponde, invariavelmente, a um novo momento econômico seguido também de um novo paradigma legal. Assim, modelo econômico e legislação andam quase em paralelo, pela importância de que se reveste a educação profissional e tecnológica para o

posicionamento estratégico competitivo dos setores produtivos, assim como para o desenvolvimento econômico do país.

Segundo Cunha (1979), (*apud* FERREIRA, 2002, p. 13-32), a criação dessas escolas, na sua primeira fase denominadas de Escolas de Aprendizes Artífices, teve um caráter, até certo ponto, muito assistencialista, destinando-se, de acordo com o discurso oficial, a oferecer qualificação profissional às camadas urbanas marginalizadas (os chamados “excluídos”, “desvalidos” e órfãos) de forma a oferecer-lhes, supostamente, maiores oportunidades de acesso aos empregos urbanos que à época exigiam baixos níveis de escolaridade formal.

Entretanto acrescenta Ferreira (2002, p. 55-62) que a instalação dessas escolas teve, de forma mais acentuada, uma função estético-regeneradora, exercendo um papel associado à malha de instituições disciplinares da época (arsenais militares, orfanatos, escolas de aprendizes marinheiros, escolas ferroviárias, dentre outras), no sentido de buscar a integração dos desclassificados da sorte à sociedade do trabalho que estava a se formar – uma nova ordem urbana que exigia novos corpos: dóceis e produtivos, segundo a ótica de Foucault (1986).

Na verdade, a razão maior de criação dessas escolas, além da formação de “mão-de-obra” para a indústria nascente, era o estabelecimento de uma superestrutura de controle social adequada a uma nova ordem que conciliasse o trabalho assalariado, a nova disciplina de fábrica, o controle social e os homens pobres, recém-libertos da escravidão, que se aglomeravam, sem trabalho formal, nos meios urbanos (FERREIRA, 2002).

Nessas escolas, os alunos recebiam uma preparação para que pudessem trabalhar como artesãos, nas pequenas empresas e primitivas oficinas da época, dado o estágio de capitalismo primitivo predominante no país. O viés assistencialista, voltado mais para o estabelecimento de controles sociais do que propriamente para gerar emprego e renda, marcou toda a história da formação profissional no Brasil, como pode se observar desde o primeiro esforço governamental instituindo a profissionalização dos órfãos e desvalidos da sorte, quando um Decreto de D. João VI, datado de 1809, criou o Colégio das Fábricas, ato contínuo à proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no país (BRASIL, 2001; FERREIRA, 2002).

Segundo Fonseca (1986, p. 173-174), o Presidente Nilo Peçanha, em 1910, instalou as primeiras 19 Escolas de Aprendizes Artífices destinadas “aos pobres e humildes”, distribuídas em várias unidades da Federação. Eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, voltadas basicamente para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio Governo Federal.

No mesmo ano foi reorganizado, também, o ensino agrícola no País, objetivando formar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. Daí surgiram, num sucessivo processo de transformação, os Liceus Industriais, as Escolas Industriais Federais, as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, posteriormente transformadas em CEFETs, sendo que as três primeiras – PR, MG e RJ –, foram efetivadas em 1978, as do Maranhão e Bahia em 1989 e 1993, respectivamente, e as demais 19 ETFs e dez EAFs a partir de 1997, totalizando 34 Instituições que hoje formam a rede dos CEFETs.

Voltando, ainda, aos primórdios desse processo, conforme Brasil (PARECER CNE/CEB nº 16/99, 2001, p.103–109), cumpre ressaltar que, com o advento da Constituição de 1937, o país passa a ter uma legislação nacional através das chamadas Leis Orgânicas da Educação Nacional, voltadas para o Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e o Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42), em 1942; para o Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/43), em 1943; e para o Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46), para o Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e para o Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46), em 1946. Expressava-se, assim, a necessidade de garantir a provisão de mão-de-obra suficiente e adequada para atender à demanda por novos profissionais bem capacitados, resultante do processo de industrialização e da ascensão da burguesia industrial e comercial. Surgiram, então, as Escolas Técnicas de Nível Médio e as Escolas Agrotécnicas Federais ligadas à União, através do Ministério da Educação, além de diversas Escolas Técnicas Estaduais.

Destaque-se também que a determinação constitucional relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos patronais, possibilitou a definição das referidas Leis Orgânicas do Ensino Profissional e propiciou, 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, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas industriais federais. Ainda em 1942, o Governo Vargas, por um decreto-lei, estabeleceu o conceito de “menor aprendiz” para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro decreto-lei, dispôs sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Com essas providências, o ensino profissional se consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser considerado, preconceituosamente, como uma educação de segunda categoria (BRASIL, 2001).

No entanto, foi apenas na década de 50 que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, quebrando, em parte, a rigidez entre os dois

ramos de ensino e entre os vários campos do próprio ensino profissional. A Lei Federal nº 1.076/50 permitia que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos de níveis superiores e provassem “possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos”. A Lei Federal nº. 1821/53 dispunha sobre as regras desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio. Essa lei só foi regulamentada no final do mesmo ano, pelo Decreto nº 34.330/53, produzindo seus efeitos somente a partir do ano de 1954. (BRASIL, 2001).

Entretanto, a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, só veio a ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória”. Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”. Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subseqüentes (BRASIL, 2001).

Durante a década de 60, estimulada pelo disposto no artigo 100, da Lei Federal nº 4.024/61, uma série de experimentos educacionais, orientados para a profissionalização de jovens, foi implantada no território nacional, tais como os Ginásios Orientados para o Trabalho e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PREMEM, este criado pelo Decreto nº 63.914, de 26/12/68, com o objetivo, segundo Fernandez (1981), (*apud* FILHO PARENTE, 2001, p. 28), de “incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio” por meio do suporte à implantação de uma rede integrada de Ginásios Polivalentes de 1º Grau e de Colégios Polivalentes de 2º Grau, nos estados da Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Grande do Sul, e de escolas Polivalentes-Modelo nas demais capitais, com o financiamento através de recursos externos provindos de Acordos de Empréstimo com o Banco Mundial para educação básica e secundária, e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, para a formação profissional de nível médio. (BRASIL, 2001).

Segundo ainda o Parecer nº 16/99, a Lei Federal nº 5.692/71, que reformulou a Lei Federal nº 4.024/61, no tocante ao então ensino de primeiro e de segundo graus, também representa um capítulo marcante na história da educação profissional a partir da década de

1970, ao generalizar a profissionalização no ensino médio, então denominado segundo grau. Grande parte do quadro precedente à atual Reforma da Educação Profissional pode ser explicada pelos efeitos dessa Lei.

Desse quadro não pode ser ignorada a proliferação de centenas de cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos adequados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único, afirma o texto do referido parecer. Entre seus efeitos vale destacar: a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau feita sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o dismantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico, então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal, mantidas por estados e municípios; e a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade. (BRASIL, 2001).

Nesse novo contexto, a educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os sistemas estaduais de ensino público, os quais estavam às voltas com a deterioração acelerada que o crescimento quantitativo do primeiro grau impunha às condições de funcionamento das escolas. Isso não interferiu diretamente na qualidade da educação profissional das instituições especializadas, mas nos sistemas públicos de ensino, que não receberam o necessário apoio para oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país.

Esses efeitos foram atenuados pela modificação introduzida pela Lei Federal nº 7.044/82, de conseqüências ambíguas, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas. Muito rapidamente as escolas de segundo grau reverteram suas grades curriculares e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, às vezes acompanhado de um arremedo de profissionalização (BRASIL, 2001).

Na década de 1990, surgiram outras instituições dentro do escopo do Sistema S²⁴ voltadas para a educação profissional com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem

²⁴ Conjunto de organizações sem fins lucrativos, mantidas pela sociedade através de recursos parafiscais e outros recursos próprios, gerados pela prestação de serviços especializados aos diversos setores econômicos, que é

Rural (SENAR), através da Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT, pelo advento da Lei 8.706, de 15 de setembro de 1993 e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP, por meio do Decreto nº 3.017, de 6 de abril de 1999. (CNC, 2003).

Pelo exposto, pode-se afirmar, em resumo, que o país experimentou uma evolução partindo de um modelo educacional do princípio do século XX, atrelado a uma visão social elitista e patrimonialista, economicamente fundada na agropecuária, em que o desprestígio da educação profissional era muito grande, para uma nova legislação educacional de diretrizes e bases (LDB) que, a partir de 1997, eleva o *status* da educação profissional a um patamar em que tudo depois do Ensino Médio, inclusive os tradicionais cursos de graduação como engenharia, medicina, enfermagem, dentre outros, passa a ser educação profissional, de acordo com os ditames do Parecer nº 16/99 da CBE/CNE.

Sendo assim, fica bastante claro que cabe aos CEFETs, nos dias atuais, ministrar cursos na área da educação profissional e tecnológica, dentro de um amplo espectro, que vai desde a oferta de cursos básicos de qualificação e requalificação profissional – para pessoas com baixo nível de escolaridade –, até os cursos técnicos pós-ensino médio e os cursos superiores de tecnologia, além das licenciaturas e outros cursos de pós-graduação tecnológica.

Essas instituições, de acordo com a análise das novas diretrizes preconizadas pela LDB, passam, em tese, a se constituir Centros de referência, para implementação desse novo modelo de educação profissional nas demais redes voltadas para essa modalidade de ensino, através de escolas mantidas pelos estados e/ou pelos setores comunitários. Com a nova legislação e a implantação do PROEP, os CEFETs precisaram assumir novos papéis e uma nova etapa de reposicionamento estratégico, que, por sua vez, se associa a um novo modelo de competitividade e gestão estratégica.

Mais recentemente, no final de 2004, embora já fora da delimitação do presente estudo, decretos presidenciais colocaram em prática muitas iniciativas defendidas pelo governo FHC, mas que não foram implementadas à época, como autonomia mais ampla, regulamentação das fundações de apoio (Decreto nº 5.205, de 14.09.2004), permissão para realização de cursos superiores de graduação e de pós-graduação (Decreto nº 5.224, de 1o de outubro de 2004), para tornar possível e pôr em prática os princípios basilares de uma gestão

mais estratégica e da nova visão de negócios de uma maior interação com os setores produtivos, postulados e tão apregoados pelos defensores do modelo gerencial público, permitindo, assim, que os CEFETs recentemente transformados tivessem a mesma autonomia das universidades federais e dos CEFETs pioneiros (RJ, PR, MG, BA, MA).

2.5.2 Caracterização da rede de Escolas Técnicas e Agrotécnicas no período 1968-1996

Para que se possa entender melhor esse quadro, será traçado, neste tópico, o perfil mais geral dessas instituições no período 1968–1996 – quando elas viviam sob a influência direta até a década de 80 e por extensão ainda na década de 90 –, do chamado “milagre brasileiro”, quando ocorreram a expansão e a consolidação das grandes estatais e do modelo de “reserva de mercado”, atreladas que estavam à orientação legal da antiga LDB, e mais especificamente as alterações que foram feitas sucessivamente pela Lei nº 5.692/71, de pouco efeito prático quanto à tentativa de promover a universalização forçada da educação profissional para todo o ensino de segundo grau, e posteriormente através da Lei nº 7.044/81 que veio acabar com essa obrigatoriedade, sem, no entanto, afetar a rede federal que continuou com o seu principal produto educacional, focado na formação integral (segundo grau + formação profissional) de técnicos de nível médio.

Ao longo de todo esse período, essa rede²⁵ sempre foi reconhecida pela qualidade e excelência do seu ensino profissionalizante, oferecendo-lhe muito prestígio e credibilidade, principalmente por estar vinculada ao governo federal que sempre teve condições de realizar investimentos e manter as melhores condições possíveis de funcionalidade.

Esse reconhecimento pode ser analisado em maior profundidade nos estudos de Cunha (1977), Salm e Fogaça (1997), (*apud* FILHO PARENTE, 2001, p. 36). Todos esses autores fazem menção ao fato de que essa qualidade vinha sendo também um atrativo para os jovens que pretendiam cursar as universidades e viam na qualidade do bom Ensino Médio, atrelado ao curso técnico, como uma espécie de trampolim para a universidade, muito mais do que pelo interesse imediato de realizar um curso técnico. Nesse sentido, vale considerar o que

²⁵ O conceito de rede aqui empregado guarda semelhanças com o que foi adotado por Cunha (1977), (*apud* FILHO PARENTE, 2001, p. 36-37), como sendo: “o conjunto de estabelecimentos que ministram ensino de um determinado tipo, seguindo uma mesma legislação que lhes dá os objetivos e os traços fundamentais da organização dos recursos educacionais para atingi-los.”. Acrescente-se que no caso das ETFs e AEFs, elas são escolas do âmbito federal supervisionadas e fiscalizadas por um órgão administrativo do MEC.

disse Cunha (1977, p. 154) sobre a grande preferência dos jovens das classes médias pelos cursos técnicos:

A grande expansão das matrículas no ensino técnico industrial no Brasil deveu-se às condições de mercado para técnicos industriais mas, certamente, deveu-se a um fator independente dele. Trata-se da orientação dos jovens das chamadas classes médias da sociedade para aquisição de grau escolar superior, devido à sua indispensabilidade para ascensão nas hierarquias ocupacionais burocráticas. O ensino técnico industrial neste processo tem sido utilizado como a rota mais segura para o ingresso em cursos superiores. O conteúdo do seu ensino tem sido julgado como sendo de qualidade superior ao do colégio secundário ao menos em algumas matérias-chave dos exames vestibulares. Além disso, a consciência das dificuldades crescentes de acesso aos cursos superiores tem levado muitos estudantes a procurar o ensino técnico industrial para a obtenção de uma qualificação profissional, que os permita obter renda para financiar novas tentativas de admissão, bem como do próprio curso superior.

Segundo Castro (2003b), nesse ponto residia o dilema dos cursos técnicos na rede federal, ou seja, apesar do grande esforço desenvolvido pelas políticas públicas educacionais nessa área para criar e fortalecer as escolas técnicas de qualidade, ocorria uma disfunção das mais graves, com a maioria dos seus formandos privilegiando a busca da formação superior e não o ingresso imediato no mercado de trabalho, para o qual eram preparados às custas de muitos investimentos e custo elevado de manutenção por parte dos recursos públicos neles empregados. Sobre essa questão, o autor (2003b, p. 1) e pesquisador fundamenta-se em várias pesquisas realizadas desde a década de 1970, onde sempre chegava à mesma conclusão:

Essa disfunção era previsível e perfeitamente óbvia já no início dos anos 70. As escolas técnicas passaram a ter o mesmo papel que o Colégio Pedro II, os colégios militares e algumas escolas de aplicação de universidade. Eram as únicas alternativas públicas gratuitas oferecendo um ensino acadêmico de qualidade. Portanto, a atração dessas escolas como caminho privilegiado para o ensino superior era absolutamente invencível.

Todas as pesquisas com alunos, realizadas no início dos anos 1970 e incluindo algumas em que participei, já mostravam, desde o nível do antigo ginásio, o forte desejo de cursar o ensino superior.[...] Nesta década, mais de dois terços dos alunos de escolas técnicas como a Celso Suckow da Fonseca já iam para o ensino superior. Daí para frente, não apenas iam para o ensino superior, como iam para as melhores universidades do país.

Criou-se no Brasil um grande contraste com o resto da América Latina, onde a escola técnica sempre foi uma opção de pobre. E como quase sempre, escola de pobre é pobre. Mas o Brasil quis fazer escolas técnicas ricas para os pobres. A intenção foi meritória, sobretudo diante das nossas tradições elitistas. Mas o resultado não foi brilhante, pois os ricos tomaram conta das escolas.

Porém, Castro (2003b, p. 2) não se limita a apresentar o diagnóstico desse quadro disfuncional; ele vai mais adiante e chega a propor uma solução para resolver o citado dilema, com a seguinte sugestão:

Em 1985, foi criado um conselho para o ensino técnico, do qual fazia parte. Ocorreu-me então a idéia de que deveria ser separada a parte acadêmica da parte técnica. O propósito da separação seria como que criar uma reserva de mercado no currículo técnico para quem estivesse realmente interessado nas ocupações técnicas ensinadas. Ao ficar o currículo técnico separado do currículo acadêmico, permitindo optar por um, por outro ou pelos dois, as elites não teriam interesse no currículo técnico, já que sua motivação para estar nessas escolas era a preparação para o vestibular.

Spezia (2002, p. 23) também observa que “as escolas técnicas foram, ao longo do tempo, destacando-se no contexto educacional brasileiro por oferecerem formação geral específica de alta qualidade, sendo consideradas ‘ilhas de excelência’, especialmente nas regiões menos desenvolvidas do país”. Esse fato também é observado por Cunha e Mehedeff (1993), (*apud* FILHO PARENTE, 2001, p. 36), ao constatarem que “em algumas delas (Escolas Técnicas), os exames de seleção exibiam um índice de procura que varia de 5 a 10 candidatos por vaga, fato que tem levado a um maior elitização dessas escolas, sendo vistas, cada vez mais, como trampolim ao ensino superior”.

O próprio Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1998, p. 45), encaminhado ao Congresso Nacional em 1998, após intensa discussão, participação e contribuição de agentes públicos, sindicatos, associações e demais atores sociais diretamente envolvidos com a questão educacional brasileira, continha, no capítulo dedicado à educação tecnológica e formação profissional, um diagnóstico geral sobre essa situação crítica, resumido nas seguintes palavras:

O maior problema, no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio, é que a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, o que torna inviável sua multiplicação de forma a poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional. Além disso, diante da restrição da oferta, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela mais necessitam.

Guardando as devidas proporções e as peculiaridades do meio rural e da pequena amplitude de atendimento de alunos, essa situação preferencial também se fazia presente no ensino das escolas agrotécnicas federais, que sempre mantiveram o mesmo padrão e qualidade na oferta de cursos técnicos no segmento da agropecuária e agroindústria, considerando que, embora as mesmas não pressionassem, através dos seus egressos, os cursos superiores tradicionais, pelas dificuldades e diferenças existentes nas regiões interioranas, muitas delas afastadas dos grandes centros e por conseguinte das grandes universidades urbanas, ainda assim é fato que exerciam influência, facilitando o ingresso dos seus ex-alunos nas escolas superiores de agronomia situadas em localidades mais próximas.

Diante da argumentação e desse diagnóstico mais geral, é possível identificar de início pelo menos três características mais gerais na rede de escolas técnicas da época, que são: 1) ensino de qualidade para poucos; 2) custo elevado de instalação e manutenção e, 3) apropriação por parte dos alunos de maior renda e melhor escolarização das poucas vagas oferecidas, em detrimento dos trabalhadores e de seus filhos.

Complementando e detalhando esse diagnóstico mais geral, foi feito um estudo avaliativo pelo MEC, referente aos anos 1994 e 1995, consolidado e publicado em outubro de 1996, em relatório denominado de Sistema de Avaliação Institucional – SAI, que “tinha como objetivo criar uma cultura permanente de avaliação no conjunto da Rede de Escolas Técnicas Federais”, onde foi traçado um perfil com as seguintes constatações relevantes que podem ser examinadas em dois blocos: o primeiro que faz alusão aos pontos fortes, apontando aspectos bastante positivos referentes aos indicadores de qualidade, e o segundo com os pontos fracos que precisavam de ações corretivas. (BRASIL, 1996, p. 242-244).

Nessa seqüência, foram incluídas no primeiro bloco constatações bastante positivas, tais como: a) os indicadores de eficiência da rede revelam de forma expressiva uma certa unanimidade quanto à qualidade do ensino; b) os índices de qualificação docente e técnico-administrativo revelam um nível médio e alto de RH qualificados; c) os alunos estudam, praticamente, em tempo integral; d) são instituições normalmente bem instaladas e relativamente bem equipadas, fato que as torna instituições públicas modelares e, e) os indicadores de demanda por vaga mostram uma relação altíssima candidato/vaga, variando de 8,6 até 15, dentre outros aspectos que revelam a liderança da rede em relação a outras redes e sistemas no período considerado.

No segundo bloco, com indicação dos pontos fracos, destacaram-se: a) aumento dos custos de funcionamento e manutenção, sem o correspondente aumento no crescimento das matrículas; b) alta taxa de evasão na antiga quarta série dos cursos técnicos,²⁶ refletindo o reduzido número de egressos com o diploma de técnico de nível médio; c) variação do custo/aluno/ano dentro da própria rede; d) ociosidade na utilização dos espaços, tanto em termos de salas de aula como em salas de apoio ao ensino; e) quadro de habilitações

²⁶ A quarta série dos cursos técnicos foi adotada por grande parte das escolas para suprir, ao longo dos anos, deficiências na carga horária dos cursos, a pretexto de atender à inclusão de novos conteúdos mais profundos, tanto nas disciplinas de formação geral quanto na área técnica, prática que veio a criar uma disfunção, porque os alunos faziam o vestibular ao final da terceira série e, de posse do certificado de conclusão do segundo grau e uma vez aprovados nos exames, não tinham mais tempo ou mesmo interesse em continuar o curso técnico.

praticamente fixo, isto é, eventualmente criam-se novos cursos, porém não se desativam onde há saturação de técnicos no mercado; f) carência de um maior ajustamento a realidades desafiadoras do mercado de trabalho; g) rede tem apresentando uma elevada qualidade de ensino, com altíssimo desvio de alunos para o Ensino Superior em detrimento da formação técnica e, h) insatisfatória relação com os setores produtivos.

Sendo assim, caracteriza-se uma rede de escolas técnicas que tinha, como visto, o seu foco praticamente todo voltado para a oferta de cursos técnicos integrados com o ensino de segundo grau, sendo avaliado pelo SAI (BRASIL/MEC/SEMTEC, 1996, p. 244) com a seguinte constatação principal e respectiva recomendação conclusiva:

As Escolas Técnicas Federais gozam de grande prestígio em suas Comunidades, em suas Regiões e no País, mas não podem se **enclausurar** num clima de autocontemplação, impermeáveis à celeridade das transformações do **mundo globalizado**. Precisam, assim, **construir ofertas alternativas mais ágeis e mais diversificadas** de educação Profissional, com curso de formato menos demorado e **currículo de maior plasticidade criativa** e funcional. Todos os focos de criticidade capturados neste primeiro momento de implantação do Sistema de Avaliação Institucional/SAI exigem providências que conduzam a **transformações rápidas**. [Grifos nossos].

Entretanto, vale ressaltar que essas constatações, sobretudo a que destaca uma baixa integração e insatisfatória relação com os setores produtivos, não invalidam as ações isoladas em sentido contrário e até de vanguarda de algumas dessas instituições que já haviam assumido a condição de CEFET, mesmo antes de 1997, como é o caso dos CEFETs do Rio de Janeiro, Minas Gerais e principalmente o do Paraná, que já haviam iniciado um processo vigoroso de aproximação com o mercado.

O caso específico do CEFET-PR é emblemático porque no próprio estado ele desfruta de prestígio, reconhecimento e credibilidade igual ou, para alguns, até maior do que a Universidade Federal do Paraná, com a qual rivaliza e disputa a liderança na região. Esse posicionamento de vanguarda foi conquistado em decorrência de uma forte liderança que se estabeleceu desde meados da década de 1970 e que com sua visão estratégica projetou a instituição adotando práticas modernas de gestão, incluindo Sistemas de Gestão pela Qualidade Total e mais recentemente assumindo condição de organização paradigmática na aplicação do planejamento estratégico, com grandes avanços na direção de práticas bem características da administração estratégica. Maiores detalhes sobre o caso do CEFET-PR podem ser verificados em Spezia (2002, p. 123-127).

Por fim, feita essa ressalva importante, fica possível afirmar que, a partir da análise diagnóstica e do elenco de constatações feitas, estavam justificadas perante o MEC e

estabelecidas as bases para o deslançar de todo o processo de Reforma da Educação Profissional e implantação do PROEP. Ocorreu, dessa forma, mudança no paradigma²⁷ anterior de educação profissional e tecnológica, firmando uma nova legislação e condições materiais para superar o encasulamento ambiental dessas instituições segundo a visão da época, promovendo uma abertura ampla para os setores empresariais e a sociedade, o que se faria investindo na sua modernização, na sua melhoria infra-estrutural, de recursos humanos, e, principalmente, pela transformação do modelo de gestão, dando-lhe um caráter mais estratégico.

• **As transformações após a Reforma do Ensino Profissional e o Programa de Expansão da Educação Profissional**

De acordo com o seu documento norteador, de domínio público,²⁸ o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, braço executor da Reforma da Educação Profissional – REP, se constitui numa iniciativa do Ministério da Educação – MEC em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE que visa, de acordo com legislação pertinente (Lei Federal nº 9.394/96 e Decreto nº 2.208/97), à expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da educação profissional no País. Processo esse que se dá através da ampliação e diversificação da oferta de vagas; da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores, independente do nível de escolaridade, e da formação e habilitação de jovens e adultos nos níveis médio (técnico) e superior (tecnológico).

Revela ainda o referido documento que, do ponto de vista do financiamento, os recursos do PROEP são originários de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% recursos do MEC, 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, do Ministério do Trabalho e Emprego, e os 50% restantes advêm de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Dessa forma, o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, de acordo com o que estabelece o seu documento oficial, trabalha com o financiamento das seguintes ações:

²⁷ Ver tese de doutorado, intitulada “Changing of paradigm: developing a contemporary strategy of technological education in Brazil”, de autoria de Henriques (1999), que esclarece importantes questões sobre a visão estratégica para a educação profissional e tecnológica.

²⁸ BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/proep.htm>> Acesso em: 24 set. 2002.

- realização de estudos de pré-investimentos necessários à elaboração de planos estaduais para a Reforma e Expansão do Ensino Médio – PEM e Expansão da Educação Profissional – PEP, bem como de projetos escolares;
- investimento na área de educação profissional, incluindo ações de reforma/ampliação de instituições federais e/ou estaduais de educação profissional já existentes;
- construção de Centros de Educação Profissional sob a responsabilidade dos Estados/Distrito Federal e do Segmento Comunitário;
- aquisição de equipamentos técnico-pedagógicos e de gestão;
- aquisição de materiais de ensino-aprendizagem;
- capacitação de docentes e pessoal técnico-administrativo e,
- prestação de serviços e consultorias para a realização de estudos nas áreas técnico-pedagógica e de gestão.

Podem participar e obter financiamentos, a fundo perdido, as seguintes instituições e segmentos:

- **Instituições Federais de Educação Profissional (IFETs)**

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Agrotécnicas Federais, e as escolas vinculadas às universidades federais, perfazendo um total de 137 unidades, podem concorrer aos financiamentos, através da apresentação de Plano de Implantação da Reforma, conforme a Portaria nº 646/97, para análise e parecer;

- **Estados e Distrito Federal**

Participam através da apresentação de carta de adesão aos princípios da Reforma da Educação Profissional. Devem ainda apresentar o Plano Estadual de Educação Profissional – PEP e o Plano Estadual de Educação Média – PEM. Para as escolas estaduais participarem, é preciso necessariamente que elas estejam contempladas no PEP de seu Estado e apresentem o Plano Estratégico da Escola – PEC, através da correspondente Secretaria Estadual;

- **Escolas do Segmento Comunitário**

Englobam esse segmento as instituições de personalidade jurídica de direito privado, criadas a partir de parcerias, caracterizadas como do terceiro setor e que participam através da apresentação de **Carta-Consulta** específica, para análise e parecer.

As ações do Programa de Expansão da Educação Profissional têm, como objetivos primordiais:

- a ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico;
- a separação formal entre o ensino médio e a educação profissional;
- desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos;
- ordenamento de currículos sob a forma de módulos;
- acompanhamento do desempenho dos formandos no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular;
- reconhecimento e certificação de competências adquiridas dentro ou fora do ambiente escolar;
- criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto.

Dos objetivos a serem perseguidos, destaca-se a criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto e flexibilizado. É um objetivo geral importante e fundamental do PROEP, porque pressupõe a criação de instrumentos de gestão nas Escolas ou Centros de Educação Profissional que permitam sua integração com o mercado de trabalho, a partir da oferta de uma formação profissional contínua e ajustada às necessidades de cada região.

Os objetivos específicos envolvidos nesse processo de melhoria de gestão estabelecem novos paradigmas alicerçados nos seguintes aspectos:

- desenho de novas formas jurídicas e marcos normativos que permitam à escola desempenhar adequadamente seu papel frente aos requisitos do mercado, em uma sociedade flexível e competitiva;²⁹

²⁹ É importante notar e destacar a preocupação do PROEP em reforçar o modelo de sociedade competitiva, inspirado nos ditames do neoliberalismo e da globalização. Fica, portanto, patenteado na linha de atuação e na visão do Programa que a construção de uma sociedade alicerçada na competição é o paradigma escolhido para implementar as ações da Reforma da Educação Profissional.

- elaboração de instrumentos e modelos de gestão que venham a conferir à escola agilidade e eficiência para novas funções e desafios e,
- estabelecimento de processos e canais que permitam uma melhor integração entre a escola e o setor produtivo, e desenvolvimento e aplicação de filosofias de gestão mais voltadas para as necessidades do cliente (empresas e comunidade), como é o caso da gestão pela Qualidade Total.

Além disso, o Programa de Expansão da Educação Profissional tem basicamente um desenho estruturado em três subprogramas, voltados para:

• **Transformação das Instituições Federais de Educação Tecnológica**

Pretende-se, com este subprograma, a adequação dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, das Escolas Técnicas Federais – ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs às diretrizes impostas pela legislação, transformando essas instituições em Centros de Referência para o desenvolvimento da educação profissional no país. A configuração da rede federal no território nacional, cerca de duas unidades em cada Estado, favorece sua utilização como Centros de ensino, pesquisa e estudo relacionados com trabalho, emprego e educação, para que possam irradiar seus conhecimentos e experiências às redes estaduais, municipais e privadas, vindo a se constituir em verdadeiros Centros de Referência. Com esse intuito, o PROEP financiará: obras de ampliação; aquisição de equipamentos; capacitação de professores; introdução de novos modelos de gestão escolar e desenvolvimento técnico-pedagógico em Escolas da Rede Federal.

• **Reordenamento dos Sistemas Estaduais de Educação Profissional**

Este subprograma visa a criar condições para a reestruturação do subsistema de educação profissional nos Estados e redefinir o ensino em função do papel que as escolas existentes desempenham. Pretende, também, enfatizar a compatibilização da oferta com as reais demandas do mercado de trabalho, bem como evitar a duplicidade ou paralelismo nas ações que envolvem instituições afins, delimitando papéis e definindo funções específicas a cada uma delas. O reordenamento pretendido busca: fortalecer institucional e tecnicamente o

sistema estadual, através da ampliação da oferta e diversificação de cursos; qualificar docentes; adequar os currículos ao mercado de trabalho; modernizar as metodologias de ensino, as instalações físicas e os equipamentos.

- **Expansão e Atendimento do Segmento Comunitário**

O Segmento Comunitário representa, no âmbito do PROEP, o conjunto de entidades representativas da sociedade civil organizada que atuam ou pretendem atuar na área da educação profissional, tais como: sindicatos patronais ou de empregados, de qualquer setor profissional; instituições privadas sem fins lucrativos, preferencialmente articuladas em parcerias, com ou sem participação do poder público. Para efeito deste programa, as Prefeituras Municipais também fazem parte do Segmento Comunitário.

O Segmento Comunitário é considerado, no PROEP, como um dos vetores estratégicos de expansão da rede de Escolas ou Centros voltados para a educação profissional no País, com investimentos de recursos do PROEP para a implementação das Escolas ou Centros de Educação Profissional solicitados por essas instituições isoladamente ou em parceria com outras. Esses recursos destinam-se, especificamente, para:

- **Infra-Estrutura:** construção, reforma e/ou ampliação de Escolas ou Centros de Educação Profissional; aquisição de equipamentos técnico-pedagógicos, de gestão de administração e material permanente;

- **Gestão da Educação Profissional:** concepção e implementação de conselhos de administração e ensino e outros; implementação de sistemas de avaliação institucional; implantação de sistemas de informação e gerenciamento institucional e aquisição de sistemas informativos de apoio aos processos de gestão e administração;

- **Desenvolvimento Técnico-Pedagógico:** estudos de cenários de mercado de trabalho local; desenvolvimento e implantação de sistemas de acompanhamento de egressos; construção de currículos adequados às necessidades do mundo do trabalho; definição de conteúdos curriculares; desenvolvimento de inovações educacionais no ensino profissional; aquisição de acervo bibliográfico e softwares educativos, bem como de material pedagógico;

- **Capacitação de Recursos Humanos:** capacitação de docentes e de pessoal das áreas técnico-pedagógica e administrativa, formação e atualização de gestores. A construção, implantação, reforma e/ou ampliação de Escolas ou Centros de Educação Profissional do Segmento Comunitário obedecerão aos critérios de elegibilidade institucional, a saber:

a) estar amparada nos incisos II, III e IV do artigo 20 da Lei nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, quando se tratar de instituição privada sem fins lucrativos;

b) estar constituída como entidade de direito privado sem fins lucrativos, quando se tratar de Escola ou Centro de Educação Profissional a ser construído;

c) estar regularizada no órgão normativo do Sistema Educacional do respectivo Estado, como uma instituição de ensino em funcionamento, quando se tratar de Escolas ou Centros de Educação Profissional já existentes;

d) apresentar um plano de ação inicial relativo às atividades a serem implantadas e aos objetivos a serem alcançados. Este plano deve incluir estudos preliminares de mercado e mostrar consistência com os Planos de Desenvolvimento Estaduais;

e) demonstrar capacidade financeira para arcar com os custos de manutenção e operação da Escola ou Centro de Educação Profissional;

f) demonstrar, no caso de Escolas Municipais, que a Prefeitura solicitante está cumprindo com suas responsabilidades, no que se refere à Educação Fundamental.

A entidade interessada deverá apresentar sua proposta na Carta Consulta, que é o primeiro instrumento de avaliação dos projetos. A Carta Consulta apresentada é avaliada pela Gerência de Identificação e Seleção de Projetos, que encaminhará parecer ao Comitê Operativo do PROEP, para aprovação ou rejeição da proposta.

Nos casos de propostas aprovadas, será elaborado o Projeto Escolar (PEC) que consiste em:

a) elaboração do planejamento estratégico;

b) estudo de mercado;

c) planejamento técnico-pedagógico;

d) elaboração do projeto físico de construção, reforma e/ou ampliação da escola;

e) especificação de equipamentos.

O resultado desses estudos consubstanciará o projeto da escola, que será submetido ao Comitê Operativo para avaliação final da proposta em questão. No caso de avaliação positiva, será assinado o convênio de investimento, que dará início à implantação do projeto.

Assim, através de uma análise dos objetivos e normas do PROEP, segundo os seus marcos normativos definidos em seu documento de orientação às IFETs (BRASIL, 1997), é possível se constatar o seguinte: a) intenção clara de expandir o número de unidades, diversificar os produtos e serviços, além da pretendida expansão de oferta de vagas em todos os níveis da educação profissional; b) expansão do mercado para além da Rede Federal, permitindo acessibilidade aos financiamentos para outros setores e esferas de governo; c) enquadramento das instituições, a serem financiadas, na nova legislação educacional (LDB e Decreto nº 2.208/96); d) implantação do planejamento educacional e melhoria da gestão estratégica no setor; e) estímulo a uma maior interação com o mercado, aproximando as instituições educacionais do mundo empresarial e, f) instituição de indicadores de eficiência e processos de avaliação, através de pesquisa de demanda e de mercado, dentre outras ações, que visam à qualificação e melhores condições de competitividade para as instituições que atuam na área da educação profissional.

Quadro 1: PROEP – Projetos escolares / convênios assinados – 2001.

	QUANTIDADE	SEGMENTO	VALOR (EM MILHÕES)	PORCENTAGEM
Projetos e Convênios Assinados	64	Federal	R\$ 139	18,51 %
	136	Estadual	R\$ 275	36,62%
	132	Comunitário	R\$ 337	44,87%
TOTAL	332		R\$ 751	100%

Fonte: PROEP. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/proep.html>>.

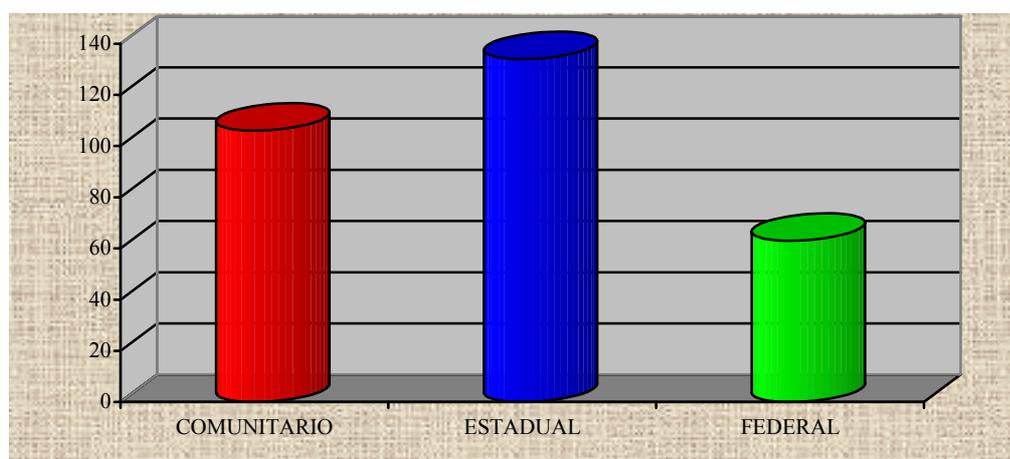


Gráfico 2: Convênios por segmento.

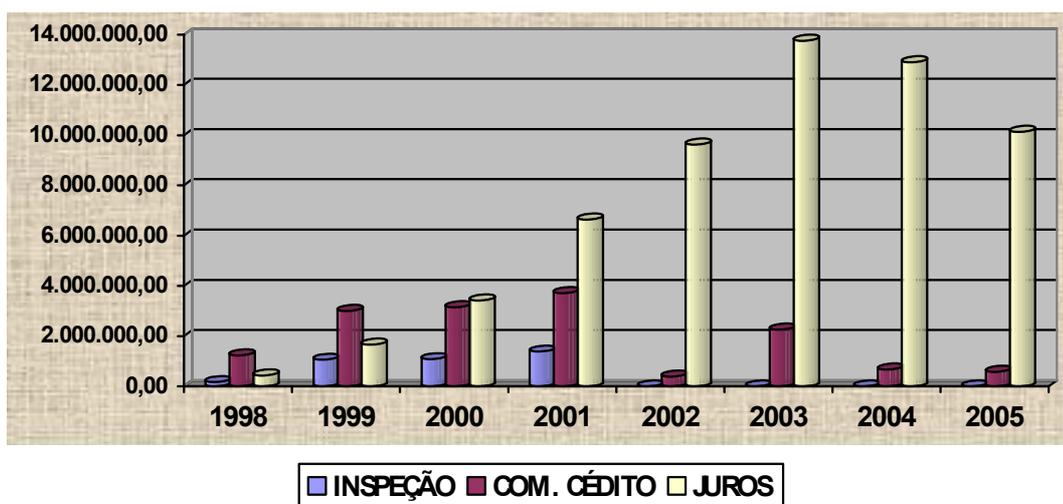


Gráfico 3: Juros e comissão de compromisso.

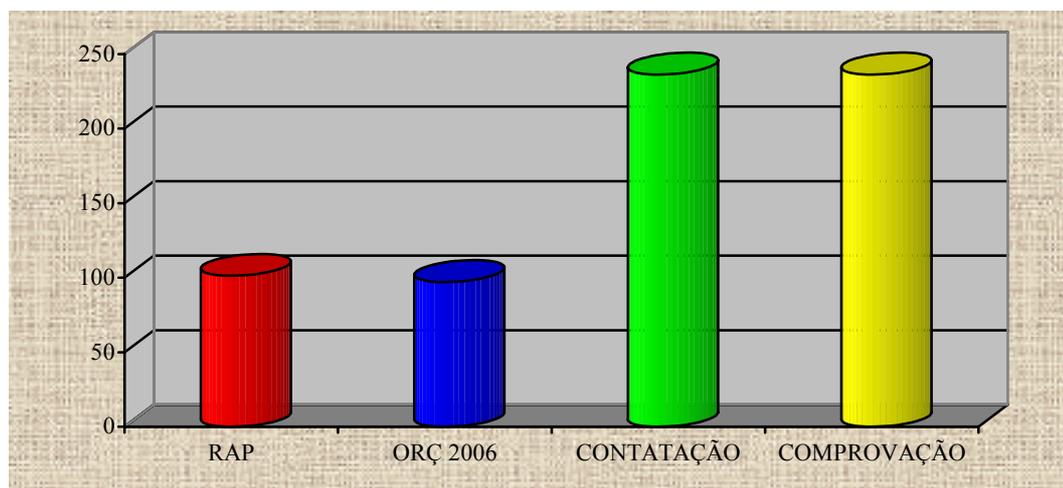


Gráfico 4: Plano de investimento (Metas do PROEP para 2006).

Sendo assim, diante da nova política educacional e das estratégias de sua expansão através do PROEP, como visto anteriormente, os CEFETs foram beneficiados com equipamentos e inovações tecnológicas, com melhoria dos processos de gestão e das áreas pedagógicas, como também na área de relações com o mercado. Ademais, deve-se considerar que tais instituições do segmento federal ainda possuem uma vantagem competitiva em relação às demais, pois têm garantia de custeio e manutenção de suas estruturas no Orçamento Geral da União, o que não acontece com os demais segmentos que continuam a depender de orçamentos minguados dos estados, enquanto as escolas do segmento comunitário precisam gerar ou conseguir doações para cobrir parcial ou totalmente a manutenção de suas atividades e garantir uma relativa auto-sustentação.

Apesar dessa vantagem, no caso dos CEFETs, tem se observado, através de opiniões informais de seus atores, em reuniões e encontros de dirigentes, que é considerado como preocupante todo um discurso oficioso das autoridades educacionais, embalado nas novas concepções econômicas globalizadas, que advoga a necessidade de essas instituições, assim como todas aquelas ligadas ao governo federal, buscarem recursos complementares, num mercado extremamente competitivo, para fazerem progressivamente a substituição do atual orçamento de manutenção, já bastante restrito, pela diretriz governamental de, nos próximos anos, cuidar de gerar e prover a sua auto-sustentabilidade; sendo obrigatório, como fruto dessa nova política, a geração de recursos próprios suficientes para fazer frente, inclusive, à manutenção dos sofisticados equipamentos e softwares que forem adquiridos através do PROEP (BRASIL, 2003).

Dentro da conjuntura traçada e implementada pela política pública para o setor, foi possível observar entre os gestores e demais servidores dos CEFETs muitos questionamentos e críticas derivadas dessa nova política, sobretudo pelas dificuldades orçamentárias que estão vivendo há quase uma década, sem incrementos em suas bases orçamentárias de manutenção e custeio, e, tendo agora, em troca desses investimentos, de se transformarem em Centros de referência e de disseminação do novo modelo de educação profissional, junto aos demais segmentos. Estudiosos do assunto também mostram os efeitos dessa nova política pública em profundidade e as resistências esboçadas pelos interessados (atores internos externos) à forma e ao conteúdo da REP e do PROEP (LIMA FILHO, 2002; BRASIL, 2003; GARÍGLIO, [s/d.]).

Pelo visto e apresentado no documento norteador do PROEP e baseado nos critérios de seleção para financiamento, assim como nos recursos injetados nos demais setores, pode-se levantar a hipótese de que perpassa toda uma orientação política que visa à expansão de vagas e à instalação de uma disputa por recursos entre os três segmentos, gerando um novo cenário concorrencial para os CEFETs, que anteriormente detinham a hegemonia e o “monopólio” quase exclusivo da formação técnica profissional no país.

Na verdade, presume-se uma outra realidade que, a partir da atuação do PROEP, passa a exigir dessas instituições um novo posicionamento estratégico, alicerçado na elevação do seu desempenho, na busca de outras alternativas de sobrevivência, na conquista de novos espaços e nichos de mercado e na sua reconfiguração organizacional e maior qualificação, para atender à nova orientação política de reforço ao modelo econômico e social baseado na competitividade. Observa-se, através da revisão bibliográfica encetada, que o movimento da

mudança deu-se em duas frentes que se complementam para atingir os objetivos propostos: 1) por um lado ela é de natureza programática com a implantação do PROEP sob a égide de seus idealizadores e 2) por outro, caracteriza-se como um processo de mudança conduzida ou guiada, sob a liderança dos dirigentes dos CEFETs. Nesse aspecto, fica evidente que essa mudança ocorre de forma imposta pela nova legislação da Reforma da Educação Profissional, deixando, assim, pouco espaço para a negociação entre os atores envolvidos.

Sendo dessa maneira, tudo isso deságua no entrelaçamento das questões relativas à competitividade e às transformações nos CEFETs, dentro de num novo cenário e diante de novas demandas que estão a exigir um estudo mais acurado e aprofundado sobre a temática em exame. Através da aplicação da metodologia proposta, bem como pela cuidadosa análise dos resultados da pesquisa realizada, será possível explicar as variáveis mais proeminentes e suas influências mais significativas no conjunto do problema proposto.

CAPÍTULO III

O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE ALAGOAS NO QUADRO DE METAMORFOSE DOS CENTROS FEDERAIS TECNOLÓGICOS

Este capítulo tem como principal finalidade analisar o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET-AL) no quadro de metamorfose dos Centros Tecnológicos Federais brasileiros, apresentar sua situação de ensino, bem como apontar mudanças fundamentais que ocorrem na instituição, em razão das atuais políticas de educação profissional no Brasil, das novas demandas e desafios da sociedade contemporânea e das necessidades e condições objetivas do contexto institucional, local e regional.

Para compreender o processo de ajustamento, ou melhor, de metamorfose do CEFET-AL, é preciso inicialmente reconhecer sua situação acadêmica e seu perfil institucional. Para tanto, entende-se que esse Centro Tecnológico pode ser retratado, em parte, por meio dos seus principais indicadores acadêmicos, especialmente quando seqüenciados historicamente e analisados criticamente. Essa forma de exposição permite, em boa medida, uma maior visibilidade institucional e organizacional, tornando possível apreender a especificidade do objeto de estudo, ou seja, o que é significativo para o caso. O cenário institucional e organizacional, construído neste capítulo, estrutura-se com base nas seguintes questões:

a) o que se espera do CEFET-AL no contexto da atual reforma da educação profissional? **b)** o que mostram os principais indicadores acadêmicos acerca da situação desse Centro Tecnológico? **c)** o que representa essa instituição no conjunto dos Centros Tecnológicos Federais, ou melhor, que lugar ocupa nesse campo? **d)** que alterações e mudanças significativas tornam o CEFET-AL um caso típico do processo de metamorfose dos Centros Tecnológicos Federais?

3.1 A identidade institucional em questão

A análise das políticas atuais de educação profissional e das demandas, exigências e desafios da sociedade contemporânea permite inferir o que se espera dos Centros Tecnológicos Federais e, especialmente do CEFET-AL, na conjuntura atual, em termos de redefinição de sua identidade, particularmente no que tange à natureza e missão institucional.

As políticas de educação profissional, gestadas e implementadas, desde o início do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, enfatizam a necessidade de mudanças nos Centros Tecnológicos Federais, sobretudo com o objetivo de torná-los mais eficientes e eficazes no desempenho de suas missões.

Qual natureza e missão institucional, porém, deve ter um Centro Tecnológico como o CEFET-AL? Que nova identidade institucional poderá ou deverá ser gestada, considerando a orientação e a lógica propugnadas na atual reforma da educação profissional? A necessidade de mudança dos Centros Tecnológicos Federais decorre, em grande parte, de um diagnóstico situacional, produzido pelo governo, que aponta o esgotamento do modelo atual e a incapacidade, desse mesmo modelo, de atender aos novos cenários que se projetam e aos enormes “desafios da sociedade brasileira no terceiro milênio” (CASTRO, 1997, p. 99).

No balanço da educação profissional, mormente dos Centros Tecnológicos Federais, o esgotamento do modelo único é evidenciado, sobretudo, por meio da legislação atual. O uso, ou melhor, a difusão do termo missão é amplamente utilizado nos documentos do Banco Mundial, da Unesco, do MEC e dos Centros Tecnológicos Federais, em geral. Ele se propaga exatamente no processo de instituição da reforma e parece indicar a busca de redefinição da vocação de cada Federal. Além disso, vincula-se ao processo de alteração do padrão de gestão dos Centros Tecnológicos Federais, objetivando a implementação de um programa de qualidade total adequado à gestão dessas instituições. É preciso ressaltar, ainda, que boa parte dos pesquisadores do campo da educação superior profissional, também, utiliza o termo missão sem evidenciar qualquer preocupação com a sua representação do ponto de vista ideológico.

O sistema federal de ensino profissional é composto por:

- Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), autarquias federais que atuam prioritariamente na área agropecuária, oferecendo habilitações de nível técnico, além de diversos cursos de nível básico e do ensino médio;
- Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), autarquias federais que ministram ensino superior, de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica, oferecendo ainda formação pedagógica de professores e especialistas, além de cursos de nível básico, técnico e tecnológico e do ensino médio;

- Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), escolas que possuem sede própria, mas que mantêm dependência administrativa, pedagógica e financeira em relação à escola a que está vinculada;

- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, escolas sem autonomia administrativa, financeira e orçamentária, ligadas às Universidades Federais, que oferecem cursos de nível técnico voltados tanto para o setor agropecuário como para o de indústria e serviços, além do ensino médio;

- Escolas Técnicas Federais, autarquias federais que atuam prioritariamente nas áreas da indústria e de serviço, oferecendo habilitações de nível técnico, além de diversos cursos de nível básico e do ensino médio;

- Universidade Tecnológica Federal, com 06 campus vinculados.

Tabela 3: Quantitativo de Instituições Federais de Educação Tecnológica no Brasil.

INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	MANTENEDORAS	UNED	TOTAL
	Centros Federais de Educação Tecnológica	32	37
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	01	6	07
Escolas Agrotécnicas Federais	36	-	36
Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades	31	-	31
Escola Técnica Federal	01	-	01
TOTAL	101	43	144

Fonte: Coordenadoria de Orçamento e Finanças do CEFET-AL.

Todas essas instituições vinculam-se à administração indireta do MEC e, por isso, estão sob sua supervisão. A esse respeito temos sentido que a metamorfose por que passa essas instituições de ensino profissional tem muito a ver com as questões que se seguem:

- a) elitização dos Centros Tecnológicos, ou seja, ausência de equidade ao acesso;
- b) baixos percentuais de oferta e estagnação das matrículas;

c) incapacidade do governo federal de continuar financiando e ampliando os recursos dos Centros Tecnológicos Federais;

d) necessidade de racionalização dos gastos nas Instituições de ensino profissional, em razão de a despesa por aluno ser extremamente elevada, conforme justificativa para a reforma;

e) insistência no modelo desvinculação do ensino médio como forma de tornar o sistema flexível, impedindo, dessa forma, o atendimento à diversidade da demanda;

f) baixa produtividade científica e vinculação da pesquisa tecnológica e do ensino às demandas tecnológicas e do setor produtivo;

g) inércia do sistema e, especialmente, dos Centros, diante das transformações da sociedade contemporânea;

h) papel equivocado do Estado no financiamento e gerenciamento do sistema de educação profissional;

i) autonomia formal dos Centros Tecnológicos Federais e dos controles burocráticos excessivos;

j) currículos padronizados e inflexíveis, que ficaram mais flexíveis com a reforma em virtude de estarem vinculados às demandas do setor produtivo.

De modo mais resumido, o Ministério da Educação (1998) enumera vários aspectos que exigem uma reforma do ensino profissional brasileiro:

a) o esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade ensino médio - ensino profissional-pesquisa-extensão;

b) o tamanho do sistema extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país;

c) a inadequação do processo de ingresso dos alunos ao sistema de educação profissional;

d) a falta de um sistema abrangente de avaliação, para verificar se estão sendo atendidas às demandas do mercado de trabalho da região;

e) o desafio de modernizar o ensino profissional para que possa acompanhar a evolução tecnológica do setor produtivo;

f) a ineficiência no uso dos recursos públicos na parte federal do sistema, em função, segundo o ministro Paulo Renato (1998), de o aluno estar procurando as instituições de ensino

profissional, pela sua qualidade de ensino, preparando-o bem para concorrer ao vestibular e seguir para a universidade, deixando o mercado de trabalho a “ver navios”.

Em lugar do modelo único da indissociabilidade ensino médio – ensino profissional – pesquisa – extensão, o governo propõe o modelo diversificado e flexível, que permita uma expansão flexível da oferta, absorvendo as demandas próprias desse processo dinâmico das mudanças sociais e econômicas em andamento no país. Nesse sentido, o governo estimula a expansão e a diversificação institucional do sistema, bem como a integração dos diferentes procedimentos de avaliação, objetivando produzir um sistema baseado na flexibilidade, competitividade e estreita articulação com o setor produtivo, que dará subsídios para as transformações e avaliação dos currículos.

Essas proposições adequam-se a um sistema cujas características e tendências marcantes são:

- a) heterogeneidade nos pontos de vista quantitativo e qualitativo;
- b) intensificação do processo de diversificação, flexibilização, diferenciação e segmentação horizontal e vertical do sistema;
- c) ampla e excessiva regulamentação;
- d) controle do Estado mediante diferentes processos e mecanismos de avaliação;
- e) melhor qualidade dos cursos oferecidos pela instituição, sempre vinculado a uma pesquisa de mercado;
- f) maior volume de pesquisas tecnológicas para atendimento imediato do setor produtivo.

O sistema de educação profissional no Brasil convive, atualmente, com duas configurações institucionais.

Uma, fruto da legislação anterior à reforma, divide os Centros em quatro formas de ensino:

- a) Instituição de ensino médio, voltando seus esforços para a preparação do aluno para o vestibular, ou seja, para o ensino superior;

b) alunos vinculados ao sistema de educação profissional antes da reforma, com todo o seu conflito em relação à preparação para o mercado de trabalho e também para o curso superior, (vestibular);

c) modelo da educação profissional após a reforma;

d) Oferecimento dos cursos superiores tecnológicos com uma vinculação com as demandas do mercado de trabalho, obrigando a instituição a manter, através de um dos seus conselhos, uma parceria dinâmica com o setor produtivo.

Nessa situação, os Centros públicos são dependentes financeira e administrativamente da união (instituição federal), dos estados (instituição estadual) ou dos municípios (instituição municipal).

A outra configuração, resultado da LDB (Lei nº 9.394/96) e da legislação complementar, torna o sistema de educação profissional mais heterogêneo e diversificado, dividindo-o em Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, Centros Tecnológicos e Faculdades de Tecnologia. Com a recente transformação através dos Decretos nº 5.224 e 5.225 de 01/10/2004, os Centros Federais de Educação Tecnológica passaram ao status de Centros Universitários com todas as suas prerrogativas, dando continuidade à metamorfose da educação profissional, situação que não será motivo de estudo deste trabalho, embora sejam apresentadas observações para que fiquem entendidas as transformações dos Centros, que não ficaram restritas ao governo Fernando Henrique Cardoso, por serem instituições caracterizadas, sobretudo, pela preparação de profissionais para o mercado de trabalho e produção intelectual do binômio educação e trabalho, ou seja, pela qualidade do estudo das transformações ocorridas nas últimas décadas, com a chamada globalização e a afirmação do trabalho com mercadoria. A mudança, enquanto Centros Universitários, objetiva manter um ensino de excelência, dedicando-se também ao ensino aos demais formatos institucionais.

Além dos cursos de tecnologia, a atual reforma incentiva a criação de cursos de formação de professores, principalmente para a educação profissional, bem como cursos pós-secundários para técnicos e cursos de caráter seqüencial que atenderão diretamente às demandas da empresa e trarão como resultados:

a) expansão do sistema, sobretudo das Instituições de ensino profissional privadas;

b) maior presença do setor privado na oferta e no atendimento ao alunado;

c) melhoria crescente da qualificação docente;

- d) aumento do número de alunos por docente e diminuição do custo aluno do ensino médio nos Centros;
- e) crescimento da taxa de concluintes nos Centros Públicos;
- f) redução orçamentária para manutenção dos Centros;
- g) aprofundamento dos vínculos entre os Centros Federais, a comunidade e o setor produtivo;
- h) busca de maior eficiência e produtividade acadêmica.

De acordo com os dados apresentados pelo primeiro censo da educação profissional divulgado pelo INEP, até o ano de 1999, 3.948 instituições ofertavam a educação profissional em algum dos seus três níveis (básico, técnico e tecnológico) sendo a iniciativa privada responsável por 67% dessas instituições.

Tabela 4: Número de instituições por nível de educação profissional, segundo dependência administrativa.

INSTITUIÇÃO POR NÍVEL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TOTAL	BÁSICO	TÉCNICO	TECNOLÓGICO
Total (Brasil)	3.948 (100%)	2.034	2.216	258
Federal	150 (3,80%)	103	120	30
Estadual	800 (20,26%)	187	689	24
Municipal	342 (8,60%)	199	152	6
Privada	2.656 (67,34%)	1.545	1.255	198

Fonte : INEP, 2000.

O Censo da Educação Profissional, realizado em 1999, mostra que o setor privado já responde por 67% das matrículas desse nível de ensino, ficando mais explícito ainda quando passamos a verificar os cursos oferecidos pelas redes em separado.

Tabela 5: Número de cursos profissionalizantes segundo o nível e a dependência administrativa.

CURSO POR NÍVEL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TOTAL DE CURSOS	BÁSICO	TÉCNICO	TECNOLÓGICO
Total (Brasil)	33.006	27.555	5.018	433
Federal	2.215	1.547	594	74
Estadual	2.400	889	1.448	63
Municipal	1.205	930	268	7
Privada	27.186	24.189	2.708	289

Fonte : INEP, 2000.

Diante da oferta de 33.006 cursos, cabe às instituições privadas a responsabilidade de 82% desses cursos, havendo um diferenciamento entre as modalidades de curso oferecidas pelas empresas privadas e as da rede Federal de educação profissional. As instituições de educação profissional privada ficam com o maior número de cursos básicos. De um total de 27.555 cursos de educação básica oferecidos no Brasil, 88% são de responsabilidade da iniciativa privada, comprovando que a parcela mais carente da população recorre a instituições privada para conseguir uma profissionalização e reprofissionalização em nível básico de ensino.

É fácil observar que a iniciativa privada concentra um número superior de matrícula, superando todas as outras dependências administrativas, ficando os cursos básicos com um número excessivamente maior no tocante ao total de matrículas.

Tabela 6: Número de matrículas na educação profissional segundo o nível e a dependência administrativa.

CURSO POR NÍVEL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL			
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	BÁSICO	TÉCNICO	TECNOLÓGICO
Total (Brasil)	56.174.997	678.093	76.432
Federal	96.087	82.293	35.741
Estadual	24.172.326	179.468	14.333
Municipal	24.927.981	21.842	-
Privada	6.976.603	392.702	26.358

Fonte : INEP, 2004.

Observamos que as instituições de ensino privado realizam matrículas na ordem de 58,18% no nível técnico de ensino da educação profissional, enquanto o nível básico fica com apenas 12,43% das matrículas. Essa taxa de matrícula nas redes municipais e estaduais, com os programas do Ministério do Trabalho, chega a atingir 44,37 e 43,03, respectivamente, das matrículas no nível básico da educação profissional.

Fica constatado que os trabalhadores e aqueles que querem ingressar no mercado de trabalho procuram uma profissionalização mais rápida dada a necessidade da classe proletária.

A Rede Federal, em virtude de sua estrutura ser voltada para os ensinos técnico e tecnológico, atinge um percentual de 46,76% no tocante ao ensino de nível tecnológico da educação profissional, mostrando que com a cefetização, a partir de 1999, as instituições ficaram bastante voltadas para os cursos tecnológicos, como será demonstrado no capítulo seguinte. Na rede municipal, os cursos tecnológicos não são oferecidos, enquanto a estadual apresenta um percentual ainda pequeno, na ordem de 18,76%

Com a apresentação das tabelas do Censo da Educação Profissional, fica clara a tendência da iniciativa privada de oferecer matrículas para cursos de nível técnico, fato notório ao observar o número de instituições da rede privada voltadas para esse nível de ensino.

Os quadros apresentados acima mostram a responsabilidade da iniciativa privada pela preparação dos trabalhadores para inserção no mercado de trabalho, destacando, no nosso entender, o efeito da teoria do capital humano em todo processo de reforma da educação profissional. Como demonstra Frigotto, a teoria do capital humano absorveu elementos em conformidade com as transformações capitalistas ocorridas com grande enfoque na globalização, vinculando a educação ao mundo do trabalho, em grande parte pela necessidade de implementação de um substancial crescimento de vagas no mercado de trabalho.

Sabemos que os recursos empregados nas Instituições Federais de Educação Profissional não satisfazem o que delas se espera em termos de produtos e serviços. Por isso, elas devem melhorar sua eficiência e racionalizar o uso dos recursos, considerando que a despesa por aluno é elevada e que a relação alunos/docente é baixa, em conformidade com as colocações de representantes do MEC, dando realce ao fato de que a rede federal de educação profissional prepara alunos com alto custo para os vestibulares das universidades mais concorridas do Brasil.

Nesse contexto, o novo modelo de educação profissional, nos diagnósticos efetuados pelo governo, deve, também, contribuir para maior integração dos Centros Federais com o desenvolvimento regional e tecnológico, o setor produtivo (empresas) e os demais níveis e modalidades de educação. A articulação e as parcerias com o setor produtivo são fundamentais ao processo de metamorfose institucional, pois se espera, com esses processos de integração, que cada instituição encontre sua vocação e torne evidente sua importância para os contextos local e regional, possibilitando aos Centros Federais demonstrarem sua relevância social. Esse ajustamento subordina-se, portanto, a condições objetivas locais e regionais próprias, significando que, embora algumas exigências gerais sejam colocadas para o conjunto das Instituições de Educação Profissional, as respostas dessas instituições devem ser diferenciadas. A reforma orienta, ainda, que essa reconfiguração da natureza e da missão seja alicerçada em amplo processo de parceria com o setor produtivo regional. A assunção do regional, ou seja, a direção regionalizante, é anunciada por vários diretores dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

No caso do CEFET-AL, nas duas últimas gestões, observa-se claramente um empreendimento com o fim de estabelecer uma identificação entre o Centro e a história da cidade e do Estado de Alagoas, voltando-se para a formação de profissionais necessários ao progresso e ao desenvolvimento, contribuindo de forma mais eficaz para a solução dos problemas locais e regionais. A esse posicionamento soma-se o envolvimento do Centro

Tecnológico Federal de Alagoas com a cultura e a história da cidade, como se detecta através do lançamento de fascículos intitulados “História do meu Bairro” de autoria da Professora Irene Bonan bem como a formação de grupos culturais, entre os quais se salienta o CORETFAL, com um Coral com várias apresentações nacionais e internacionais, voltadas para a divulgação da cultura alagoana.

Na gestão 1996-2002, o discurso da Diretoria priorizou o propósito de trabalhar com perseverança para aumentar a relação com a sociedade, oferecendo cursos que atendem ao setor produtivo e com melhor qualidade do ensino. A Diretoria (2002), gestão que acompanhou a reforma da educação profissional, procurou com grande esforço aproximar o Centro de Educação Tecnológica de Alagoas da sociedade local. Na comemoração dos 93 anos do CEFET-AL, a Diretoria reafirmou a necessidade de “Divulgação do que está sendo feito em prol do crescimento da educação profissional, e da necessidade de a comunidade alagoana conhecer o Centro, não como uma Escola Técnica, mas como um Centro de Capacitação Tecnológica para servir ao estado”. A avaliação, nos moldes estabelecidos pelos documentos governamentais e legislação em vigor, deve sustentar a tomada de decisão e a captação de recursos, conforme competências e potencialidades existentes em cada Centro Federal.

A finalidade básica do modelo diversificado e flexível, porém, avaliado permanentemente, refere-se à expansão das vagas, o que, no caso dos Centros Tecnológicos Federais, ocorrerá, sobretudo, com a racionalização no uso dos recursos, a ampliação de cursos e vagas e a flexibilização curricular. E, nos demais casos, por meio do estímulo à criação de estabelecimentos mais voltados para o ensino, da ampliação do ensino tecnológico (pós-médio), da expansão dos cursos seqüenciais e do estabelecimento de parcerias entre a união, estados e instituições comunitárias.

O MEC anuncia, também, que já há uma certa concordância da rede federal no tocante à necessidade de ampliação imediata das vagas. No Seminário para Expansão do Ensino Profissional, realizado em dezembro de 1998, o ministro Paulo Renato Souza afirmou que o “MEC e o CONCEFET estão com o discurso cada vez mais afinado na hora de determinar a necessidade de expandir o acesso à educação profissional em todo o País” (Brasil. MEC, 1998). A proposta do MEC, no seminário realizado, é a do crescimento das vagas entre 30% e 40%, com “medidas de custo zero”, pois, para o ministério, “a atual estrutura suporta [...] um substancial incremento de vagas com a simples eliminação da capacidade ociosa dessas instituições”. (BRASIL. MEC/Inep, 1998, p. 23).

Estará sendo pormenorizada a condução dada ao CEFET-AL, durante a reforma imposta pelo MEC em 1998, no capítulo seguinte e nas considerações finais deste trabalho.

Sobre a vinculação entre a expansão do ensino profissional e o sistema federal de educação profissional com avaliação dos artigos do ministro da educação, Paulo Renato Souza, publicados em vários jornais, especialmente no ano de 1998, convém ler o Plano Nacional de Educação: Proposta do Executivo Federal ao Congresso Nacional (BRASIL, MEC/Inep, 1998). Ao que consta, não era esse o entendimento do CONCEFET. As posições dessa entidade são as de que o sistema precisa crescer, mas a capacidade de desenvolver-se, com os recursos existentes, já foi esgotada.³⁰

Ao tempo em que propõe a ampliação das vagas e matrículas nos Centros Tecnológicos Federais, o governo, em seu diagnóstico, reconhece a necessidade da existência de algumas instituições públicas de alta qualidade, de âmbito nacional, como referência para todo o sistema. São Centros de Educação Tecnológicos com vocação e capacidade institucionais instaladas para a produção de pesquisa tecnológica para o setor produtivo, mantidas em grande parte com recursos do Poder Público.

Essas instituições devem ter apoio das fundações de apoio, objetivando a investigação tecnológica e o incentivo à criação de cursos voltados, ou seja, que atendam ao mercado de trabalho. São Centros no sentido mais amplo do termo, ou seja, caracterizados pela produção do conhecimento tecnológico. Em outras palavras, seria a transformação da rede federal de Educação Tecnológica, como referência da Educação Profissional.

De um modo geral, esse breve panorama dos diagnósticos realizados pelo Governo Federal, bem como as análises efetuadas até aqui permitem compreender o que se espera dos Centros Tecnológicos Federais nesse período de adaptação e reforma da educação profissional, que atravessou o governo Fernando Henrique e segue no atual governo, sempre à procura de uma identidade mais definida para a educação profissional, conforme mostra o professor Arenales Fautino Barroso dos Santos, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará, em artigo publicado recentemente “Educação Profissional e Samba de Crioulo Doido”. Portanto, pode-se inferir que uma instituição como o CEFET-AL, dentre outros aspectos, deve:

³⁰ Ver artigo publicado por Domingos Leite Filho (2003).

- a) definir a natureza/identidade e missão básica que possui no cenário da educação Profissional;
- b) definir as reais vocações e potencialidades específicas;
- c) contribuir decisivamente para o desenvolvimento do Estado e da região em que se insere;
- d) expandir as vagas, sobretudo no período noturno, ampliando o quadro de docentes e técnico – administrativos, objetivando aumentar a relação com o setor produtivo;
- e) otimizar a utilização das instalações físicas e dos equipamentos, bem como das habilidades docentes;
- f) diminuir as taxas de reprovação e evasão;
- g) flexibilizar o ensino, os cursos, os currículos e os programas de estudo;
- h) melhorar o acompanhamento da qualidade do ensino oferecido;
- i) adequar os cursos e os serviços às demandas do mercado de trabalho;
- j) adotar um mecanismo de avaliação da instituição como um todo;
- l) qualificar a gestão, racionalizar o uso dos recursos e estimular a produtividade;
- m) buscar alternativas de financiamento;
- n) flexibilizar a política de pessoal docente e técnico-administrativo;
- o) qualificar e titular docentes e servidores;
- p) implantar a pós-graduação/graduação para atendimento ao setor produtivo;
- q) consolidar a pesquisa tecnológica;
- r) ampliar a produção e capacidade científica instalada;
- s) desenvolver processos de inovação tecnológica de produção e difusão da ciência e da cultura;
- t) exercer ampla autonomia para ampliar o respeito do governo para com a instituição

Como se vê, são complexas, múltiplas, diferenciadas e até conflitantes algumas das medidas, como também os indicativos de alterações que pairam sobre os Centros Tecnológicos Federais, em especial sobre o CEFET-AL. Ao que parece, dificilmente um

Centro conseguirá fazer tudo, ou seja, cumprir toda essa extensa agenda com competência e qualidade, conforme as condições exigidas pelas reformas seqüentes.

Na prática, espera-se que cada instituição redefina sua identidade com base no investimento estratégico em uma área específica, entendida acerca da autonomia atual dos Centros, na perspectiva de constituição dos Centros Tecnológicos Federais como organizações sociais voltada para o vocacional. A multiversidade de tarefas e ações reservam-se às instituições tecnológicas de excelência. Por isso, definir vocação e otimizar as potencialidades existentes implica assumir, quase sempre, como objetivos e metas, alguns dos itens apontados, em detrimento de outros. Os Centros Federais Tecnológicos são induzidos a construir propostas mais regionalizantes.

Os Centros Tecnológicos ajustados, conforme o espírito da reforma, adaptam-se às circunstâncias locais e, portanto, correspondem às expectativas e às necessidades de seu próprio contexto. Esse ideal dos Centros Tecnológicos prima pela aplicação do conhecimento, pela formação de profissionais adequados às demandas do mercado de trabalho, pela integração e parceria, pelo saber interessado na prestação de serviço e pela resolução de problemas locais e regionais. Ao que parece, no entanto, as definições e os rumos dos Centros Tecnológicos Federais não acontecem sem lutas, sem tensões ou sem tomadas de posição daqueles que exercem a gestão das instituições, das Unidades Descentralizadas de Ensino, bem como dos movimentos organizados em cada Centro Federal. Essas definições deverão ocorrer de modo diverso no conjunto dos Centros Federais Tecnológicos, o que, de certo modo, se coaduna ao espírito do novo modelo, pois pretende a constituição progressiva de uma rede diferenciada de educação.

Nesse contexto, a própria necessidade de sobrevivência institucional parece ser um fator de adequação de boa parte dos Centros Tecnológicos Federais à lógica da reforma, uma vez que acabam reorientando princípios, metas e ações da gestão em unidade de ensino tecnológico. É preciso levar em conta, no entanto, o crescimento do processo de individualização dos docentes, sobre o qual se tem pouco ou nenhum controle. Esse processo é fruto da precarização dos salários e condições de trabalho, da descrença no poder dos sindicatos e ações coletivas, bem como da formação de uma mentalidade mais pragmática e utilitária. A Gratificação de Incentivo à Docência (GID) parece reforçar ainda mais esse comportamento, uma vez que cada professor procura pautar suas atividades conforme a pontuação que obterá.

O desmonte do ideal unificado da indissociabilidade do ensino profissional e do ensino médio, objeto histórico de reconhecimento e de construção da educação profissional no Brasil, significa, evidentemente, uma transformação ou uma perda de identidade dessas instituições. Há, certamente, possibilidades e limites quanto à eficácia, ao dinamismo, à maleabilidade e à adaptabilidade que se requer de cada Centro Tecnológico Federal. A funcionalidade exigida dos Centros Tecnológicos Federais pode fazer desaparecer um tipo de cultura institucional mais livre e original, para, em seu lugar, provocar o surgimento de um ideário mais utilitário, pragmático, funcional e de adaptação às necessidades econômicas, sociais e políticas de cada momento.

A vitalidade e o dinamismo de um Centro de Educação Tecnológico Federal expressam-se no contínuo e no permanente processo de adaptação às condições presentes, uma vez que a estagnação significa morte lenta e gradual, e a possibilidade de ruptura, diante das políticas educacionais e da situação objetiva, torna-se bastante remota. Essa nova configuração faz com que cada Centro Tecnológico seja assumido, em grande parte, pelos condicionantes que o produzem, do mesmo modo que a liberdade de ensino e a crítica radical sofrem os constrangimentos das novas tarefas e finalidades sócio-políticas e econômicas da instituição.

De um modo geral, a Reforma da Educação Profissional é imbuída da lógica da distinção, ou melhor, da diferenciação do ensino. Força uma alteração na identidade de cada instituição, uma vez que os Centros Tecnológicos são levados a assumir compromissos e a definir especificidades que, em tese, garantam performances mais eficazes e adequadas. Essa lógica, portanto, não respeita a identidade das instituições e as finalidades que cada uma delas vem demonstrando durante toda sua história. Entende-se que o desmonte da rede federal de educação Tecnológica é fundamental para a modernização do ensino profissional e para sua adequação às exigências do mercado e do processo de desenvolvimento econômico, já que teremos fortemente a intervenção das instituições privadas, caracterizando o projeto neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso, sem muitas modificações no atual governo.

Diferentes indicadores do ensino mostram que o CEFET-AL, atualmente, representa a média dos Centros Tecnológicos Federais. Ao observá-lo, mesmo do ponto de vista histórico, verifica-se que seu crescimento ocorre em um ritmo semelhante ao dos demais Centros Federais pois se trata de uma instituição de porte médio em vários aspectos: vagas na graduação; cursos ofertados; contingente de alunos, docentes, técnico-administrativos; relação aluno/docente, aluno/funcionário e funcionário/docente; qualificação docente; custo-aluno;

remuneração dos docentes etc. O formato médio – padrão do CEFET-AL, no conjunto dos Centros Federais, também expressa uma situação intermediária no panorama nacional, do ponto de vista do capital de ensino que detém. O CEFET-AL, como espaço social, definido pelo lugar que ocupa na distribuição de um tipo específico de capital produzido academicamente, possui uma posição no conjunto dos Centros Federais.

No que diz respeito à concepção do modelo de ensino dos Centros Tecnológicos, a posição do CEFET-AL parece seguir um ritmo e uma configuração dos demais Centros Tecnológicos Federais. Já no cenário do modelo diversificado e diferenciado, da reforma atual, seu lugar tende a ser questionado e a movimentar-se com mais intensidade, diante do processo de competição que se instala com os outros Centros e também a procura para capacitação dos seus servidores para que possa avançar no contexto dos Centros Federais com instituição de ensino superior que tem de desenvolver a capacidade crítica dos professores e servidores para os novos desafios provocados pela reforma e pelas transformações ocorridas com a cefetização. Estudá-lo, portanto, significa obter uma visão do que ocorre no conjunto dos Centros Tecnológicos Federais, ou seja, obter um padrão do comportamento dessas instituições.

Para se chegar a essa conclusão, realizou-se ampla análise dos outros Centros através da documentação e levantamentos estatísticos fornecidos pelo MEC e pelo conselho de diretores dos Centros Tecnológicos Federais (CONCEFET) e no censo ensino profissional do MEC, além de recorrer a alguns estudos específicos sobre a questão. Nesse sentido, começam a adquirir relevância questões, como: Que tipo de capital detém o CEFET-AL no conjunto dos Centros Tecnológicos Federais? O que ele representa para Alagoas e para o Brasil? Em que direção esse Centro Tecnológico parece se movimentar? Que tipo de posição ele ambiciona? O CEFET-AL pode ser considerado um Centro de pesquisa tecnológica ou de ensino? Ele pode ser considerado um Centro Tecnológico pequeno, médio ou grande no conjunto dos Centros Tecnológicos Federais?

Pode-se dizer que as estratégias de desenvolvimento e de investimento do CEFET-AL passam pelo capital acumulado que possui, sobretudo pelo capital intelectual existente na instituição. As estratégias assumidas, fruto de um tipo de investimento, certamente definirão, a médio e longo prazos, a natureza da instituição. A vocação da instituição e sua missão resultarão, portanto, desse percurso de tomada de posição e definição de ações prioritárias, no quadro de crescente e contraditória demanda, que se originam em níveis local, regional e nacional.

3.2 A situação de ensino do CEFET-AL

O reconhecimento da situação do ensino, sua definição, e do perfil institucional e organizacional do CEFET-AL ajuda a perceber e a compreender o seu processo de metamorfose. Nesse sentido, uma descrição analítica do Centro Tecnológico, tomando por base indicadores básicos da estrutura, história da administração superior, da comunidade estudantil e da qualificação docente, da graduação, do início da pesquisa tecnológica e da pós-graduação e das medidas mais importantes no âmbito da gestão da instituição, pode evidenciar significativamente a dinâmica de constituição do perfil e da identidade institucional.

3.2.1 A estrutura histórica e a administração superior

O CEFET-AL é uma instituição federal de ensino tecnológico que ministra o nível básico da educação profissional até a pesquisa tecnológica para atendimento ao mercado de trabalho vinculada ao MEC. Trata-se de uma autarquia pertencente à administração indireta desse ministério, portanto, sob sua supervisão. É, até hoje, o único Centro Tecnológico Federal existente no estado de Alagoas, apresentando as áreas e instalações demonstradas na **Tabela 7**, página 147.

Tabela 7: Área física e instalações ocupadas por unidade de ensino no CEFET-AL.

ÁREA FÍSICA E DAS INSTALAÇÕES	SEDE MACEIÓ	UNED P. DOS ÍNDIOS	UNED M. DEODORO
Área do terreno	44.849 m ²	36.810 m ²	40.000 m ²
Área total construída	54.086 m ²	14.238 m ²	27.760 m ²
Área construída coberta	27.596 m ²	4.463 m ²	6.800 m ²
Área construída descoberta	26.569 m ²	9.775 m ²	20.960 m ²
Área urbanizada	25.756 m ²	300 m ²	20.000 m ²
Disponível para expansão	1.915 m ²	22.272 m ²	12.240 m ²
Salas de aula teórica	2.664 m ²	1.008 m ²	760 m ²
Salas de apoio ao ensino	1.658 m ²	900 m ²	730 m ²
Laboratórios	2.592 m ²	1.474 m ²	632 m ²
Oficinas	2.758 m ²	-	-
Bibliotecas	588 m ²	179 m ²	120 m ²
Administrativas*	3.237 m ²	359 m ²	520 m ²
Complementares**	40.346 m ²	10.318 m ²	24.998 m ²

Fonte: Diretoria de Administração e Planejamento – CEFET-AL

(*) Área ocupada pela administração, garagens/oficinas, laboratórios, biblioteca, alojamentos de servidores, agências bancárias e outros ambientes relacionados às atividades administrativas.

(**) Salas de professores, instalações desportivas, auditórios, refeitórios, cantinas, alojamentos de alunos, pátios, unidades educativas de produção e outros ambientes complementares ao ensino.

Centro Tecnológico não é um todo coeso e unificado; constitui-se em uma estrutura de posições diferenciadas e variadas, uma vez que nela habitam diferentes concepções de mundo e ocorrem disputas diversificadas e competitivas, frutos dos diferentes atores envolvidos no processo. Habitantes, distribuídos em 101 municípios (ALAGOAS, 2005). O CEFET-AL foi criado, através de decreto do Presidente Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, como uma instituição de Ensino Técnico, passando por várias mudanças, até ser transformado em Centro Tecnológico em 1998. Na década de 90, foram criadas outras unidades de ensino bastante significativas para a estruturação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas.

Nesse sentido, o CEFET-AL pode ser considerado uma instituição complexa do ponto de vista da burocracia administrativa imposta pelo setor público. No decurso de sua existência, especialmente desde meados da década de 90, ele empreendeu a construção de uma estrutura orientada para a busca de uma administração racional e ágil, que o levasse à transformação em um Centro Tecnológico de atuação regional para atendimento ao setor

produtivo. Pelo menos é o que preconizavam os caminhos da nossa administração que foi eleita pela comunidade do Centro em 1990 e a última reformulação estatutária (1998 - 2003).

O novo formato organizacional, resultado do novo estatuto que passou a vigorar a partir de 1998, buscou atender “aos atuais conceitos de administração de uma Instituição de ensino tecnológico, com estratégias mais racionais, aumentando a importância a as atribuições definidas quanto ao envolvimento com a comunidade alagoana e o setor produtivo”. A criação das unidades descentralizadas no município de Palmeira dos Índios e Marechal Deodoro provocou algumas mudanças do Regimento Interno, ocorrido no final da década de 90.

O CEFET-AL, antes de receber esse nome, passou em sua história por várias transformações. No início do século XX, particularmente nas primeiras décadas, os centros urbanos brasileiros passaram por suas experiências iniciais de crescimento econômico e populacional. As capitais dos Estados acolhiam cada vez mais pessoas em busca de melhores condições de vida, gerando problemas sociais graves que, guardadas as devidas proporções, apresentavam um quadro não muito distinto do que está sendo visto nos dias atuais.

Havendo um incremento populacional, os problemas acarretados pela urbanização inevitavelmente surgiram, como agitações sociais decorrentes de movimentos reivindicatórios da classe operária.

É nesse contexto que nascem as Escolas de Aprendizes Artífices, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, de iniciativa do então Presidente da República, Nilo Peçanha.

A transcrição de um trecho da justificativa do referido decreto, abaixo, torna clara a natureza da reação do governo central brasileiro aos graves problemas conjunturais da época. Em seguida os “considerandos”, típicos das portarias e decretos governamentais, temos *ipsis litteris*:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

[...] para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; [...]

Vê-se, pois, que o objetivo do Governo Federal, ao criar as Escolas de Aprendizes Artífices, passa, sem dúvida, pela questão ideológica do reordenamento social, inserindo-se, ao mesmo tempo, no ideário do ensino profissionalizante. Os fatores determinantes que

resultaram na implantação dessas escolas indicam, claramente, que a sua atuação estaria ligada a uma medida governamental de imposição providencial para atender a conveniências políticas, além de oferecer habilitações a uma clientela específica, as quais eram consideradas demeritórias, posto que vinculadas ao trabalho manual.

Quadro 2: Nome e data do funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices.

NOME DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES	DATA DO INÍCIO DE FUNCIONAMENTO
Aprendizes Artífices do Piauí	1 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices de Goiás	1 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices do Mato Grosso	1 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices do Rio G. do Norte	3 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices da Paraíba	6 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices do Maranhão	16 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices do Paraná	16 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices de Alagoas	21 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices de Campos	23 de janeiro de 1910
Aprendizes Artífices de Pernambuco	16 de fevereiro de 1910
Aprendizes Artífices do Espírito Santo	24 de fevereiro de 1910
Aprendizes Artífices de São Paulo	24 de fevereiro de 1910
Aprendizes Artífices de Sergipe	1 de maio de 1910
Aprendizes Artífices do Ceará	24 de maio de 1910
Aprendizes Artífices da Bahia	2 de junho de 1910
Aprendizes Artífices do Pará	1 de agosto de 1910
Aprendizes Artífices de Santa Catarina	1 de setembro de 1910
Aprendizes Artífices de Minas Gerais	8 de setembro de 1910
Aprendizes Artífices do Amazonas	1 de outubro de 1910

Fonte: Franco e Sauerbronn (1984, p. 46).

Obedecendo mais a critérios políticos, entendidos esses em termos de medidas para garantir governabilidade e controle social, do que a critérios de desenvolvimento urbano e sócio-econômico, a maioria das escolas de aprendizes artífices vai localizar-se sempre nas capitais (com exceção da escola de Campos, cidade natal de Nilo Peçanha).

É provável que a criação das Escolas de Aprendizes Artífices tenha sido motivada, em última instância, pela implantação gradual de um parque industrial, ensejando o surgimento incipiente de novas fábricas que atendessem às exigências do mercado consumidor local, como acontecera na Europa.

Em Alagoas, a indústria era de fato incipiente. Na época em que foi instalada a Escola de Aprendizes Artífices, não havia um parque fabril que justificasse a preparação de mão-de-obra qualificada, contando o estado com indústrias esparsas e, em sua maioria, mais agrárias

do que efetivamente industriais. Contudo, a Escola de Alagoas foi efetivamente instalada em 10 de janeiro de 1910.

Quadro 3: Oficinas montadas.

OFICINAS	ATIVIDADE
1ª Oficina	Sapataria
2ª Oficina	Marcenaria
3ª Oficina	Carpintaria
4ª Oficina	Funilaria
5ª Oficina	Ferraria e Serralharia

Fonte: Relatório da escola do ano de 1911.

Quadro 4: Matrícula da primeira turma por ofício.

OFICINAS	Nº de ALUNOS
Aprendiz de marceneiro	15
Aprendiz de sapateiro	23
Aprendiz de serralheiro	27
Aprendiz de carpinteiro	12
Aprendiz de funileiro	16
TOTAL	93

Fonte: Relatório de 1911, da Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas.

O cenário internacional pós Primeira Guerra Mundial (1914/1918) impeliu o Brasil a acelerar seu processo de industrialização, durante os anos de 1920, tendo em vista as dificuldades de importações. Esse dado histórico demonstrou a relevância das Escolas de Aprendizes Artífices, que assumiram um papel importante nesse processo de construção de mão-de-obra qualificada e especializada, além de conter a massa proletária infanto-juvenil e ociosa.

O crescimento do proletariado, da pequena burguesia, e a transformação de setores da antiga classe dominante em empresários industriais, ocorridos no Brasil nas duas primeiras

décadas do século XX, contribuíram para maior complexidade e instabilidade social. O confronto com as concepções tradicionais defendidas pela oligarquia rural, o clima de efervescência ideológica e a inquietação social desembocaram na Revolução de 1930.

Segundo Machado (1989, p. 32),

As classes e setores sociais que se opunham à ordem vigente se unem em torno da aliança Liberal e desencadeiam um movimento, em outubro de 1930, que significa não só a liquidação da hegemonia fundiária, mas o lançamento das bases do domínio da burguesia industrial no Brasil.

Já as transformações da economia que vão ocorrer no período 1930-45, em grande escala, vão mostrar a intervenção do Estado no alargamento das bases produtivas do capitalismo. Segundo Ianni (1977, p. 22)

Nos anos de 1930-45, o governo federal criou comissões, conselhos, departamentos, institutos, companhias, fundações e formulou planos. [...] E incentivou a realização de debates, em nível oficial e oficioso, sobre os problemas econômicos, financeiros, administrativos, educacionais e outros. Tratava-se de estudar, coordenar, proteger, disciplinar, reorientar e incentivar as atividades produtivas em geral. Além disso, pretendia-se, também, estabelecer novos padrões e valores, ou reafirmar os padrões e valores específicos das relações e instituições do tipo capitalista.

Nesse período, como não poderia deixar de ser, o ensino profissionalizante passa por importantes transformações, embora preservando o dualismo entre o ensino cultural (destinado a capacitar os estudantes para o ingresso no curso superior) e o ensino profissional (destinado à capacitação dos menos favorecidos para as necessidades do sistema produtivo).

Nesse contexto, com a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, o Governo desligou as Escolas de Aprendizes Artífices do Ministério da Agricultura, passando as mesmas a fazer parte integrante do Ministério da Educação e Saúde Pública, depois Ministério da Educação, reformado pelo Ministro Gustavo Capanema, que lhe deu nova estrutura. Essas transformações foram motivadas pela evolução das indústrias no país, que começaram a exigir do trabalhador cada vez mais conhecimentos especializados e do nível superior ao ensino primário. Leve-se em consideração que até então a aprendizagem técnica estava restrita apenas às profissões elementares.

Com essa reforma, além de se abrir a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino, surgia uma oportunidade de instalações de mais escolas industriais por parte do Governo Federal, para atender às necessidades das indústrias que estavam surgindo.

A reforma, tal como fora feito com o ministério, mudaria também a designação que caracterizava escolas onde se ensinavam ofícios. Assim desapareceriam as denominações de

Escolas de Aprendizes Artífices, que passariam a ser conhecidas por Liceus, sendo que a de Alagoas passou a se chamar Liceu Industrial de Maceió.

Com a transformação das escolas de Aprendizes Artífices em Liceus, inaugura-se um novo capítulo na história da educação profissional brasileira e alagoana.

Isso repercutiu como significativo avanço educacional no país. É como se o Brasil estivesse saindo de uma fase de economia terciária, respaldada em atividades agrícolas e comerciais, para experimentar, ainda que parcialmente, uma outra, industrializante e sob a égide de progresso científico e da educação tecnológica.

Ainda na década de 40 foi editada a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Tal diploma legal regulamentava a definição do ensino industrial no país, equiparando-o à condição de ensino secundário em todas as vertentes.

No dia 25 de fevereiro de 1942, em meio às reformas em curso no Estado Novo, através do Decreto nº 4127, o Liceu Industrial de Alagoas passou a se chamar Escola Industrial de Maceió, vindo a ministrar, no âmbito da cultura geral, os cursos de português, matemática, história e geografia, ciências físicas e naturais, desenho, canto orfeônico e cultura artística. Em cultura técnica, os cursos de mecânica de máquinas, serralharia, solda, fundição, carpintaria, sapataria e alfaiataria.

No dia 24 de Agosto de 1965, de acordo com a Lei nº 47.759, a Escola passou a ter a denominação de Escola Industrial Federal de Alagoas, frente à política de formação de linha profissional bem definida para o país como um todo: preparação de mão-de-obra industrial, através de programas intensivos do Departamento de Ensino Industrial do MEC, já instalados em todo o Brasil, e da preparação do técnico secundário do 1º ciclo com orientação para o trabalho através dos ginásios e das Escolas do SENAI, com os cursos de aprendizagem. As escolas técnicas ficaram encarregadas de ministrarem, apenas, os cursos técnicos, de acordo com as necessidades regionais, devendo ser extinto, paulatinamente, o ginásio industrial.

É no ano de 1967 que a Escola Industrial Federal de Alagoas passa a se chamar Escola Técnica Federal de Alagoas (Portaria n.º 331/MEC), em plena vigência do governo militar, que, com seu “milagre econômico”, passa a impor novas diretrizes no que tange à preparação de mão-de-obra técnica, de acordo com a ótica econômica vigente.

Inicialmente coerente com seus pressupostos, o governo militar tenta, sem sucesso, implantar a profissionalização irrestrita, através da Lei 5.692/71, estendendo a todo ensino de

2º grau o que era anteriormente da competência exclusiva das Escolas Técnicas Industriais, Agrícolas e Comerciais.

Segundo a esmagadora maioria dos historiadores da Educação, uma das pretensões da Lei nº 5.692/71 era desviar o acesso de grande número de alunos egressos do ensino médio ao ensino de 3º grau. Isso significa dizer que aquela nova estrutura educacional, ao proporcionar a qualificação para o trabalho, reforçava a tese de que a escola tinha um papel fundamental como reprodutora das relações de produção. Dessa forma, ela passava a ser vista como um recurso para o desenvolvimento econômico, relegando para o segundo plano a educação profissionalizante como instrumento de resgate da cidadania.

Empecilhos mais evidentes à correta implantação da Lei foram a falta de instalações e equipamentos escolares adequados e a carência de recursos humanos e financeiros para tocar o projeto na rede pública de ensino.

Nesse quadro, as Escolas Técnicas Federais passaram a representar para o Governo a expressão de seu esforço para minorar, através do Ministério da Educação e Cultura, as deficiências locais da rede de formação profissional.

Assim, no intuito de apresentar eficiência e eficácia na sua ação, caracterizou-se como uma das funções primordiais das Escolas Técnicas Federais atuar junto aos sistemas estaduais de ensino no desenvolvimento de recursos humanos de nível médio para a indústria, reforçando-lhes a capacidade de atendimento escolar, dentro da política redistributiva de recursos centrais da nação, impulsionando, assim, a reforma educacional ditada pela Lei nº 5.692/71.

No dia 11 de dezembro de 1994, o presidente da República Itamar Franco sancionou o projeto de lei que transformou todas as escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, e que criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Com a sanção, as escolas que oferecem ensino médio passaram a ter autorização do MEC para administrar também o ensino superior tecnológico. Se aprovado por uma avaliação por comissão específica do MEC, sairia o decreto de transformação.

Em 22 de março de 1999, a ETFAL, após a assinatura do Decreto pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, foi transformado em CEFET, passando a desenvolver atividades de pesquisa e extensão. Inicia-se um processo de reformulação dos cursos e implantação da reforma da educação profissional, que é o motivo deste estudo. Temos a convicção de que,

por estratégia do governo, a Reforma da Educação Profissional e a Cefetização vieram juntas para provocar uma real metamorfose nas instituições de ensino profissional.

Em 1997, com a Reforma da Educação Profissional, os Centros Tecnológicos Federais passaram por processos de reestruturação. Na história da criação do CEFET-AL, incluem-se a aglutinação de instituições e a criação de novas unidades de ensino, que foram discutidas, especialmente, no Capítulo II.

O aumento do número de unidades de ensino ocasionou um aumento na estrutura pedagógica e administrativa, tendo como contrapartida uma maior flexibilidade e democratização nos processos administrativos. O novo Estatuto logo após a transformação em Centro Tecnológico provocou um aumento considerável das atribuições da instituição, sem que houvesse aumento no número de cargos, o que gerou uma dificuldade para as diretorias que passaram a funcionar com um número reduzido de funcionários para as atribuições adquiridas na transformação.

A Direção Geral do Centro Tecnológico é constituída por: Conselho Diretor, Conselho Empresarial, Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias, Diretoria de Ensino, Diretoria de Administração e Planejamento, Diretoria da Sede e Diretoria das Unidades Descentralizadas, e Coordenadoria dos Cursos, Gerência de Pós-Graduação. A análise do Estatuto e do Regimento indica que as mudanças efetuadas objetivam uma maior racionalização administrativa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas, para torná-lo mais ágil e eficiente. Sobre a mudança do Estatuto e o desmembramento das unidades de Ensino do Centro, convém considerar que é um processo que ainda precisa passar por um período de amadurecimento dos Centros Tecnológicos, em especial os do Nordeste. Os organismos de apoio ao ensino, pesquisa, administração e serviços incluem: Biblioteca, Central, Centro de Processamento de Dados (CPD), e Gráfico (Auditório e salas de audiovisual).

Em dezembro de 1999, com a efetivação das mudanças ocorridas, o Conselho Diretor decidiu pela mudanças na estrutura em função do novo estatuto, em razão da necessidade de repassar para os novos coordenadores de cursos a necessidade de implantação dos cursos de graduação para que a instituição pudesse avançar na sua nova estrutura, melhorando a visão tecnológica dos cursos, como também de Núcleos de Estudos e Pesquisas e Órgãos Complementares, instituídos pelo Conselho Diretor. Já a administração central do Centro é formada pelo Diretor Geral e pelos seguintes conselhos deliberativos superiores: Conselho Diretor e Conselho Empresarial.

A Diretoria Geral, organismo executivo da administração superior do Centro, compreende: Gabinete do Diretor, Diretoria, Procuradoria Jurídica, Coordenadorias e Assessorias Especiais, Órgãos Suplementares, Órgãos Administrativos. As Diretorias, definidas no Estatuto como responsáveis pela supervisão e coordenação das respectivas áreas de atuação, são as seguintes: Diretoria de Ensino, Diretoria de Administração e Planejamento e Diretoria de Relações Empresarias e Comunitárias e as Diretorias das Unidades Descentralizadas. Como visto anteriormente, essa estrutura foi montada para tornar o Centro mais ágil e menos burocrático.

Em que pese esse ideário, a reformulação administrativa efetuada parece ter conservado os elementos centrais de uma organização burocrática de tipo ideal com a divisão do trabalho, as normas extensivas e a organização de cargos por meio de quadro administrativo hierárquico delimitado por normas técnicas. Desde sua criação, o CEFET-AL já teve 12 diretores, como mostra a tabela 8. Observa-se que somente os diretores a partir da década de 90 cumpriram no máximo dois mandatos, conforme legislação vigente, e que até hoje nenhuma mulher chegou à Direção Geral. Constata-se também que as áreas específicas de competências são alguns dos atributos de uma forma burocrática de organização que continuam presentes na modelação estatutária e regimental do CEFET-AL. Além disso, buscou-se institucionalizar uma racionalidade administrativa orientada pela eficiência técnica, o que deve ocasionar uma maior formalização dos processos administrativos que objetivam os interesses da instituição.

3.2.2 A comunidade do Centro e a qualificação dos recursos humanos

Os dados de 30 de dezembro de 2002, no tocante aos docentes, servidores técnico-administrativos e alunos, indicam que a comunidade do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – CEFET, apresenta a seguinte composição: 295 docentes efetivos; 282 técnico-administrativos; 5.316 alunos. A situação de titulação dos docentes efetivos, em 30 de dezembro de 2002, está apresentada na tabela 10. É preciso salientar, ainda, que essa situação adveio após a transformação em Centro Tecnológico, durante a atual Reforma da Educação Profissional, gerando o clima de metamorfose presente neste momento. Podemos afirmar que o Centro Tecnológico, principalmente o de Alagoas, precisava de um momento de transformação para sentir a necessidade da busca do conhecimento, o que fica bem claro com

a procura da capacitação e a nova visão da pesquisa tecnológica no Centro. Dados de capacitação foram fornecidos pela Gerência de Recursos Humanos do CEFET-AL.

Tabela 8: Diretores do CEFET-AL.

NOME	INÍCIO DO MANDATO	TÉRMINO DO MANDATO	DURAÇÃO DO MANDATO
Dr. Miguel Guedes de Nogueira	1909	1937	28 anos
Engº Manoel Viana Vasconcelos	1937	1939	2 anos
Engº Talvanes Augusto de Barros	1939	1964	25 anos
Engº Juvenal Santana	1964	1966	2 anos
Profº Amaro Nascimento Mendes	1966	1972	6 anos
Engº José Nelson Mendonça	1972	1974	2 anos
Profº Hélio de Macedo Medeiros	1974	1975	1 ano
Profº Breno Lins de Oliveira	1975	1990	15 anos
Profº Lúcio Soley Lomônaco	04/1990	12/1990	8 meses
Profº Alberto José Cavalcante	1990	1996	6 anos
Profº Mario Cesar Jucá	1996	2004	8 anos

Fonte: arquivos do CEFET-AL.

Segundo Illich (1988, p.18), “o ethos da sociedade deveria ser desescolarizado”. Para esse autor, é impossível uma educação universal somente sendo realizada pela escola – motivo pelo qual as parcerias institucionais têm sido freqüentes. Seria muito mais apropriado que a sociedade culturalmente procurasse critérios e/ou outras instituições, as quais, seguindo o estilo das escolas atuais, buscassem uma educação menos formal, num meio desescolarizado. Ou seja, seria buscar “esclarecer aquelas metas pessoais que poderiam fomentar o advento de uma Era de Lazer (*schola*) em oposição a uma economia dominada pelas indústrias de serviço”. Isto porque, ainda na sociedade atual e de modo geral,

O aluno é 'escolarizado' a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é 'escolarizada' a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. (ILLICH, 1988, p. 21).

O Illich (1988), em todo momento, apesar de muitas generalizações, demonstra posicionar-se criticamente em relação ao processo de educação da sociedade contemporânea. Tanto que suas idéias sobre “educação” e “escolarização” configuram-se como fenômenos históricos distintos, porém não isolados.

Esse pesquisador austríaco afirma, da mesma forma, que a igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, porém, “confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja” (ILLICH, 1998, p. 85). Diz ainda:

A escola tornou-se religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. O Estado-nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos, algo parecido com os ritos de iniciação e promoções hieráticas de outrora.³¹ (ILLICH, 1998, p. 85).

Dieckert (1984, p, 125) defende a premissa de que “a escola tem a missão de preparar o cidadão para a não escola”, enquanto Dewey (1978), em “Vida e Educação”, ratifica as idéias de que o fenômeno da educação deve ocorrer mediante um equilíbrio entre a “educação não-formal” – fora da escola – e a “educação formal” das escolas. Propõe, ainda, em sua teoria da educação, que “a escola não pode ser, simplesmente, a casa onde se vão estudar alguns fatos e algumas habilidades mecânicas, previamente determinadas em programas fixos, ela tem de se transformar em um meio real de experiências reais e de vida real”.

Enquanto força de trabalho, Illich (1988) demonstra que a educação escolar apresenta anacronias – contradições – em relação ao seu próprio mercado de trabalho. Ainda hoje, podemos afirmar que tanto a Educação, quanto outras áreas, aparentemente, tentam amoldar-se a esse mercado de trabalho. Só que, com o processo de globalização das sociedades, esse mercado de trabalho é muito mais dinâmico do que o verificado no processo de desenvolvimento desses campos do conhecimento. Com isso queremos reconhecer que, com os modelos até então adotados, somos pessimistas em afirmar que esse amoldamento torna-se, praticamente, muito difícil e tende a proporcionar um relacionamento cada vez mais desigual, arcaico, injusto.³²

Isso posto, com a visão de que com a globalização, novas habilidades definem o profissional do futuro, cremos ter deixado claro o nosso posicionamento sobre a relação “Educação e Globalização”, entendendo ser tanto a escolarização quanto a desescolarização

³¹ Illich compara a escola com uma antiga casa de iniciação e promoção religiosa, com seus ditames específicos (1988, p. 35).

³² Apesar de entendermos a "contradição" como uma variável altamente importante para as interrogações e busca dos nexos dessa realidade.

grandes alternativas de aproximação da educação com o trabalho, em função da qualificação e requalificação profissional, levando-se em conta a necessidade de novas estratégias e interpretações de fenômenos sócio-culturais de práticas de atividades também advindas de fora da escola, sem obrigação curricular, espontaneamente optada e/ou aceita.

Se quisermos desescolarizar, devemos inverter as tendências. O meio ambiente físico geral deve tornar-se acessível e os recursos físicos de aprendizagem que foram reduzidos a instrumentos de ensino devem tornar-se disponíveis a todos para a aprendizagem autogerida. Usar as coisas apenas como parte de um currículo pode ter efeito pior do que simplesmente removê-las do meio ambiente em geral. Isto pode corromper o procedimento dos alunos. (ILLICH, 1988, p. 135).

Assim sendo, nos tempos da globalização, a desescolarização também passou a configurar-se como fator importante no processo de educação, isto porque a escola, em função da mudança de conduta social, deixou de ser vista como a única instituição capaz de promover o conhecimento universal. Com a mudança dessa lógica, a democratização desse processo educacional passou a estar vinculada, também, à necessidade de participação de outras instituições e/ou outras formas de participação nesse processo.

Tudo isso implica, cada vez mais, formação de recursos humanos. O problema que hoje se coloca na sociedade do trabalho e do não-trabalho, lazer, é que essa formação, normalmente, tem sido apresentada como não-adequada para acompanhar as exigências dessa sociedade.

Dessa forma, referendando-se no processo de globalização que o mundo atual está vivenciando e tentando evitar cair numa certa anacronia que grande parte da Educação Nacional vem arcando nos últimos tempos, a maior transformação ocorrida no CEFET nesse período foi a capacitação da sua comunidade, sentindo-se na obrigação de acompanhar, pelo menos, grande parte dos avanços sócio-culturais e tecnológicos exigidos pela sociedade neste final de século. Comprometida em formar mão-de-obra qualificada e procurando manter sua tradição de agente estimulador de transformação e preparação de profissionais capacitados para enfrentar novos desafios cotidianos deste mundo, vem tentando, ao longo de sua história, encontrar alternativas que justifiquem sua presença no contexto alagoano, tendo, em virtude disso, como prioridade, avançar na intelectualidade de seus professores e servidores.

Alicerçado, ainda, em novas determinações do MEC e decodificado em um Plano Estratégico de Ação para o quinquênio 1998/2002, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas, juntamente com suas Unidades de Ensino Descentralizadas: de Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios e utilizando-se como referencial seus cursos

regulares, procurou diversificar e ampliar suas ofertas, no sentido de suprir lacunas ainda existentes nesse mercado de trabalho nos níveis médio, pós-médio e superior.

Diante disso tudo, a capacitação de recursos humanos passou a ser uma de suas principais metas para o quinquênio 1998/2002, encontrando em parcerias com Instituições do Ensino Médio e Superior, Iniciativa Privada, bem como com a própria comunidade local, uma das melhores formas de atendimento à demanda existente no mercado de trabalho, nos mais diversos campos da Educação Tecnológica em Alagoas, de conformidade com o que preceitua o MEC por intermédio de seu Art. 3º da Lei 8.948, de 08/12/94 e Art. 3º do Decreto 2.406, de 27/11/97.

O CEFET-AL, quando comparado com outros Centros, apresenta percentuais médios na relação aluno/docente, aluno/funcionário e funcionário/docente. Em reunião com parlamentares alagoanos, a Diretoria Geral apresentou documento contabilizando um total de alunos, em cujo contingente , 295 dos docentes efetivos dedicavam-se integralmente ao CEFET-AL.

Nos últimos anos, o CEFET-AL, assim como todas as Instituições de Educação Profissional, sejam elas Centros, Escolas Técnicas ou Agrotécnicas, enfrentaram forte pressão governamental para reduzir o custo-aluno, o que fica evidenciado, por exemplo, na diminuição crescente do número de docentes e servidores técnico-administrativos, em virtude, sobretudo das aposentadorias e óbitos, incluindo-se também os alunos das unidades descentralizadas e alunos de projetos especiais de formação de professores. A escolaridade dos funcionários apresentava-se da seguinte forma:

Tabela 9: Titulação dos servidores antes e depois das transformações ocorridas no período da reforma do ensino profissional e das Instituições Federais de Educação Profissional.

TIULAÇÃO	EM 1996	EM 2002	CRESCIMENTO
Especialização	174	204	12,24 %
Mestre e Mestrando	13	138	1.038 %
Doutor e Doutorando	01	28	2.800 %

Fonte: Gerencia de Pós-Graduação do CEFET-AL

Tabela 10: Evolução do número de docentes capacitados do Centro no período de outubro de 1998 a outubro de 2002.

EVOLUÇÃO DA CAPACITAÇÃO DO CEFET-AL DOCENTES				
FORMAÇÃO	SEDE	UNED-PI	UNED-MD	TOTAL
Doutor	09	02	03	14
Doutorando	09*	01*	03*	14*
Mestre	78	26	16	120
Mestrando	11*	01*	02*	14*
Especialista	89	35	19	131
Aperfeiçoamento	15	-	-	15
Graduando	21	04	05	30
Não graduando	04	-	-	04
TOTAL	204	63	36	303

* Estes valores não foram computados nos totais. Fonte: Dados obtidos em vários documentos do CEFET-AL.

Tabela 11: Evolução do número de técnico-administrativos capacitados do Centro no período de outubro de 1998 a outubro de 2002.

EVOLUÇÃO DA CAPACITAÇÃO DO CEFET-AL DOCENTES				
FORMAÇÃO	SEDE	UNED-PI	UNED-MD	TOTAL
Doutor	-	-	-	-
Doutorando	01*	01*		02*
Mestre	11	03	02	16
Mestrando	01*	02*	01*	05*
Especialista	-	-	-	-
Aperfeiçoamento	-	-	-	-
Graduando	-	-	-	-
Não graduando	-	-	-	-
TOTAL	168	74	37	279

* Estes valores não foram computados nos totais. Fonte: Dados obtidos em vários documentos do CEFET-AL.

Essa situação torna-se ainda mais grave por causa da proibição, nesse período, da abertura de concursos e da pressão para que o CEFET-AL e as Instituições Federais de Ensino, em geral, ampliem a oferta de vagas, sobretudo para os cursos noturnos. Ao lado disso, no caso do CEFET-AL, verificam-se pontos de estrangulamento no processo de trabalho, como: desmotivação e descompromisso por parte de muitos dos servidores, diante da conjuntura que os Centros Tecnológicos Federais estão vivenciando; qualificação insuficiente para o desempenho das funções que estão sendo exigidas para o crescimento que as unidades de Ensino, particularmente, têm sentido, com a jornada de trabalho; dificuldades nas relações interpessoais, escassez de planejamento, dificuldade no gerenciamento e gestão de pessoas, inadaptação por problemas de saúde.

Todos esses pontos têm agravado o problema do quantitativo e do qualitativo de pessoal. De um modo geral, a questão salarial, vinculada a uma crescente desmotivação para o trabalho, parece implicar uma mudança para o ano letivo de 1999, levando as unidades de ensino a solicitarem professores substitutos, sendo contratados em número insuficiente. Para o ano 2000, pediram a contratação de professores substitutos para que fossem ampliados os cursos na área tecnológica, o que lhes foi negado. Esses pontos de estrangulamento foram identificados por pesquisa realizada na Gerência de Recursos Humanos e nas Unidades de Ensino.

3.2.3 A situação de ensino: médio, técnico e tecnológico

Os cursos técnicos oferecidos pela Escola Técnica Federal de Alagoas antes da transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica eram os seguintes:

Técnico de nível médio:

⇒ Áreas:

• **Construção Civil:**

- Edificações.

- Estradas.

- Saneamento.

• **Eletromecânica:**

- Eletrotécnica.

- Mecânica.
- Refrigerações e Ar Condicionado.

- **Informática:**

- Eletrônica.
- Processamento de Dados.

- **Química:**

- Química Industrial.
- Química de Alimentos.

- **Serviços:**

- Administração.
- Turismo.

Tabela 12: A situação do crescimento dos cursos tecnológicos oferecidos pelo CEFET após a reestruturação, ou seja, as transformações ocorridas.

CURSOS TECNOLÓGICOS – UNIDADE SEDE MACEIÓ/AL		
CURSO	ÁREA	DATA DE INÍCIO
Tecnologia da Informação	Informática	2001.1
Sistema de Informação	Informática	2001.1
Turismo	Turismo	2001.1
Gestão Empresarial	Gestão	2001.1
Comércio Exterior	Comércio	2001.1
Gestão Pública	Gestão	2001.1
Desporto e Lazer	Lazer e Desenvolvimento Social	2001.1
Gestão Fazendária	Gestão	2001.1
Gestão Financeira	Gestão	2001.1
Design de Interiores	Design	2001.1
Gestão Econômica - Orçamentária	Gestão	2003.1
Publicidade	Comunicação	2001.1
Urbanização	Construção Civil	2001.1
Tecnologia da Informação	Informática	2001.1
Sistema de Informação	Informática	2001.1
Turismo	Turismo	2001.1
Gestão Empresarial	Gestão	2001.1
Comércio Exterior	Comércio	2001.1
Gestão Pública	Gestão	2001.1
Desporto e Lazer	Lazer e Desenvolvimento Social	2001.1
Gestão Fazendária	Gestão	2001.1
Gestão Financeira	Gestão	2001.1
Design de Interiores	Design	2001.1
Gestão Econômica - Orçamentária	Gestão	2003.1
Publicidade	Comunicação	2001.1
Urbanização	Construção Civil	2001.1
CURSOS TECNOLÓGICOS – UNIDADE MARECHAL DEODORO/AL		
CURSO	ÁREA	DATA DE INÍCIO
Hotelaria	Turismo e Hospitalidade	2001.2
CURSOS TECNOLÓGICOS – UNIDADE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL		
CURSO	ÁREA	DATA DE INÍCIO
Produção elétrica	Indústria	2001.2
Produção civil	Construção Civil	2001.2

Fonte: Relatório de Atividades de Gestão 1998 a 2002

Tabela 13: A situação do crescimento dos cursos técnicos oferecidos pelo CEFET após a reestruturação, ou seja, as transformações ocorridas.

CURSOS TÉCNICOS – UNIDADE SEDE MACEIÓ/AL		
CURSO	ÁREA	UNIDADE
Eletrônica	Eletrônica	Sede – Maceió/AL
Eletrotécnica	Eletrotécnica	Sede – Maceió/AL
Mecânica com habilitação em Manutenção Industrial	Mecânica	Sede – Maceió/AL
Mecânica com habilitação em Manutenção Automotiva	Mecânica	Sede – Maceió/AL
Química Industrial	Química	Sede – Maceió/AL
Química com habilitação em Cimento	Química	Sede – Maceió/AL
Química com habilitação em Petróleo e Gás Natural	Química	Sede – Maceió/AL
Química com habilitação em Alimentos e Bebidas	Química	Sede – Maceió/AL
Edificações	Construção Civil	Sede – Maceió/AL
Estradas	Construção Civil	Sede – Maceió/AL
Infra-estrutura Urbana	Construção Civil	Sede – Maceió/AL
Saneamento	Construção Civil	Sede – Maceió/AL
Desenho de Construção Civil	Construção Civil	Sede – Maceió/AL
Construções Prediais	Construção Civil	Sede – Maceió/AL
Administração e Projetos de Rede	Informática	Sede – Maceió/AL
Análise e Projetos de Sistemas	Informática	Sede – Maceió/AL
CURSOS TÉCNICOS – UNIDADE MARECHAL DEODORO/AL		
CURSO	ÁREA	UNIDADE
Gestão	Gestão	UNED-MD/AL
Turismo	Turismo	UNED-MD/AL
CURSOS TÉCNICOS – UNIDADE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL		
CURSO	ÁREA	UNIDADE
Eletrotécnica	Eletrotécnica	UNED-PI/AL
Edificações	Construção Civil	UNED-PI/AL

Fonte: Relatório de Atividades de Gestão 1998 a 2002

Podemos observar que o crescimento com novos cursos veio ocorrer a partir da reestruturação em 2001, logo após a transformação de Escola Técnica para Centro Federal em 1999.

A situação do ensino no CEFET-AL pode ser vislumbrada, em grande parte, com base em perfil estatístico que contemple, sobretudo, número de alunos, vagas nos exames de seleção e vestibulares. O número de alunos matriculados nos cursos oferecidos no CEFET-AL, no período 1999-2002, modificou paulatinamente. A tabela 14 mostra, no entanto, que

seu crescimento foi expressivo no início de 2001, (1.128 alunos), o mesmo ocorrendo com a entrada nos cursos de graduação tecnológica em 2002 (1128 alunos). Nos anos de 2003 e 2004, com as mais recentes modificações na legislação da educação profissional do atual governo, houve uma diminuição gradual no número de alunos, para 3.642, conforme dados apresentados pela atual diretoria de ensino do CEFET-AL, aparecendo o chamado curso integrado, deixando de oferecer o ensino médio, como mostra a Tabela 15. Esses dados mostraram, como vimos, para a administração superior do CEFET-AL que foi assumida, no período de 1998 a 2002, uma postura mais agressiva no tocante à expansão de vagas na graduação e à flexibilização curricular.

Tabela 14: Número de alunos matriculados e crescimento das matrículas nos cursos de graduação, por ano letivo.

ANO LETIVO	Nº DE MATRÍCULAS
2001	1.128
2002	1.128
2003	1.418

Fonte: CEFET-AL. Relatório de Gestão 2001-2003.

A prática indica que o crescimento no número de alunos associa-se ao aumento de vagas no processo seletivo (vestibular), no qual se registra, a cada ano, uma expansão das vagas, mesmo que de forma irregular (tabela 14). A série histórica da evolução de vagas no exame de seleção do CEFET-AL indica esforço constante para ampliar as vagas. Quanto ao curso integrado que não é motivo desta pesquisa, emitiremos, com base nos documentos existentes, nas considerações finais deste trabalho, um breve comentário.

Cabe salientar que a ampliação das vagas, no caso do CEFET-AL, ocorreu sem que houvesse crescimento do número de professores do quadro efetivo, uma vez que as vagas para a realização de concurso para contratação de docentes não foram liberadas pelo MEC, nos últimos anos. Na realidade, o quadro de professores efetivos vem caindo. Por isso, o empreendimento do CEFET parece atender intencionalmente à política do Ministério da Educação. Embora o CEFET-AL tenha optado pela criação de um número maior de cursos, em relação aos outros Centros, a oferta de vagas apresenta um número relativamente baixo, em virtude do quantitativo de professores.

Tabela 15: CEFET-AL: Número de vagas oferecidas, acréscimo de vagas, candidatos e relação candidato vaga no período 1994 – 2000.

ANO	VAGAS OFERTADAS
1997	3495
1998	4186
1999	4052
2000	4052
2001	6285
2002	5316

Fonte: CEFET-AL. Relatório de Atividades da Gestão 1998 -2002

Podemos avaliar a corrida para apresentar um aumento de vagas, principalmente nos superiores tecnológicos, que justificasse a transformação da Escola Técnica Federal de Alagoas em Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas. Apesar de ampliar sua ação educativa, o CEFET-AL teve de trabalhar com uma diminuição do número de aulas dos professores em processo de capacitação e com toda a metamorfose pela qual passou, fazendo-se necessário um planejamento estratégico como forma se sedimentar todo o processo, para que a Instituição não venha a ter prejuízos irreversíveis na sua missão, já que se tornou uma “ilha de excelência na educação do estado de Alagoas”, fato que será constatado no capítulo IV, quando será apresentada a situação do ensino público em nosso estado.

Por sua vez, o CEFET-AL, quando das avaliações realizadas pelo MEC, para o reconhecimento dos cursos de graduação tecnológica, atingiu conceito “B” em todos os cursos.

Os dados da graduação do CEFET ganharam outros significados com a ampliação em 2001 dos cursos tecnológicos. O CEFET-AL está entre os Centros Tecnológicos com maior número de cursos de graduação, não significando que seja maior o número de vagas e matrículas. Ocorre que muitos Centros preferem aumentar o número de vagas nos cursos já existentes ou criar novas habilitações, medida mais racional do que a criação de novos cursos. Na segunda metade da década de 90, ocorreu uma melhora considerável, embora não constante, nos indicadores acadêmicos dos programas oferecidos pelo CEFET. Todavia, não é possível entender se o crescimento deve-se a um esforço interno de organização dos programas, o que leva a supor que esses tendem a melhorar sua *performance*, nos padrões de avaliação implantada pela SEMTEC – MEC, ou simplesmente representa uma resposta momentânea às transformações desse período, cujos critérios de avaliação tornaram-se mais exigentes.

3.3 A avaliação institucional é capaz de definir, substantivamente, uma linha de planejamento e de gestão

Todas as iniciativas, porém, esbarram na primeira etapa do processo: a ação diagnóstica. Talvez se possa afirmar que faltou, nessa trajetória, uma matriz conceitual de maior envergadura e, dessa forma, possibilitadora de uma leitura adequada do tempo e do ritmo institucional.

O conceito de avaliação varia na leitura especializada. Na gênese dessa diversidade, está a diferença de enfoque teórico e da multiplicidade de situações concretas, objeto de inquirição. O esforço de formalidade conceitual da avaliação institucional é recente, como aponta vários autores como Velho (1985), GRAGER *et all* (1993). A questão se cinge à natureza plural das organizações e à diferenciação dos modelos e procedimentos, às vezes desconectados uns dos outros, embora aplicados a uma mesma organização.

As questões de medição *verbis-gratiae*, independente da moldura conceitual adotada, estão sempre presentes, embora a quantificação não esgote a problemática em tela. De qualquer sorte, as concepções de avaliação mais adotadas são:

a) avaliação como juízo de especialistas. Trata-se, portanto, de julgamento de quem detém saber especializado objeto/assunto (GALLI, 1979).

b) avaliação como medição. Nesta direção, ganham relevo a contribuição da Psicologia Experimental e seu esforço para o desenvolvimento de instrumentos e a aplicação de métodos de medição.

c) avaliação como consecução de objetivos a colimar. Busca-se estabelecer um fronteiramento entre êxito e fracasso face a objetivos previamente definidos.

d) avaliação como subsídio para o processo de tomada de decisão ou como *feed-back* permanente de sistemas organizacionais. Procuram-se eventuais correções de rumo (WEISS, 1983, ZUÑIGA, 1985).

Nessas diferentes abordagens, percebe-se um núcleo central de compreensão que oferece os temas indispensáveis para a formulação do seguinte conceito:

A avaliação institucional é um processo captador de informações sobre o objeto avaliado, buscando compará-lo com um marco de referência. Em conseqüência, emitem-se juízos de valor e se propõem possibilidades para uma tomada de decisões com vistas à melhoria desse objeto.

A intitulada avaliação institucional, no âmbito educacional, pois, constitui-se numa pesquisa para coleta e análise de informações básicas e relevantes dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Segundo Amorim (1992, p. 44), na avaliação institucional são mais relevantes os critérios avaliativos de qualidade do ensino, competências, produtividade, autonomia e democratização da instituição.

Quando a avaliação institucional tem o cunho de auto-avaliação, deve-se ter o cuidado para que os posicionamentos pessoais ou mesmo de interesse da instituição não mascarem o processo avaliatório e, conseqüentemente, deturpem os resultados a serem obtidos. Caracteriza-se, então, a necessária isenção de interesse dos envolvidos, de forma que estes sejam dotados da postura ética, da precisão na elaboração, aplicação e análise dos dados obtidos. Nessa denominação auto-avaliação, detemo-nos, com maior rigor e profundidade, na análise e entendimento da qualidade e das competências do que vem sendo produzido para o desenvolvimento da instituição, seja no ensino, como na pesquisa e na extensão.

A avaliação institucional distingue-se como um processo de retratar, verificar, pesquisar e criticar determinada realidade de uma instituição, visando não só conhecê-la, mas, principalmente, modificá-la. Ela está comprometida com aquilo que se deseja alterar, partindo da avaliação autocrítica que vai proporcionar condições de rever a sua realidade.

Sabe-se que, na prática, a avaliação não é comum nas instituições, principalmente se voltarmos esse processo para a educação, mas, havendo uma conscientização de sua importância, certamente a comunidade irá contribuir para o desenvolvimento das suas ações e das suas alternativas.

Os indicadores revelam necessidade de continuar ampliando a produção e a difusão do Ensino, de manter um fluxo regular na oferta de vagas, nas matrículas e na titulação discente e de produzir uma estrutura curricular mais compatível com a exigência de ensino docente e discente. Além disso, verifica-se que não houve uma valorização significativa da pós-graduação, se não por convênios, em função de todos os processos de transformação do período, como também da pesquisa na instituição que criassem condições de trabalho adequadas para o corpo docente e o discente.

A análise da situação da pós-graduação e da pesquisa revela, ainda, a necessidade de:

- a) estabelecer um sistema unificado de controle do ensino tecnológico da pós-graduação na mesma área;
- b) ampliar, no aspecto qualitativo, o corpo docente permanente dos programas e a conseqüente valorização estratégica de suas atividades de pesquisa e orientação, especialmente na unidade sede;
- c) lidar adequadamente com o quadro de docentes dos programas e com a incorporação dos recém-doutores, sem prejuízo para os cursos;
- d) enfrentar o problema da crescente necessidade de bolsas docentes e discentes, bem como dos poucos recursos existentes para manutenção e, principalmente, para implantação do programa;
- e) fazer crescer a produção acadêmica docente e discente na maioria dos programas, criando mecanismos mais efetivos de estímulo à produção e de apoio à divulgação dos resultados;
- f) ampliar a interdisciplinaridade e a integração entre os programas;
- g) repensar a organização dos programas em termos da construção permanente de uma série histórica contendo os principais indicadores de ensino;
- h) formular diretrizes e estratégias que configurem um projeto comum de ação na área tecnológica.

Financiamento, currículo e principalmente investimento na capacitação, principalmente do corpo docente, confirmam que a grande metamorfose ocorreu com a capacitação dos servidores em geral, forma de alavanca para o processo de crescimento do CEFET-AL. Esses elementos são, em geral, organizadores do tempo-espaço do trabalho acadêmico nos Centros de Educação Tecnológica. As alterações e mudanças inovadoras nessas áreas de trabalho perpassam pela nova visão dos diretores, dizendo respeito ao período 1996-2002. Na prática, elas se interligam e se determinam de diferentes modos.

As medidas e as áreas mais significativas nas variáveis consideradas parecem indicar, de um modo geral, que há um empreendimento contínuo com o fim de estabelecer modelos, sistemas e processos de avaliação que impliquem maior conhecimento e controle da reforma implantada, o que parece significar, também, mudança na cultura organizacional, objetivando maior eficiência e produtividade. Não se observam, no período

considerado, rupturas ou grandes alterações nos rumos dos Centros Tecnológicos que mudem esse empreendimento institucional. O CEFET-AL parece, atualmente, uma instituição modelada e organizada por critérios técnico-administrativos de grande relevância, especialmente para um gerenciamento mais ágil e eficaz.

Considerando, especificamente, as variáveis do estudo, observa-se que as medidas e as áreas dirigem-se para:

a) constituição de sistema de informações que permita qualificar a gestão e racionalizar o uso dos recursos disponíveis, objetivando ampliar a eficiência e estimular a produtividade;

b) organização e estabelecimento de processos de aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação e controle do trabalho na área de ensino, que conduzam a avaliação institucional permanente;

c) modernização da infra-estrutura física e de equipamentos, bem como da organização acadêmica;

c) flexibilização institucional, mediante o trabalho conjunto com fundações que dêem maior agilidade administrativa e financeira, além de permitir maior relacionamento e vínculos do CEFET-AL com a comunidade e com o setor produtivo;

d) movimentação curricular objetivando flexibilizar os currículos e adequar a formação acadêmica às novas demandas e exigências profissionais;

e) criação de uma estrutura mais ampla de apoio, acompanhamento, avaliação e controle da pesquisa e pós-graduação na instituição;

f) definição de áreas prioritárias para a pesquisa tecnológica, ligadas ao contexto local e ao desenvolvimento do Estado.

CAPÍTULO IV

DESVELANDO O PROCESSO DE METAMORFOSE DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE ALAGOAS CEFET-AL

De acordo com o que vem defendendo Chesnais, quando procura tratar da mundialização do capital, atualmente, “a palavra de ordem é globalização – globalização dos mercados, do dinheiro, do trabalho”.³³ Globalização, também, das indústrias dos esportes, lazeres, entretenimentos, educação, turismo, entre outras.

Para esse especialista em economia industrial, foi a partir da década de 80 que um novo sistema “global” surgiu para tentar mapear desafios do mundo contemporâneo. Com uma rapidez impressionante, impulsionada pelos satélites, pela microeletrônica, por uma nova tecnologia em comunicação e em transportes, bem como pela queda dos custos energéticos para além dos limites nacionais, percebe-se que a sociedade contemporânea demonstra estar vocacionada para um outro tipo de mercado – um mercado único e global. A globalização passou a produzir novos fatos.

A perda, para esmagadora maioria dos países capitalista, de boa parte de sua capacidade de conduzir um desenvolvimento parcialmente autocentrado e independente; o desaparecimento de certa especialidade dos mercados nacionais e a distribuição, para muitos estados, da possibilidade de levar adiante políticas próprias, não são conseqüências mecânica da globalização, intervindo como processo ‘externo’, sempre mais coercitivo, impondo a cada país, a seus partidos e seus governos uma determinada linha de conduta.

Historicamente, ele apresenta que foi a partir da década de 60 que o comércio mundial expandiu-se com maior velocidade. Essa expansão deu-se muito mais rapidamente do que a produção mundial. Com isso houve uma aparente autonomização do comércio, o qual ganhou novo alento no início dos anos 80. Tal fenômeno, por suas características, foi entendido como resultado da globalização.

Com isso, a repartição das funções produtivas diversificou-se, não se achando mais concentrada num único lugar, difundindo-se por vários países e continentes; todos os componentes do processo produtivo e do sistema financeiro começaram a perambular pelo globo.

As conseqüências, sem dúvida, muitas vezes são absurdas e perigosas. A economia privada avança por grandes limites, mas o Estado permanece restrito às fronteiras territoriais.

³³ Ver CHESNAIS, François. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996, p.34-35.

Citando Marx diz: “o Estado é cada vez menos o capitalista ideal, com voz de comando ativa sobre o estoque de capital nacional”. Demonstra ainda que a velha economia política transformou-se em política econômica. Quando a política deseja impor limites à ação desenfreada do mercado, as empresas globalizadas ameaçam com um “êxodo ao Egito”.

Por outro lado, termo produção readquire um sentido amplo e vigoroso. Sentido esse que se desdobra. A produção não se reduz à fabricação de produtos, mas designa também, de uma parte, a criação de obras (incluindo o tempo e o espaço sociais). Configura-se, da mesma forma, como capacidade de comunicação, de articulação e contextualização de informações, de atualização, habilidade para compreender, familiaridade com as novas tecnologias, capacidade de negociação, racionalização, qualificação e quantificação, adaptabilidade; enfim, nos aponta para a produção do ser humano por si mesmo, no decorrer do seu desenvolvimento histórico, implicando produção das relações sociais.

Tomado em toda sua amplitude, o termo envolve a “reprodução”; não apenas a reprodução biológica (e conseqüente aumento demográfico), mas também a reprodução material dos utensílios necessários à produção, instrumentos técnicos e, ainda, reprodução das relações sociais – pela práxis. Esse ciclo torna-se quase permanente, até quando alguma desestruturação o quebre, torne-o obsoleto, necessitando-se de outras/novas práxis.

Em resumo, sem poder escapar inteiramente das conseqüências das acumulações desse processo de evolução do cotidiano, com vistas à transformação e adaptação a esse novo *ethos* social, a tendência é aquela de obedecer a ritmos que, muitas vezes, não coincidem com o tempo de acumulação, em espaços que não se identificam com os campos desses processos cumulativos.

Diz o autor: “Sem a intervenção política ativa dos governos Thatcher e Reagan, e também do conjunto dos governos que aceitaram não resistir a eles, e sem a implantação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacionais e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir tão depressa e tão radicalmente os entraves e os freios à liberdade deles de expandir à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente” (CHESNAIS, 1996, p.89). Para esse economista francês, foi a partir da década de 80 que esse novo sistema “global” surgiu para tentar mapear desafios do mundo contemporâneo. Com uma rapidez impressionante, impulsionado pelos satélites, pela microeletrônica, por novas tecnologias em comunicação e em transportes, bem como pela queda dos custos energéticos para além dos limites nacionais, percebe-se que a sociedade contemporânea

demonstra estar vocacionada para um outro tipo de mercado – um mercado único e global. A globalização passou a produzir novos fatos.

Cita, como exemplo, a produção das fábricas de montagem japonesas na América Latina e na Europa – cuja tarefa única era a de montar componentes semi-prontos, com a utilização mínima de produtos locais – a qual aparecia como exportação do México para os Estados Unidos ou da Inglaterra para a Espanha. “Em tais casos, na verdade não se trata de exportação ou importação de bens de consumo ou investimento entre diversas economias nacionais, mas de uma nova divisão de trabalho dentro das próprias empresas multinacionais”.

A repartição das funções produtivas não se acha mais concentrada num único lugar, mas difunde-se por vários países e continentes. Grande parte dos componentes do processo produtivo e do sistema financeiro perambulam pelo globo. O mercado consumidor também teve de expandir-se pelo mundo, pois, quanto maiores os investimentos em tecnologia avançada e quanto maior a racionalização por meio da “*lean production*”, tanto maior o desemprego e tanto menor o valor da força de trabalho e do poder de compra nacional.

No enfoque das *business schools*, o termo ‘global’ se refere à capacidade de empresa de elaborar, para ela mesma, uma estratégia seletiva em nível mundial, a partir de seus próprios interesses. Esta estratégia é global para ela, mas é integradora ou excludente para os demais atores, quer sejam países, outras empresas ou trabalhadores (CHESNAIS, 1996, p. 37).

O capital das empresas não integra mais o estoque do capital nacional, mas internacionaliza-se. A fidelidade à economia nacional deteriora-se, “vai por água abaixo”. A filosofia da marca de qualidade desloca-se igualmente dos limites econômicos nacionais para um nível mais globalizado. Por exemplo, não mais encontraremos “*Made in Germany*”, mas “*Made in Mercedes*”. Ou seja, globaliza-se tudo aquilo que interessa ao mercado; os conglomerados disputam esse mercado sem fronteiras – é o que chamamos de internacionalização do processo produtivo, com suas regras e jogos – surgindo a competitividade de um mercado aberto.

Percebemos que os nossos tempos são outros e não se restringem apenas ao relógio ou ao calendário. Nós estamos cada vez mais vocacionados a um diálogo muito mais complexo entre a natureza e a história, configurando-se, inevitavelmente, como um órgão de tempo microinformatizado, robotizado, muito mais dependente da máquina e muito menos do homem, o qual tem sido ultrapassado em seus limites pelas próprias ferramentas que ele criou.

Com a globalização, desaparece a improvisação; aparecem as necessidades de abstrações, de pesquisa, de ciências e tecnologias. A exigência gira em torno de novas habilidades, por multifuncionalidades, por trabalho em equipe.

Voltando-se esse fenômeno para a escola, poder-se-ia afirmar que um bom currículo escolar, especializações, titulações, experiências nas áreas e velocidade para aquisição de conhecimentos que o mundo global exige cotidianamente, provavelmente fosse uma das formas de sobressair-se e, ao mesmo tempo, driblar-se a competitividade.

Na verdade, isso torna-se muito relativo. A vida cotidiana contemporânea tem demonstrado que há necessidade de um novo trabalhador, com habilidades de abstração, de comunicação e de conhecimento plural e científico, as quais deverão ser objetos do processo educacional – a modernização dos instrumentos de produção, a busca de alternativas e a qualificação profissional fazem parte desse processo.

Dentro desse contexto, com vistas voltadas para o mercado de trabalho e de olho para o futuro, como ficam essas questões vinculadas ao campo da Educação? Será que esse processo de mutação está sendo percebido pelos diversos segmentos sociais?

Para Guadilla (1995, p.81), dentro dos novos contextos em que está situada a educação, existem dois aspectos relevantes que progridem velozmente: são os processos de integração e o de globalização, segundo significados dos novos padrões do conhecimento exigido pela sociedade contemporânea.

Para essa pesquisadora, a diferença crucial gira em torno da forma particular como os países menos desenvolvidos estão sendo empurrados para o processo da globalização, enfrentando certos perigos, apontando para algumas oportunidades e também assinalando certas preocupações.

Levando em conta essas observações – esses cenários – a autora aponta três perspectivas as quais merecem nossa atenção:

- 1 o cenário mercadológico - a globalização definida estritamente pelo econômico;
- 2 o cenário da sustentabilidade - a globalização definida por outras dimensões - cultural, social, ambiental, dentre outras - além do fator econômico; e,
- 3 o cenário da solidariedade - o fenômeno da globalização passando por uma adaptação, articulação e integração com os processos locais.

Do ponto de vista mercadológico, o aspecto econômico é o principal eixo da organização da sociedade de consumo, alicerçada nos avanços tecnológicos e no domínio do mercado, com base na oferta, demanda e consumo.

Dentro desse contexto, os países menos desenvolvidos normalmente deixam de ter interesses funcional e econômico para o sistema global, pelo fato de encontrar poucas possibilidades de adquirir uma dinâmica própria que passe a interessar os considerados países do primeiro mundo; exceto quando esse atraso apresenta vestígios de reversão contra eles próprios, do considerado Primeiro Mundo.

Quanto à relação com o conhecimento, este adquire configurações diferentes, dependendo do contexto em que esteja inserido. No entanto, a ênfase está prioritariamente voltada para o econômico, para o valor de mercado, ou seja, ênfase no valor econômico do conhecimento, surgindo o “mercado da educação”, configurado, especialmente, pelo valor econômico do conhecimento, no qual predominam outras dimensões de educação.

Por exemplo, esse conceito de “mercado do conhecimento” adquire uma certa relevância, levando-se em conta a troca de conhecimentos em nível internacional; definido como mercado internacional de conhecimentos e/ou mercado educativo internacional, refere-se à venda de patentes, pesquisas, assim como a contratação de pessoal qualificado para a indústria de alta competitividade - fato bastante notório entre as multinacionais.

Las exigências e la economía por formas más eficientes de producción y transferencia de conocimiento de las instituciones educativas hacia el sector productivo, se dan paralelamente en un contexto en el cual las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) están produciendo una revolución en las formas de producción y circulación de conocimiento que está siendo reforzada por la presión de mayor eficiencia cognitiva para contribuir a reforzar el valor económico del conocimiento. En este escenario, donde el mercado internacional es el eje articulador de la dinámica del conocimiento, los procesos de globalización se caracterizan por una mayor énfasis en lo económico [...].³⁴ (GUADILLA, 1995, p. 84).

Com relação à dinâmica de acesso ao conhecimento internacional, Guadilla afirma que este se processa a partir de relacionamentos formais existentes entre algumas – poucas – instituições acadêmicas de cada um dos países não-desenvolvidos com os Centros de

³⁴ Tradução livre do autor: “As exigências e a economia de maneira mais eficiente de produção e transferência de conhecimento das instituições educativas direcionadas ao setor produtivo, acontecem paralelamente, em um contexto no qual as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) estão produzindo uma revolução nas formas de produção e circulação de conhecimento, que está sendo reforçada pela pressão de maior eficiência cognitiva para contribuir a reforçar o valor econômico do conhecimento. Neste cenário, onde o mercado internacional é o eixo articulador da dinâmica do conhecimento, os processos de globalização se caracterizam por uma maior ênfase no econômico. [...]”. (GUADILLA, 1995 p.84)

excelências dos países desenvolvidos. Contudo, essa dinâmica adquire menor importância quando se trata da integração e/ou inter-relacionamento entre países de uma mesma região, sub-região ou dentro de um mesmo país.

Normalmente, esse tem sido um dos esquemas predominantes nos processos de internacionalização das Instituições do Ensino Superior dos países considerados subdesenvolvidos ou em ritmo de desenvolvimento. Isto é, as instituições mais importantes desses países estabelecem laços diretos com suas homólogas dos países desenvolvidos, tendo poucas – ou às vezes não tendo – relações com as similares de sua região, não procurando, sequer, manter laços significativos com outras universidades do seu próprio país. Isso tem, normalmente, produzido alguns efeitos indesejáveis, tais como: a) a transferência indiscriminada de conhecimentos para países estrangeiros; e, b) o estímulo à fuga de grande parte de seus pesquisadores.

Quanto ao cenário da sustentabilidade ou de desenvolvimento sustentável, a globalização tem sido configurada por outras dimensões que vão além do econômico, como é o caso das dimensões ambiental, cultural, social, educacional, dentre outras.

Paralelamente, estão surgindo outras alternativas, outros desafios com objetivos de criar novos modos que levem em conta as necessidades essenciais – básicas – de sobrevivência do homem contemporâneo, a partir dos próprios limites ecológicos do nosso planeta. Isso porque as ditas “forças cegas do mercado”, obsessão pela produtividade e pela mais valia, já demonstram causar estragos irreversíveis na natureza.

[...] Debido a ésto, nuevos estilos de vida deben ser propuestos, tomando en cuenta una distribución ordenada de los recursos del mundo, y un distribución más justa de la riqueza para todos los hombres. Este es considerado un escenario **optimista** pues se cree en que la solidaridad de la humanidad avanza hacia formas globales de intercambio, donde es posible el florecimiento y la vitalidad de las diversas culturas y donde éstas entran en diálogo crítico con la racionalidad científica y tecnológica. [...].³⁵ (GUADILLA, 1995, p. 86, grifo nosso)

Percebe-se, com essas afirmações, um alerta da autora para a tendência de um determinado afluência de uma sociedade civil global, interligada por tecnologias comunicativas, pela microeletrônica, pelas telecomunicações, cujo desenvolvimento, além de

³⁵ Tradução livre do autor: “[...] Debido a isto, novos estilos de vida devem ser propostos, tomando-se em conta uma distribuição ordenada dos recursos do mundo, e uma distribuição mais justa da riqueza para todos os homens. Este é considerado um cenário otimista, pois se crê que a solidariedade da humanidade avança para formas globais de intercâmbio, onde é possível o florescimento e a vitalidade das diversas culturas e onde estas entram em diálogo crítico com a racionalidade científica e tecnológica”. [...]. (GUADILLA, 1995, p. 86)

estar alicerçado na troca de informações, desponta para a necessidade da existência de uma consciência de identidade coletiva e de participação global. Dessa forma, o crescimento econômico dependerá cada vez mais da qualificação e requalificação do indivíduo, no que se refere ao saber fazer, às suas atitudes, à sua inteligência, seus comportamentos, capacidade de adaptação e criação. Pois, não adianta, apenas, uma inovação somente nos planos tecnológico e científico, mas, simultaneamente, deverá haver inovações no plano das práticas sociais, da organização social e no plano qualitativo e quantitativo do saber fazer.

Assim, diante de uma globalização privilegiando o valor econômico da educação e as dinâmicas inerentes aos lucros do mercado do conhecimento, começam a surgir, também, preocupações com práticas alternativas, inclusive com propostas de modificação e/ou reformulação curricular alicerçada numa ética de cooperação local e articulada em função de uma perspectiva global.

Esse novo paradigma de globalidade exige, ainda, um processo de desenvolvimento educacional sustentável, caracterizado por uma maior qualidade de seus produtos; por um grande respeito à cultura local e/ou regional; por uma nova forma de relação do homem com a natureza; dos indivíduos com outros indivíduos; com os problemas da miséria: tanto material, quanto intelectual e ética, além do econômico. Nesse mundo da globalização, não se pode limitar apenas ao econômico, pois, na verdade, ele configura-se como mais uma das perspectivas dessa dinâmica, motivo pelo qual a autora afirma a necessidade do “cenário da solidariedade”, onde a globalização passa por uma maior integração e articulação com os processos locais, multiculturalizados e sincréticos.

Di Giovanni (1995, p.15) afirma que isso fica muito mais caracterizado como consequência de uma “verdadeira” revolução cultural, quando a valorização das mais diversas práticas passa a ser um campo de mercado e de investimento.

4.1 O CEFET no contexto de Alagoas

4.1.1 Situação geográfica e clima

Alagoas está situada no hemisfério sul-ocidental, Nordeste do Brasil. Sua localização é definida pelos paralelos 8°48'12" e 10°29'12" de latitude Sul e pelos meridianos 35°09'36" e 38°13'54" de longitude a Oeste de Greenwich.

A área terrestre total de Alagoas é de 27.731 quilômetros quadrados, sendo seus limites definidos assim: ao Norte e Oeste com o Estado de Pernambuco e Bahia, ao Sul com o Estado de Sergipe e a Leste com o Oceano Atlântico.

Seu clima tropical com variação de: quente e úmido, e quente e seco, sua temperatura média é de 28°C, com mínima de 20°C e máxima de 36°C.

4.1.2 População

A população de Alagoas foi estimada em 2,5 milhões de habitantes, e suas belezas naturais são os recursos mais importantes do Estado. É uma população jovem, com idade média de 23 anos. Os alagoanos são conhecidos pela sua simplicidade, hospitalidade e criatividade e, acima de tudo, pela sua forte tradição de família. Maceió, sua capital, concentra, aproximadamente, 30% da população total do Estado que representa 723 mil pessoas.

4.1.3 Mão-de-obra

A força de trabalho alagoana compreende aproximadamente 1,3 milhões de pessoas. Cerca de 55% da força de trabalho é composta por mulheres, e metade da força de trabalho concentra-se na agricultura. Aproximadamente 83% das mulheres e 72% dos homens têm outras tarefas complementares.

A mão-de-obra está ocupada nos seguintes setores: Comércio, Prestação de Serviço, Turismo, Indústria, Administração Pública e Privada, Agricultura.

4.1.4 Religião

O Catolicismo é a religião predominante em Alagoas, mas são igualmente praticadas várias ramificações da religião evangélica e/ou outros credos.

4.1.5 Cultura

O principal recurso de Alagoas é o seu povo, fruto da mistura de várias culturas, entre as quais a portuguesa, a africana e a indígena. Dentre seus principais recursos culturais podemos destacar:

- Artesanato:

Alagoas possui um rico artesanato que, pouco a pouco, vem se tornando um dos mais procurados por sua rara beleza. Destacam-se os trabalhos em rendas e bordados, palha, madeira e cerâmica.

Algumas peças podem ser encontradas nas cidades do interior de Alagoas, porém a maioria é comercializada na Capital, Maceió, nos seguintes locais: Mercado de Artesanato, Feirinha de Artesanato da Pajuçara, e Pontal da Barra.

- Folclore:

No Estado de Alagoas, a quantidade de folguedos e danças é muito grande. É o único Estado do Brasil que possui o registro de mais de 30 manifestações folclóricas divididas em danças, folguedos, atos populares, torneios e brincadeiras ligadas às festas de Natal, Carnaval e São João, que são as maiores festas populares do povo brasileiro.

- Culinária:

Alagoas destaca-se por sua saborosa e diversificada culinária. Os frutos do mar encabeçam o cardápio alagoano, seja em simples restaurantes à beira da lagoa ou em requintados na orla marítima.

4.1.6 Infra-estrutura

- Vias de acesso e transporte:

O Estado de Alagoas, em termos de acessibilidade, dispõe de rodovias, linhas férreas, vias marítimas e aéreas, sendo que as rodovias ganham acentuado destaque no sistema viário, tanto para o transporte de cargas como o de passageiros, interligando-se aos demais Estados do Brasil.

- Transporte marítimo:

Este se realiza através do Porto de Jaraguá, que é o principal pólo de escoamento do Estado, sendo o segundo maior Porto do Nordeste em movimentação, tendo atingido seu recorde em 1995, com 3.681.090 toneladas movimentadas, das quais 849.031 mil na importação e 2.832.059 na exportação. Sua capacidade total, entretanto, ainda está sendo subutilizada, pois, com 07 armazéns, sendo: 04 externos com 1.600 m² de área de capacidade útil de 12.000 m³ e 03 internos (cada 01 com 6.000 m²), tem capacidade estática para 15.000 toneladas de cereais, sendo sua frota composta por:

- 02 tratores
- 02 empilhadeiras, sendo: 01 para 7 toneladas
01 para 2,5 toneladas
- 07 guindastes elétricos de pórticos, sendo: 04 para 3,2 ton.
02 para 6,3 ton.
01 para 10,0 ton.
- 01 guindaste sobre pneus (para 5 ton.)
- 12 hidrantes
- Energia elétrica: 220v/380v.

Além desses equipamentos, existem outros: 03 parques de tancagem, sendo um da Petrobrás com 17 tanques para petróleo, derivados de petróleo e álcool, com capacidade total de 58.500 m³, um da Atlantic com 07 tanques para derivados de petróleo e álcool, com capacidade de 20.000 m³ e outro da Nitrofertil com 02 tanques para ácido fosfórico com capacidade para 18.000 m³. Existe ainda 01 sugador de cereais com capacidade de descarga para 100t/h, ligado ao armazém nº 05 por uma correia transportadora com capacidade 300 t/h.

- Transportes Aéreos:

O Aeroporto Zumbi dos Palmares, que serve a Alagoas, situa-se no perímetro da capital Maceió, com uma área total de 4.890.000 m², tendo uma boa estrutura física.

Terminal de Passageiros:

- Área total: 22.000 m²
- Nº de posições de *check in*: 24

A ampliação da pista, que agora tem 2,6 mil metros, permite a ligação direta de Maceió a Londres, Roma ou Cairo, sem escalas ou conexões.

- Terminal de Cargas (Exportação e Importação):
- Área total: 250 m²
- Capacidade de movimentação de carga mensal: 30 t
- Transporte Ferroviário:

Com 32 km de extensão, o Sistema Maceió tem 9 estações, 3 paradas, 2 paradas experimentais e transporta, em média, cerca de 6 mil passageiros/dia. De segunda a sexta-feira, são feitas 16 viagens por dia e 6 viagens aos sábados, não havendo operação no domingo. Não possui terminais de integração. Sua velocidade média é de 26,7 km/h e o custo da tarifa R\$ 0,50.

- Abastecimento d'água e saneamento:

A Companhia de Abastecimento d'Água e Saneamento de Alagoas – CASAL tem como objetivo o abastecimento d'água, a remoção e tratamento de esgotos sanitários e o planejamento e controle de poluição hídrica em todo o Estado. Conjuntamente também nessa área opera a Fundação de Serviços de Saúde Pública – FSESP, que faz pesquisas de mananciais e executa perfuração de poços, projeta, constrói e opera uma série de sistemas de abastecimento de água e esgotos sanitários.

- Abastecimento de energia:

Os serviços de energia elétrica em Alagoas estão a cargo da Companhia Energética de Alagoas – CEAL. O suprimento faz-se através da Companhia Hidroelétrica do São Francisco – CHESF, principal fonte geradora do Nordeste, através das usinas de Paulo Afonso e Xingó, situadas a 280 Km de Maceió, o que concorreu para a eletrificação de todos os Municípios do Estado.

Conta com a disponibilidade de 436 MVA, a partir de 28 subestações (05 na capital).

- Telecomunicações e correios:

Os serviços de correios e telecomunicações estão a cargo da Empresa de Correios (ECT) e Telégrafos e da TELEMAR.

Algumas agências estão reformadas, com o objetivo de oferecer ao usuário e empregado maior comodidade.

A Telemar é hoje a maior empresa de telecomunicações do Brasil em faturamento e em número de telefones instalados. Com larga experiência em serviços de telefonia fixa local e de longa distância, disponibilizamos também de serviços para Internet, Transmissão de Dados e Imagens e Videoconferência, entre outros.

Em se tratando de telefonia móvel, temos as operadoras TIM, Oi e Claro.

4.1.7 Parques industriais

Alagoas, pelas vantagens econômicas e locacionais, conta com expressiva demanda de áreas para instalação industrial. O Governo do Estado de Alagoas e as Prefeituras Municipais dispõem de seis excelentes áreas para implantar as mais diversas unidades industriais. São Distritos Industriais com perfeitas condições para operação e escoamento de produção, que oferecem benefícios reais como infra-estrutura adequada, serviços básicos e localização estratégica que permitem rápido acesso às principais rodovias que ligam aos grandes centros consumidores do país.

- Distrito Industrial Governador Luiz Cavalcante:

Situado em Maceió, no Tabuleiro dos Martins, BR 104 Km 12, oferece excelente localização e infra-estrutura completa para o investimento de novos projetos. Sua proximidade com o Porto de Maceió agiliza as exportações dos produtos finais das empresas nele instaladas. Segundo a Associação das Empresas do Distrito (ADEDI) encontram-se estabelecidas 36 indústrias de médio e grande porte, dos mais diferentes setores, contando com mais três em fase de implantação.

- O Distrito Industrial de Marechal Deodoro:

Distante 18 Km de Maceió, localizado às margens da BR 424 Km 12, é administrado por uma empresa de capital privado, a Companhia Alagoas Industrial –(CINAL).

Fundamental no fortalecimento industrial do Estado de Alagoas, a CINAL dispõe de uma infra-estrutura indispensável à sustentação de um Pólo Industrial. Proprietária de grande área contínua, sendo parte destinada a indústrias e uma porção reservada à proteção

ambiental, a CINAL é uma verdadeira central de utilidades com o objetivo de otimizar operações e custos.

Em busca da excelência em suas atividades, oferece, dentro da melhor normalização internacional, utilidades (captação e adução de água, tratamento de águas, geração de vapor e de ar), serviços (tratamento de efluentes líquidos, coleta, transporte e disposição de resíduos sólidos, incineração, distribuição de gases industriais e apoio) e produtos (ácido clorídrico e outros) tanto para as empresas já existentes no complexo como para aquelas que tencionam instalar-se no Distrito.

Destinado ao setor químico, o Distrito Industrial de Marechal Deodoro começa a diversificar suas atividades com a transformação do pólo cloroquímico num distrito multifábrica. Além de contar com uma fábrica têxtil, resultado de investimentos da ordem de US\$ 4 milhões, irá agregar pelo menos mais quatro empresas de ramos variados.

Além desses parques industriais situados na grande Maceió, os empresários podem dispor de Distritos localizados em cidades próximas da capital do Estado, entre os quais podemos destacar:

- Distrito Industrial de Arapiraca: Distante 126 Km de Maceió, encontra-se às margens da rodovia AL 115 Km 5 Local dotado de condições plenas para funcionamento de empresas de todos os setores, atualmente comporta indústrias de refrigerantes, cereais, resina e plásticos.

- Distrito Industrial de Rio Largo: Situado a 27 Km de Maceió, está localizado no Tabuleiro da Mata do Rolo às margens da BR 104. Possui áreas disponíveis para receber novas fábricas. Além do setor têxtil que já é tradição, conta com indústrias plásticas e de extração de água mineral.

- Distrito Industrial de Pilar: Localizado na Chã do Pilar, às margens da BR 316, fica distante 37 Km de Maceió. Infra-estrutura em fase de implantação, oferece rodovias pavimentadas, água, energia e a proximidade da fonte de gás natural. Há projeto de implantação de uma indústria de cigarros.

- O Núcleo Industrial de Murici: Está bem localizado às margens da Rodovia Federal, BR-104, é um núcleo multisetorial, agregando indústria de todos os portes e características, ocupando atualmente uma área de 150.000m², com capacidade para ocupação de 38 empresas. Dotado do Núcleo "A" todo estruturado, com água, luz, telefone, saneamento, pavimentação em paralelepípedo, transporte, o município adquiriu outra área para atender à demanda

empresarial. Está em fase de licitação a implantação de uma Subestação de 69 KW para fornecer energia limpa e segura para as empresas e municipalidade.

O município é dotado da Lei de Incentivos Fiscais (isenção de impostos de 2 a 10 anos, conforme a capacidade empregatícia de cada empresa); Lei do Simples Municipal; doação de lote; um fundo de AVAL municipal em convênio com o Banco do Nordeste. Tem um protocolo de intenção junto aos bancos do Brasil e do Nordeste, além de contar com a Lei de Incentivos Fiscais do Estado. O município possui a Secretaria Municipal do Meio Ambiente dotada de toda estrutura legal, o que vem a facilitar todo o processo de licenciamento ambiental no âmbito municipal; também tem um convênio com a Cooperativas dos Trabalhadores Ambientalistas de Alagoas – COOTRAN, para a realização de estudos de impactos ambientais e licenciamento que não se encontram inseridos na competência da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, um convênio com o Instituto do Meio Ambiente – IMA e outro com o IBAMA.

4.1.8 Educação

O Estado é bem servido em infra-estrutura educacional, tendo atualmente quase 13.939 estabelecimentos de ensino, distribuídos da seguinte forma: pré-escolar, educação fundamental, educação média, supletivo e educação especial. Com relação ao número de professores em exercício, Alagoas conta com mais de 67.949 docentes que lecionam em escolas públicas, particulares, profissionalizante e universitária.

4.1.9 Organização política

Alagoas é um Estado com uma democracia pluripartidária, tendo sua representatividade política constituída por 09 Deputados Federais, 03 Senadores e 28 Deputados Estaduais de diversos partidos, sendo os deputados eleitos por um período de 4 anos e os senadores por 8 anos. O Governador é eleito pelo voto popular a cada 04 anos, e escolhe seu Secretariado. Na última eleição em 2002, Ronaldo Lessa foi eleito Governador de Alagoas.

4.1.10 Autarquias locais

Em Alagoas, existem 102 Municípios, cada um com Prefeito local, eleito pelo povo, por um período de 04 anos. Constitui responsabilidade dos órgãos dos Municípios defender os interesses próprios das populações que representam em todos os aspectos econômicos e sociais, podendo para tal criar regulamentos dentro das suas áreas de jurisdição.

4.1.11 Segurança pública

Alagoas, em nível de Forças Armadas, conta com um Distrito da Aeronáutica, uma Capitania dos Portos da Marinha e um Batalhão de Infantaria Motorizada do Exército Brasileiro.

Como força auxiliar, o Estado mantém a Polícia Militar, O Corpo de Bombeiros e a Polícia Civil, que têm como objetivo manter a segurança e a defesa civil da população.

4.1.12 Conjuntura econômica atual

- Visão geral:

Alagoas desenvolveu a seguinte estratégia para estimular ainda mais o crescimento da sua economia:

- Adaptou uma política orientada para o mercado e dirigida para o exterior;
- Liberalizou a economia e abriu-a ao investimento interno e estrangeiro.

- Economia:

A economia alagoana está baseada na agroindústria do açúcar e do álcool, no pólo cloro-álcoolquímico, em indústrias alimentícias e têxteis. As culturas de maior importância são: cana-de-açúcar, fumo, coco-da-bahia, algodão herbáceo, arroz, feijão, milho, mandioca, mangaba, laranja, abacaxi, banana e bovinos – cultura de corte e leite. E os minerais são: petróleo, gás natural, salgema, calcáreo e argila.

O turismo é considerado atividade prioritária não só por ser o que melhor distribui a renda entre a população, mas também por o Estado ser naturalmente vocacionado para o turismo.

Todas essas áreas industriais encontram-se instaladas próximas às sedes dos respectivos municípios. E uma das facilidades proporcionais é a doação provisória de lotes por período determinado, convertida em definitiva, com a implantação e operação da indústria.

4.2 Alguns dados atualizados do CEFET-AL: da estrutura física e ocupação das salas de aula da Unidade da sede – Maceió

Dentro do contexto acima exposto, situa-se o CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE ALAGOAS – CEFET-AL, enquanto instituição de ensino técnico profissionalizante, criada em 23 de setembro de 1909, por intermédio do Decreto nº 7.566, do então Presidente da República Dr. Nilo Peçanha e inaugurada em 21 de janeiro de 1910. Instalado em uma área central da cidade de Maceió, com aproximadamente 45.000 m², abriga instalações em seus quase 55.000 m².

◆ Bloco Principal

Estrutura física – primeiro andar

Total de 14 salas de aulas

Ocupação:

- Turno matutino – 11 salas:

- 03 primeiros anos;
- 04 segundos anos;
- 04 terceiros anos.

- Turno vespertino – 11 salas:

- 03 primeiros anos;
- 04 segundos anos;
- 04 terceiros anos.

- Turno noturno – 03 salas:

- 01 primeiro ano;
- 01 segundo ano e
- 01 terceiro ano.

Total de turmas: 07 - 1º anos, 09 - 2º e 09 - 3ºanos.

Estrutura física – segundo andar

- 14 salas de aula, 03 salas de desenho e 02 laboratórios de informática.

Ocupação:

- Turno matutino: 04 salas de aula, 02 laboratórios e 02 salas de desenho técnico.
- Turno vespertino: 02 salas de aula, 02 laboratórios e 02 salas de desenho técnico.
- Turno noturno: 04 salas de aula, 02 laboratórios e 03 salas de desenho técnico.

• Bloco de Química:

07 salas de aula, 01 laboratório de física e 01 laboratório de biologia;

08 laboratórios de química.

Ocupação:

- Turno matutino: 03 turmas de técnico em química;
- Turno vespertino: 0 turmas;
- Turno noturno: 03 turmas de técnico em química.

• Bloco de Eletrotécnica:

- 11 laboratórios de elétrica

Ocupação:

- Turno matutino: 03 turmas;
- Turno vespertino: 02 turmas;
- Turno noturno: 03 turmas.

- **Bloco de Eletrônica:**

- 05 salas de aula.
- 04 laboratórios técnicos.
- 02 laboratórios de informática.

Ocupação:

- Turno matutino: 02 turmas
- Turno vespertino: 02 turmas
- Turno noturno: 04 turmas

- **Bloco de Mecânica:**

- 13 laboratórios
- 02 salas de desenho

Ocupação:

- Turno matutino: 03 turmas;
- Turno vespertino: 02 turmas;
- Turno noturno: 04 turmas.

- **Bloco de Edificações:**

- 02 laboratórios de informática
- 01 sala de aula

Ocupação:

Turmas cursos técnico e tecnológico

- Turno matutino: 02 turmas;
- Turno vespertino: 02 turmas;
- Turno noturno: 04 turmas.

- **Bloco de Estradas:**

- 01 miniauditório.

- 04 salas de aula.

Ocupação:

Turmas do curso de urbanização e infra-estrutura

- Turno matutino: 02 turmas de urbanização;

- Turno vespertino: 02 turmas de urbanização e uma de infra-estrutura;

- Turno noturno: 01 turma de infra-estrutura.

- **Bloco de Informática:**

- 06 salas/laboratórios.

- Turno vespertino: 01 turma de técnico em informática e aula de monitoria;

- Turno noturno: 04 turmas de sistema de informação.

O CEFET-AL é visto, hoje, como referência na região. É tido como um dos modelos de excelência no ensino tecnológico e profissional, buscando efetivo atendimento às demandas educacionais, em sintonia com as tendências e avanços do mercado, interagindo com a comunidade externa e buscando maior número de parceiros, para assegurar uma educação tecnológica de qualidade. Para isso, na década de 90, a estrutura física recebeu grandes investimentos quando comparada com a estrutura que tinha anteriormente.

O propósito geral deste capítulo é apresentar os efeitos da reestruturação da educação Tecnológica na produção do trabalho de ensino no CEFET-AL, especialmente nos padrões de organização e gestão do Centro Tecnológico. Para tanto, pretende atingir dois objetivos: desvelar o processo de metamorfose institucional, com base nos movimentos de gestão, financiamento, avaliação, currículo e graduação tecnológica; evidenciar a dialética existente nas ações e reações presentes nos processos ou movimentos de adaptação, resistência, improvisação ou inovação. O foco central da análise do processo de metamorfose institucional é, portanto, o campo e sua produção, evidenciado em alguns dos

elementos considerados fundamentais na organização do tempo-espaço do trabalho no Centro Tecnológico, como revela o caso em estudo.

4.2.1 O movimento na área de gestão e financiamento

No CEFET-AL, atualmente, é quase impossível separar o movimento de gestão do movimento de financiamento da instituição, o que ocorre, em grande parte, porque, na Reforma da Educação Profissional e Tecnológica, esses movimentos estão imbricados e se determinam mutuamente, razão por que, nesta exposição, serão considerados em seu conjunto. A análise dos dados permite afirmar, no entanto, que o movimento de gestão é mais condicionado pelo movimento de financiamento, devendo-se, externamente, a certa racionalidade financeira que impera no processo de definição e de tomada de posição, no tocante às políticas de educação tecnológica, bem como a uma progressiva limitação de recursos financeiros e humanos. A situação agrava-se a cada ano, em decorrência da crise econômica e da política restritiva adotada pelo governo em relação às Instituições Federais de Ensino Tecnológico, de um modo geral.

4.2.2 A questão do orçamento: histórico e perspectivas

No caso do CEFET-AL, nos últimos anos, a questão financeira intensificou-se por causa da insuficiência de recursos orçamentários oriundos do Tesouro. As restrições ocorrem, sobretudo, nos recursos destinados à manutenção e ao investimento, em razão dos cortes feitos em particular pela área econômica do governo. Os relatórios da gestão apontam situações graves como: a escassez de dotação orçamentária inicial a cada ano; a luta para conseguir suplementação e a demora em se obter recursos; a irregularidade do fluxo dos recursos financeiros; a instabilidade da ordem jurídica com a edição de decretos e medidas provisórias.

Essas situações são amplamente exemplificadas nos exercícios orçamentários da instituição, no entanto basta citar quatro dentre as que ocorreram no período: a) a cada ano caem os recursos, especialmente para custeio; b) os recursos repassados para o CEFET-AL, nos últimos anos, já chegaram a corresponder a 60% dos recursos orçados; c) além do orçamento não ser respeitado, em 1996, a proposta orçamentária dos CEFETs chegou a ser elaborada pelo MEC, sem a participação dos Centros Tecnológicos; d) a partir de 1995, a

folha de pagamento do CEFET-AL foi inserida no Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SIAPE), do governo federal, por determinação do então Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), assim como ocorreu com todas as instituições de ensino da rede federal.

A posição do orçamento operativo do CEFET-AL para o exercício de 1998 permite evidenciar, com mais propriedade, as condições de funcionamento dos Centros Tecnológicos. Nesse ano, do montante orçado de recursos próprios para o CEFET-AL, houve um corte de R\$ 199.588,80, como mostra a tabela de cujo contingenciamento, 81% ocorreram nos recursos de custeio, 20% nos de capital e 2% nos de pessoal, o que espelha uma situação bastante grave, uma vez que os recursos não foram suficientes para pagamento das despesas e dívidas de 1998, nem para aquelas acumuladas em anos anteriores. Para se ter uma idéia, a dívida acumulada de 2005, repassada para 2006, ficou em mais de R\$ 1.300,000,00 (“O Jornal” 21/04/2005).

Tabela 16: Orçamento do CEFET-AL 1998.

RECEITA	EXECUÇÃO	DIFERENÇA
243.788,00	44.199,20	199.588,80

Fonte: Coordenadoria de Orçamento do CEFET-AL. Exercício 1998.

Do total dos recursos executados em 1998 (tabela), 76% foram utilizados para pagamento de pessoal (ativos e inativos); 11% para custeio da folha de pessoal (Professor Substituto, Auxílio Creche, Vale Transporte e Auxílio Alimentação); 0.01% para custeio de bolsas; 15% para custeio/manutenção; 2% para custeio/exercício anterior.

Tabela 17: Execução do orçamento do CEFET-AL – 1998.

PESSOAL (ATIVO E INATIVO)	CUSTEIO BOLSAS	CUSTEIO MANUTENÇÃO	CUSTEIO EXERC.ANTERIOR EXERCÍCIO	CUSTEIO- FOLHA
16.245.065,00 (76%)	1.790,00 (0.01%)	2.138.117,00 (10%)	501.602,00 (2%)	2.396.562,82 (11%)

Fonte: Coordenadoria de Orçamento do CEFET-AL. Exercício 1998.

No período 1996-2002, a execução da despesa com os recursos próprios e oriundos do Tesouro atingiu o total de R\$ 144.958.637,00. Em 2004, o montante foi de R\$ 42.79977.341. A média percentual dos recursos, no período 1996-2002, destinados a custeio foi maior que em

2004 (tabela). Todavia, ocorreu aumento dos recursos para pessoal e diminuição dos de capital, em grande parte em razão dos recursos obtidos por meio de convênios e receita própria, que se tornaram cada vez mais importantes para a manutenção e desenvolvimento da instituição.

Tabela 18: CEFET-AL: execução orçamentária e financeira com pessoal, custeio e capital no período 1996-2002 e no ano de 2004.

PERÍODO	PESSOAL	CUSTEIO	CAPITAL
1996-2002	144.958.337,00 (85%)	21.324.950,00 (13%)	2.189.081,00 (2%)
2004	42.797.341,00 (87%)	5.742.945,00 (12%)	289.660,0 (1%)

Fonte: CEFET-AL. Coordenadoria de Orçamento.

A comparação anterior não significa que houve aumento com pessoal nos anos em que ocorreram todas as transformações, e sim, o incentivo na titulação. Os recursos com pessoal devem ser tomados como uma tendência, não obstante a crescente diminuição do contingente de professores na ativa. A tabela mostra que, em 2004, a despesa com pessoal foi 2% maior que a do ano anterior, em boa parte em razão do acréscimo salarial, em decorrência da titulação. O percentual de aumento foi mais significativo na folha dos Pensionistas Civis, Outros Benefícios e Vencimentos, Salários e Vantagens. No CEFET-AL, a execução orçamentária com pessoal, em 2003, registrou a seguinte distribuição percentual: Ativos (75%), Inativos (22%), Outros Benefícios (3%), (CEFET-AL - Coordenadoria de Orçamento). Os gastos com aposentados e pensionistas oneram sobremodo a folha do Centro Federal, razão pela qual a administração superior do CEFET-AL entende que essa despesa deva ser repassada para a previdência e os recursos utilizados, em boa medida, para investimento. Essa solução é uma bandeira na discussão do modelo de uma autonomia maior dos Centros Federais, atualmente em debate.

Tabela 19: CEFET-AL: despesa com pessoal em 1996 e 2002.

DISCRIMINAÇÃO	EXERCÍCIO 1996	EXERCÍCIO 2002	VARIAÇÃO
Vencimentos, Salários.	11.606.198,00	18.740.768,00	7.134.570,00
Outros Benefícios	641.773,00	938.993,00	297.220,00
Pensionistas	4.522.472,00	8.266.444,00	3.743.972,00
Total da Despesa	16.770.443,00	27.946.205,00	11.175.762,00

Fonte: CEFET-AL. Coordenadoria de Orçamento.

Além dessa situação, os recursos para custeio em 1999, por determinação do Governo Federal, foram diminuídos em 15%. Se em 1998 esses recursos não foram suficientes, sobretudo em razão dos cortes orçamentários de verbas para custeio, em 1999, o problema tornou-se ainda mais grave, uma vez que restavam as dívidas do ano anterior. Também, em razão dos cortes, não havia dotação para investimento. Ainda por determinação do MEC, o orçamento de 1999 foi liberado por meio de programações trimestrais, na forma de duodécimos orçamentários, segundo arrecadação da União. Essa situação demonstra que o orçamento está sendo feito sem atender às necessidades básicas da instituição.

Há atualmente grande empenho em reverter o quadro de limitação dos recursos orçamentários destinados ao CEFET-AL. Exemplo da luta foram as reuniões com as diretorias da unidade sede e das unidades descentralizadas, amplamente divulgadas no final de 1999, quando da transformação da ETFAL em CEFET-AL, em que expõem a instituição e conclamam os segmentos políticos, empresariais e culturais para efetiva participação na defesa da transformação, sugerindo as seguintes medidas essenciais:

a) Apresentação de emendas no Congresso com vistas à retirada dos cortes realizados no orçamento dos Centros Tecnológicos Federais;

b) Suplementação orçamentária para viabilizar dívidas dos Centros Tecnológicos Federais dos anos anteriores;

c) Alocação de recursos para melhorias dos laboratórios;

d) Autorização para realização de concurso público de docentes e técnicos administrativos distribuídos na sede e nas duas unidades do CEFET-AL;

e) Quanto à Unidade de Marechal Deodoro, a situação é mais grave, em virtude de só ter sido contratada a metade do seu quadro de pessoal administrativo no início de seu

funcionamento. A situação de professores contratados pela fundação para atender às necessidades mais urgentes já estava causando problemas com os representantes do sindicato e com os defensores da escola pública.

f) Expansão do ensino público, especialmente por intermédio do aumento de vagas, da oferta de novos cursos e cursos noturnos, somente possíveis com a consecução das providências de apoio, com destaque para verbas orçamentárias e construção dos laboratórios da área da construção civil, unidades de ensino para abrigar os cursos tecnológicos, com parlamentares voltados para a defesa do ensino profissionalizante e em especial para os Centros Tecnológicos Federais.

De um modo geral, a situação orçamentária insere-se em um quadro mais amplo de “diminuição da participação dos Centros Tecnológicos Federais, nos recursos orçamentários e financeiros da união” (Reunião do CONDITEC – Maio, 1999), uma vez que, em termos percentuais, verifica-se que os valores do orçamento não aumentam em referência ao orçamento dos outros CEFETs, os valores não recebem nenhum acréscimo do MEC (tabela 20) e a competitividade aumenta entre os CEFETs sem que haja aumento dos recursos para distribuição orçamentária.

Nesse cenário, observa-se que o orçamento do CEFET-AL cresce ano a ano com o aumento nesse período dos itens observados pelo MEC para construção da matriz orçamentária: área construída, área urbanizada, laboratórios, biblioteca, número de alunos no ensino médio, número de alunos no ensino técnico, número de alunos no ensino tecnológico, número de alunos em formação de professores. Verifica-se que os itens representam o crescimento da instituição no período da década de 90, em especial nos anos de 1996 a 2002, anos que antecederam a Reforma da Educação Profissional e a Cefetização das Escolas Federais. Vale ressaltar que passaram a fazer parte do “bolo” orçamentário dos CEFETs o CEFET de Petrolina-PE e os CEFETs antigos, anteriores a 1997 que tinham seu orçamento separado das antigas Escolas Técnicas Federais.

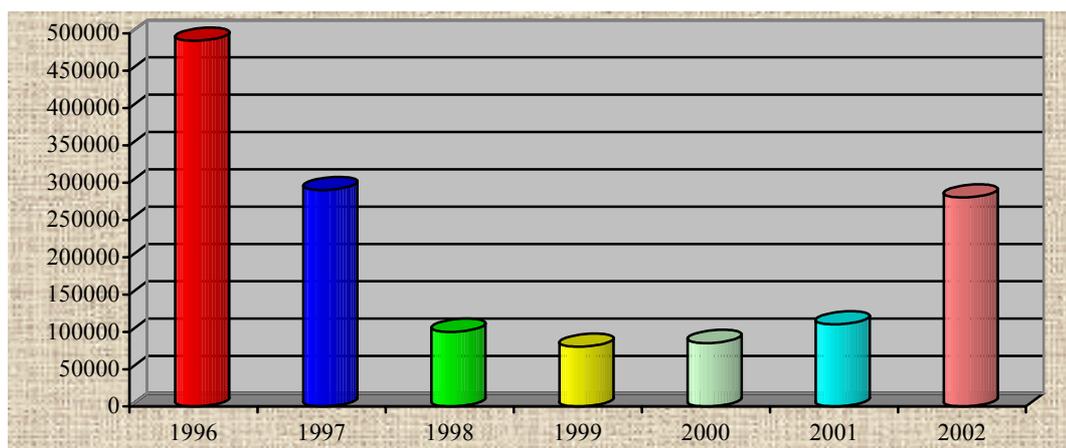
Tabela 20: Orçamento das instituições de ensino tecnológico.

UNIDADE	1998	1999	2000	MÉDIA	2002	DIFERENÇA TOTAL	2003 INICIAL	DIFERENÇA PROPORCIONAL	2003 FINAL	DIFERENÇA PERCENTUAL
CEFET-AL	2.723	2.268	2.414	2.468	3.298	830		705	3.174	-3,8
CEFET-AM	2.051	1.922	1.922	1.965	2.100	135		115	2.080	-1,0
CEFET-Campos	2.723	2.556	2.556	2.612	4.146	1.534		1304	3.916	-5,6
CEFET-CE	2.336	2.141	2.154	2.210	2.034		2.210		2.210	8,7
CEFET-ES	2.339	2.084	2.083	2.169	1.979		2.169		2.169	9,6
CEFET-GO	2.341	2.398	2.398	2.379	2.378		2.379		2.379	0,0
ETFMT	2.049	1.593	1.594	1.745	1.514		1.745		1.745	15,3
ETFOP	1.792	1.465	1.465	1.574	1.391		1.574		1.574	13,2
CEFET-PA	2.601	2.469	2.470	2.513	3.233	720		612	3.125	-3,3
CEFET-PB	2.324	2.114	2.145	2.194	2.008		2.194		2.194	9,3
CEFET-Pelotas	2.307	2.409	2.413	2.376	2.355		2.376		2.376	0,9
CEFET-PE	2.643	2.401	2.408	2.484	2.578	94		80	2.564	-0,5
CEFET-PI	2.058	1.861	1.861	1.927	2.760	833		708	2.635	-4,5
CEFET- Nilópolis	1.783	1.465	1.482	1.577	1.391		1.577		1.577	13,3
CEFET-RN	2.642	2.523	2.555	2.573	2.691	118		100	2.673	-0,7
ETFSC	2.017	2.251	2.340	2.203	2.395	192		163	2.366	-1,2
CEFET-SP	2.297	2.360	2.362	2.340	2.512	172		146	2.486	-1,0
ETFSE	1.802	1.847	1.847	1.832	1.754		1.832		1.832	4,4
ETFRR	1.803	1.465	1.464	1.577	1.391		1.577		1.577	13,4
CEFET-RJ		2.742	2.558	2.650	3.761	1.111		944	3.594	-4,4
CEFET-MG		2.957	3.016	2.987	4.632	1.646		1399	4.385	-5,3
CEFET-PR		6.073	4.732	5.403	7.713	2.311		1964	7.366	-4,5
CEFET-MA		1.775	1.784	1.780	1.818	39		33	1.812	-0,3
CEFET-BA		2.027	2.395	2.211	2.594	383		326	2.537	-2,2
CEFET-Petrolina		919	978	949	873		949		949	8,6
TOTAL	42.631	56.085	55.396	56.697	65.299	10.117		8599	65.296	

Fonte: Conselho de Diretores. Brasília 2002

4.2.3 Alterações no padrão de gestão e financiamento

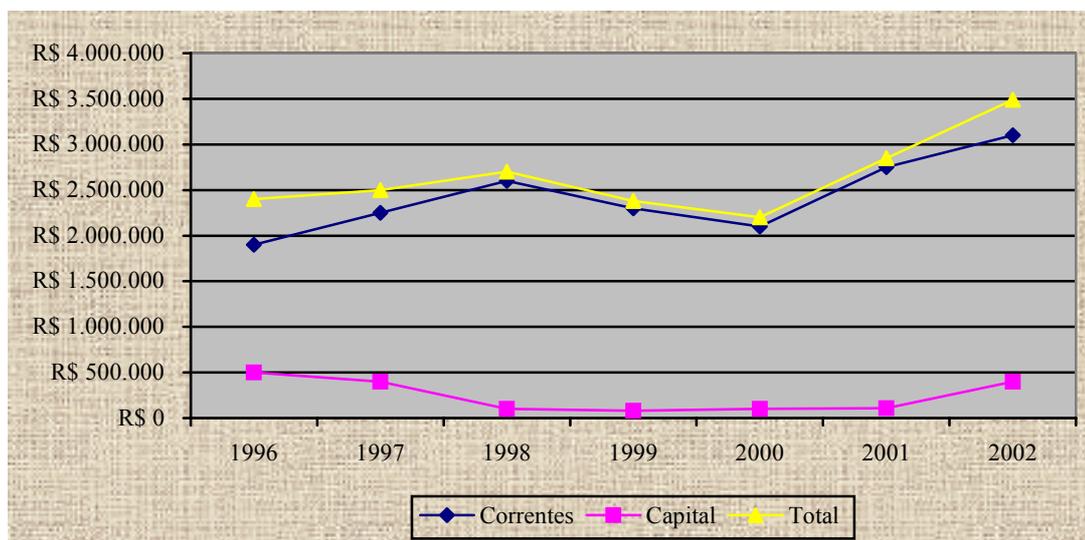
A grave situação orçamentária dos Centros Tecnológicos é, em grande parte, determinante do movimento de gestão e financiamento, contribuindo significativamente para a intensificação do processo de metamorfose institucional. As alterações mais importantes podem ser agrupadas em três processos ou movimentos básicos: interação Centro Tecnológico-Sociedade e a ampliação da receita própria; problemática dos convênios e contratos; questão da prestação de serviços remunerados e dos cursos de graduação em Convênio com Fundações. Observe-se o **Gráfico 5** na página 196.



Fonte: Conselho de Diretores. Brasília 2002.

Gráfico 5

: Orçamento OCC do Tesouro – Capital



Fonte: Conselho de Diretores. Brasília 2002.

Gráfico 6: Orçamento OCC do Tesouro – Correntes - Capital.

4.2.4 A interação do Centro Tecnológico-Sociedade e a ampliação da receita própria

De um modo geral, os alertas e a luta pela manutenção e ampliação dos recursos advindos do Tesouro não obtiveram êxito satisfatório. Por isso, a diminuição dos recursos para a manutenção e investimento leva o Centro Tecnológico a improvisar ou buscar alternativas de solução para manter o funcionamento da instituição, cujo processo é, em geral, permeado de tensões, conflitos e desafios, o que se revela, sobretudo, na comunidade do Centro Tecnológico, em que ocorrem defesas ou críticas quanto à nova cara que o CEFET-AL vem apresentando. As críticas são rebatidas em geral com a argumentação de que: as pessoas desconhecem a situação financeira da instituição; é preciso ampliar o relacionamento com a sociedade, já que o Centro Tecnológico não é uma ilha; é necessário compreender o que se faz e por que se faz, ou seja, o que está sendo feito para salvar e continuar crescendo.

A interação Centro Tecnológico-sociedade é colocada como bandeira fundamental para a superação da crise atual. É claro que há diferentes entendimentos, especialmente entre os segmentos organizados da comunidade do CEFET-AL, a respeito dessa interação, a qual a Diretoria defende, tomando medidas concretas para que ela ocorra. De um lado, procura levar o CEFET-AL a participar mais efetivamente dos movimentos sociais e dos problemas da sociedade local e regional. De outro, amplia a visibilidade da produção acadêmica da instituição, mostrando, sobretudo, seu progresso e suas potencialidades para o desenvolvimento local e regional. São dois os exemplos nessa direção: a inserção, no jornal Diário da Manhã (jornal Gazeta de Alagoas, com a maior tiragem) de um caderno sobre o Centro Tecnológico, e a criação, no *Shopping Iguatemi* – Maceió (maior shopping da cidade) da Exposição sobre os cursos oferecidos pelo CEFET-AL, principalmente os tecnológicos, com o lançamento de um caderno intitulado “O desafio de uma nova proposta”.

A maior interação Centro Tecnológico-sociedade representa realmente uma necessidade para a instituição, especialmente por duas linhas. A primeira diz respeito à necessidade de conquistar maior legitimidade social, ganhando a simpatia e o apoio da sociedade na luta em prol de um Centro Tecnológico público e gratuito. A segunda refere-se à busca de formas alternativas de sobrevivência institucional, que passa pela questão dos recursos para manutenção e investimento.

Nesse sentido, verifica-se que crescem no Centro Tecnológico o empenho, a movimentação e a angústia de gestores, e mesmo de docentes, em torno da necessidade de ampliação da receita própria da instituição. O desafio colocado pela Diretoria de Ensino, ao final do exercício de 2001, é o de “buscar o crescimento da instituição, apesar da escassez dos recursos orçamentários financeiros” (projeto dos Cursos Tecnológicos conveniados). Reconhece-se a importância de continuar lutando pelos recursos federais, mas também a necessidade de “buscar caminhos alternativos”.

Nesse contexto, afirma-se que as “parcerias institucionais com a Fundação Alagoana de Pesquisa, Educação e Cultura e os vários setores da sociedade tornam-se condições básicas de viabilização para o Centro Tecnológico e melhoria do seu ensino”.

O empenho do Centro Tecnológico para aumentar a receita própria coaduna-se com o empreendimento ou com o que parece ser a atual política do MEC, ou seja, limitar recursos para custeio, como mostra a tabela. No Centro Tecnológico, verifica-se que as despesas com recursos oriundos de convênios celebrados entre o CEFET-AL e outras entidades federais, que também têm suas informações contábeis registradas no Sistema de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), diminuíram ano a ano. O diferencial dos recursos para custeio provém de recursos com parcerias, ou seja, gerados pela própria instituição, todavia são bastante irregulares. Os recursos do Tesouro praticamente mantiveram-se nos últimos anos, apesar do aumento das despesas de custeio e a desvalorização do real.

Há informação também de que os CEFETs viviam situação semelhante e apenas os menores que não tinham crescido com as transformações ocorridas nos CEFETs estavam com as contas em dia, enquanto nos antigos CEFETs a prestação de serviço chegava a ultrapassar o valor do orçamento recebido da União.

Em reunião de Diretoria das unidades, ocorrida na unidade de Marechal Deodoro, em novembro de 1999, a Direção informou que a maior preocupação, no momento, era dar continuidade ao projeto que acarretou a transformação da Escola Técnica em CEFET. Segundo ela, essa questão, no CEFET-AL, envolve cinco aspectos fundamentais: repasse de recursos suficientes para pagar as contas atrasadas (água, luz, telefone etc.); manutenção do Centro funcionando; investimento em sua modernização e expansão; oferta de prestação de serviço à comunidade, como forma de aumentar os recursos e em especial essa oferta de cursos superiores tecnológicos embora reconheça que essa oferta depende do aumento do quadro de professores e da capacitação.

Tabela 21: CEFET-AL: total das despesas com custeio na execução orçamentária de 1996 a 2002.

ORIGEM DOS RECURSOS	1996	1999	2002
Tesouro	372.149,00	2.127.465,00	543.471,00
próprios	243.788,00	96.940,00	282.875,00
TOTAL	615.937,00	2.224.405,00	826.346,00

Fonte: CEFET-AL - Coordenadoria de Orçamento.

A indução do MEC para os Centros Federais de Educação Tecnológica aumentarem os recursos próprios, em razão do próprio instinto de sobrevivência institucional, tem obtido êxito. O CEFET-AL encontrou, como forma de manutenção e de investimento em equipamentos, de reformas e de ampliação da área física, mecanismos que contribuem para otimizar e/ou aumentar a receita própria do Centro Tecnológico.

Assim, dentre os caminhos alternativos mais evidenciados aparecem: o enxugamento de estruturas administrativas; a contenção de despesas; a otimização dos recursos existentes; a priorização de atividades, especialmente as ligadas ao ensino; a utilização das potencialidades existentes na instituição na geração de receita própria, sobretudo por meio da prestação de serviços remunerados e comercialização de produtos produzidos pelas coordenadorias técnicas, artes e cultura. Essas medidas são necessárias para manter o funcionamento dos Centros Tecnológicos e, também, uma forma de lutar para preservar, pelo menos, a gratuidade nos cursos de graduação, aproveitando, por um lado, os professores do quadro e, por outro, convênios em que uma turma paga financiaria uma gratuita.

4.2.5 A problemática dos convênios e contratos

O investimento em equipamentos e em reformas, muitas vezes, dá-se em contrapartida com outras instituições e entidades na execução de convênios. Os recursos executados por convênios são fundamentais na instituição, em que pesem também sua limitação e irregularidade. Como se vê na tabela, o volume de recursos executados de 1994 a 1996, mediante convênios, foi extremamente significativo.

Tabela 22: Recursos executados por convênio no período 1994-1998.

1996	1997	1998	1999	2000	TOTAL
372.149,00	509.971,00	1.152.130,00	2.127.465,00	527.512,00	3.537097,00

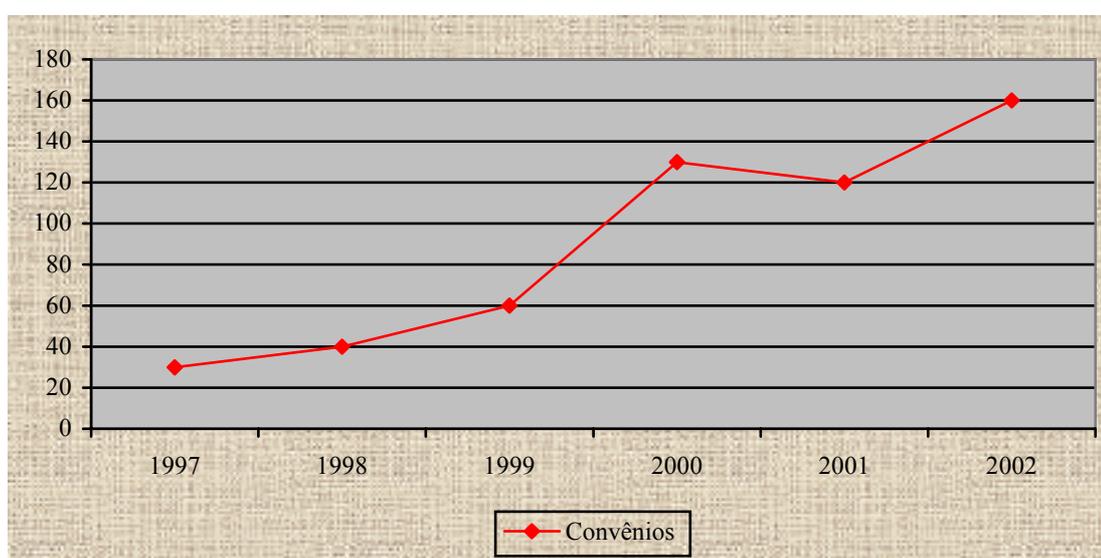
Fonte: CEFET-AL – Coordenadoria de Orçamento.

O discurso em prol de uma maior agilização na execução dos convênios e a ampliação da receita própria deram origem, no CEFET-AL, a uma corrida das coordenadorias técnicas para apresentar o máximo de projetos. O Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas contava com a Fundação Alagoana de Pesquisa, Educação e Cultura, mesmo não sendo uma fundação de apoio registrada no MEC e no Ministério da Ciência e Tecnologia. A Fundação, criada como Fundação de Amparo à Pesquisa e Cultura (FAPEC), em 1996, objetivava apoiar a pesquisa e a cultura. Como a procuradoria do MEC não permitiu seu funcionamento, em virtude de, à época, a Escola Técnica Federal ser instituição de ensino de nível técnico e não superior, seu nome foi mudado e, hoje, é mantenedora da Faculdade de Tecnologia de Alagoas e do Centro de Educação Tecnológica de Alagoas. Na realidade, a fundação atendia às unidades de ensino do CEFET-AL na prestação de serviços e viabilização dos convênios, especialmente na oferta de cursos superiores à comunidade em convênio, cujos recursos advindos eram fundamentais para o funcionamento institucional. Em virtude disso, esforços eram muitos, inclusive no sentido de minimizar os obstáculos que as auditorias do governo federal colocavam em relação à existência dessas fundações que viabilizam a oferta de cursos pagos.

Em geral, há uma grande preocupação com os convênios, evidenciada na crescente importância da coordenadoria de controle e da diretoria de relações empresariais e comunitárias responsáveis pela realização de convênios do Centro Tecnológico Federal.

Novos trâmites, novos hábitos e novas práticas constituem-se no cotidiano da instituição, em razão dos inúmeros convênios assinados entre o CEFET-AL e outras instituições do Estado.

Boa parte desses acordos e parcerias é resultante dos convênios para estágios de alunos e realização de prestação de serviço ou, simplesmente, do estabelecimento de condições e possibilidades de trabalhos conjuntos. Para se ter uma idéia do volume de convênios, de janeiro a dezembro de 1999, foram assinados ou renovados 50 deles, apresentando um crescimento significativo, principalmente com referência a estágio e serviços para as empresas e comunidade.



Fonte: Relatório da Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias – DREC de 1997 a 2002.

Gráfico 7: Convênios firmados durante o movimento de transformação da instituição.

O Centro Tecnológico Federal de Alagoas está, cada vez mais, aprendendo e profissionalizando a execução de projetos que envolvem recursos externos. Nesse sentido, ela está ordenando, fiscalizando e viabilizando, sobretudo a parte financeira dos projetos, com a intermediação das fundações, que cobram uma taxa de administração em torno de 10%. As principais dificuldades para a viabilização dos projetos são: contratação de pessoal; disponibilização de docentes; custeio pelas unidades de ensino ou pelo CEFET-AL de despesas de materiais básicos; prestação de contas. Em geral, o Centro oferece sua infraestrutura física e equipamentos existentes, bem como o seu corpo de trabalhadores, sem prejuízo das atividades acadêmico-administrativas. As amarras na execução do orçamento do CEFET-AL e a ausência de outros recursos e mecanismos flexíveis também dificultam a execução dos projetos.

O aumento no volume de serviços remunerados, sobretudo as consultorias, assessorias, cursos de especialização e de atualização, intensificou-se de modo significativo, após a transformação e a forte capacitação dos professores. A procura de alternativas que gerem recursos já é um empreendimento na maioria das unidades de ensino técnico, muitas vezes motivada pela necessidade de arcar com as despesas de manutenção e conservação dos equipamentos. Essas pequenas mudanças tornam-se fundamentais na alteração do comportamento docente e na natureza da produção do trabalho nas áreas técnicas da instituição.

4.2.6 A prestação de serviços remunerados e os cursos de graduação tecnológicos

O fato mais marcante do processo de metamorfose deu-se com o início da cobrança de mensalidades nos cursos de graduação de Tecnologia, em algumas áreas, principalmente na área em que o CEFET-AL não tinha quadro de professores, o que gerou certo nível de polêmica e de tensão na instituição. Em algumas áreas, a cobrança instalou-se naturalmente, especialmente naquelas que, por natureza, apresentam maior possibilidade de oferta de serviços e produtos de interesse comercial. Quando houve alguma tentativa de reação, a batalha já tinha sido vencida, uma vez que os benefícios dessa nova prática já eram sentidos e também já havia uma nova mentalidade em formação. A reação foi suficiente para barrar a cobrança de mensalidades nos cursos de graduação tecnológica visando impedir o alastramento da prestação de serviços remunerados.

A implementação da cobrança de mensalidades para os cursos de graduação Tecnológica do CEFET-AL provocou grande oposição de um grupo minoritário que teve o apoio do atual governo como forma de afastar o grupo que vinha administrando o Centro no seu momento de maior crescimento e desenvolvimento, movimento que assume clara posição em prol da gratuidade no ensino público.

O Sindicato dos servidores entendeu que era preciso somar forças nessa luta ou, então, prevaleceria a posição do governo de privatizar as instituições públicas, como forma desagregadora da competitividade da política atual.

A ausência de força de reação mais intensa à cobrança de mensalidades nos cursos de graduação, a preço bem abaixo do mercado, deve-se, provavelmente, ao fato de que muitos professores já realizavam alguma forma de serviço remunerado, em decorrência das suas atividades de ensino. Muitas áreas entendiam que os recursos advindos de serviços

remunerados possibilitariam a manutenção e a melhoria de sua infra-estrutura, bem como complementar os baixos salários existentes na instituição. Era uma questão de sobrevivência, ouvia-se. Argumentou-se também que a cobrança de cursos de Graduação Tecnológica, fora da área de atuação da instituição, e a prestação de serviços de um modo geral, se realizados com controle, seriam uma forma de preservar a gratuidade da graduação, melhorando as condições dos laboratórios e salas de aula.

Segundo os defensores dessa idéia, tratava-se também de uma questão de justiça social. Afinal, por que não cobrar por um curso de graduação, cuja clientela tivesse poder aquisitivo elevado, e que levaria o diplomado a ampliar o seu ganho em decorrência do curso? Era preciso sair na frente e regulamentar essa área de atuação da instituição, a prestação de serviços, que estava sem direção, e cujos benefícios não eram canalizados para investimento no próprio Centro Tecnológico. Esse encaminhamento foi dado pela Diretoria ainda em 1998.

De um modo geral, talvez seja correto afirmar que as práticas de prestação de serviços existentes no CEFET-AL e a argumentação bastante convincente em seu favor fizeram cair o tabu da gratuidade absoluta, que havia na instituição. Defendeu-se, todavia, que a cobrança de mensalidade nos cursos de graduação não poderia ser uma regra. A idéia era resguardar casos de alta relevância social e de Ensino em que fosse fundamental manter a gratuidade, embora essa prática estivesse cada vez mais rara na instituição. Com esse espírito, foi idealizada e estabelecida a Resolução nº 2/98, do Conselho Superior, que regulamentou os serviços prestados. Essa medida pode ser considerada fato marcante no processo de metamorfose da instituição ou, pelo menos, o reconhecimento de uma mudança de cultura que já vinha ocorrendo de forma legal, instituindo uma nova dinâmica e uma nova mentalidade na prestação de serviços remunerados.

A prestação de serviços pagos já era um anseio da comunidade do CEFET-AL, externada na resolução sobre o regime de Dedicção Exclusiva no ano de 1990, quando da aprovação pelo conselho superior das referidas normas, mas só com a aprovação da Resolução nº 01/2002, foi ela regulamentada dessa forma. Incluíram-se nesse contexto, quando necessárias, as atividades remuneradas de ensino, pesquisa, de extensão, consultorias e outros serviços profissionais, em acréscimo às demandas para o cumprimento da programação e encargos institucionais básicos das Diretorias, Gerências e demais órgãos do CEFET-AL, devendo realizar-se apenas mediante solicitação de terceiro, pessoa física ou jurídica (Art. 1º).

Desse modo, havia uma preocupação acentuada com as formas de aprovação, acompanhamento e avaliação da prestação de Serviços remunerados na instituição. Por isso, com esse controle, a instituição realça o papel dos conselhos e dirigentes do Centro Tecnológico. Define que, para que essas atividades sejam realizadas, como sobreganho para o servidor, não pode haver prejuízo no oferecimento das outras atividades relacionadas ao ensino. Disciplina a prestação de serviço pelos docentes em regime de Dedicção Exclusiva, dentro ou fora de seu expediente de trabalho, nas dependências do CEFET-AL, com utilização de seus recursos materiais, como também os serviços dos docentes nos demais regimes, dos servidores técnico-administrativos dentro de seus expedientes de trabalho, e dos docentes e servidores técnico-administrativos aposentados (Art. 2º).

Estabelece exigências científicas, culturais, artísticas e de ensino para os projetos de prestação de serviços, bem como privilegia o pessoal dos quadros ativo e inativo da instituição. A intermediação fica sob a responsabilidade da Diretoria de Relações Empresarias e Comunitárias. Além disso, a Resolução nº 01/2002 define institucionalmente que convênios, contratos ou termo aditivo serão submetidos à Gerência jurídica do CEFET-AL, sem cuja aprovação não serão firmados (Art.7º, § 5º). Os custos operacionais indiretos correspondentes à manutenção e depreciação dos equipamentos e instalações do CEFET-AL utilizados no serviço, bem como o consumo adicional de água, energia e telefone e outros similares também estavam definidos na Resolução (Art. 11º).

Nos projetos, em contrapartida pelo apoio institucional do CEFET-AL, incidirão sobre o montante destinado a pagamento de pessoal, não incluídos bolsistas e estagiários estudantes do CEFET-AL, independente do tipo de serviço, os seguintes percentuais mínimos: 5% (cinco por cento) destinados às Coordenadorias ou órgão envolvidos, distribuídos entre eles, quando for o caso, de acordo com a participação proporcional de cada um; 5% (cinco por cento) destinados ao imposto sobre prestação de serviços ISS; o percentual referente ao imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF) de acordo com o valor do serviço; o percentual para o INSS de acordo com o valor do serviço (variando de 15 a 28%) (Art. 12º). A Resolução prevê relatório geral e balanço financeiro das prestações de serviços remunerados ao final de cada exercício fiscal (art. 24, 26, 27), o que ainda se encontra em processo de estruturação, de acordo com o Art. 28.

A Resolução nº 01/2002 prevê também taxa de administração que corresponderá a 10% sob a responsabilidade do órgão Gestor, excluindo-se matérias permanentes e equipamentos (Art. 13º).

No cômputo geral, a administração superior do Centro Tecnológico possuía grande preocupação em melhor controlar o fluxo de recursos, bem como ampliar o gerenciamento e a avaliação dos serviços e cursos realizados. Sempre que se apresenta um curso para discussão, há a imediata cobrança da planilha de custos (receita e despesas), mesmo que seja oferecido gratuitamente. Havia uma preocupação permanente dos gestores da instituição, evidenciada nas reuniões dos conselhos, com o repasse dos percentuais para as coordenadorias, o que não se consolidou como rotina.

Assim, fica extremamente difícil definir se o montante dos recursos de serviços prestados remunerados no CEFET-AL esteja plenamente em funcionamento. Sabe-se que esses recursos são bastante relevantes para a complementação dos salários dos docentes e de servidores, bem como contribuem para a manutenção e a melhoria da infra-estrutura física e de equipamentos das unidades de ensino. Em que pese o esforço para controlar os recursos de serviços remunerados, é preciso lembrar, ainda, que nem todas as atividades que envolvem a entrada de recursos, especialmente para docentes, são registradas. Algumas atividades docentes de prestadores de serviços remunerados ocorrem individualmente e não se enquadram na Resolução nº01/2002, não sendo, por isso, inteiramente controladas. Conclui-se, portanto, que será sempre difícil definir, com precisão, o valor dos recursos de serviços remunerados no CEFET-AL.

Essa situação, na verdade, vincula-se a um processo mais amplo de atualização da cultura do Centro Tecnológico, dos cursos e dos docentes, que estão empreendendo dinâmicas próprias de prestação de serviços remunerados, o que parece ocorrer *naturalmente* no cotidiano da instituição, já que “tudo parece girar em torno da busca de recursos”.

O exemplo mais marcante da nova cultura pode ser observado na evolução dos cursos de graduação, em que a cobrança de mensalidade já era uma realidade nos cursos oferecidos em convênio, até que a situação tomou novos rumos com a possibilidade de eleição de uma nova Diretoria, claro interesse de o partido do governo assumir de qualquer maneira. Por isso, os cursos que são necessários para a comunidade e que a instituição não apresente condições para a sua estrutura devem ser autofinanciáveis, segundo entendimento da administração do Ministério de Educação no período até 2002. Não cobrar tornou-se um

sacrifício para os docentes envolvidos e para as coordenadorias, como exemplo, o de *Design de Interiores*.

Uma das decisões do CEFET-AL, no processo de implementação da Resolução nº/2002 e da Gratificação de Incentivo à Docência (GID), é a de que as atividades docentes remuneradas não poderão ser registradas para efeito de pontuação da GID. Compreende-se que os professores assumem uma carga horária adicional de atividades remuneradas como um sobre-trabalho que garante complementação salarial. Nesse sentido, há uma preocupação da administração superior do CEFET-AL em identificar as atividades remuneradas para que elas não sejam indevidamente computadas, o que se deve ao crescente volume de atividades de prestação de serviços e à dificuldade de identificar as remuneradas, já que não foi fácil a implementação da Resolução nº 01/2002, no que tange à participação das coordenadorias e ao controle maior da Diretoria de Relações Empresariais na avaliação das atividades e prestação de serviço. Essa, no entanto, não é uma questão consensual. Verificam-se discordâncias quanto à decisão de excluir da pontuação da GID como atividades docentes curriculares. Para alguns professores, "se a atividade não é curricular, mesmo fazendo entrar recursos no Centro, ela deve ser computada para efeito de GID".

4.2.7 O movimento de transformação

No movimento de transformação do CEFET-AL no período 1996 – 2002, tivemos áreas consideradas de maior resistência no tocante à introdução das mudanças. Não havia, ainda, uma consciência acadêmica ou uma mobilização docente mais intensa, objetivando a introdução dos cursos tecnológicos da educação profissional oferecida. Faremos um histórico dos cursos tecnológicos, para que sejam entendidos como um novo desafio, como transformação no CEFET.

No final da década de 60, com a Lei Federal nº 5.540/68, chamada de reforma universitária de 68, surgiram no Brasil os Cursos Superiores Tecnológicos, com o nome de cursos superiores de curta duração, com a finalidade de proporcionar a criação de uma habilitação intermediária do grau médio para o superior, determinação que levou ao descrédito os cursos superiores tecnológicos, reforçando preconceito contra os cursos técnicos considerados, desde seu início no Brasil, como educação para os desvalidos da sorte, apesar de toda a luta empreendida pela educação profissional após a LDB/96. A possibilidade dessa

modalidade de curso observa-se no art. 23 da Lei 5.540/68, ao levantar uma questão que já tinha sido lembrada no art. 104 da LDB nº 1.024/61. A Lei nº 5.540/68 deixa a possibilidade de criação das faculdades e dos cursos tecnológicos nos artigos 18 e 23, com duração e finalidade clara, visando atender às demandas do mercado de trabalho. Eis o que diz a Lei:

Art. 18 – Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às realidades diversas do mercado de trabalho.

Art. 23 – Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§1º - Serão organizados cursos profissionais de curta duração, habilitações intermediárias de grau superior.

§2º - Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos.

Temos conhecimento de que, em 1969, o Decreto-Lei nº 547 autorizou a criação e a organização dos cursos profissionais superiores de curta duração, em função do convênio MEC/BIRD para implantação dessa modalidade de ensino.

O modelo dos Cursos Superiores Tecnológicos fica bem claro no parecer do antigo Conselho Federal de Educação nº 278/70, segundo o qual o que caracteriza esses cursos não é a sua duração, mas a sua organização, que tem finalidade explícita. Analisando o Parecer nº 4.434/76, também do Conselho Federal de Educação, claramente são mencionados dois tipos de profissionais de nível superior: os engenheiros de concepções e de ligação e os tecnólogos de execução, distinção essa que contribuiu mais ainda para o fracasso nas décadas de 70 e 80 dessa modalidade de educação superior, tão importante no desenvolvimento de um país. Na década de 70, temos momentos de muita discussão sobre os cursos de curta duração com a Lei nº 5.692/72.

No período de 1972/74 ocorreu um incentivo especial para a criação dos cursos de curta duração de tecnologia com o convênio MEC/USAID/BIRD com o objetivo de inserção dos jovens nas demandas das novas tecnologias. A situação dos acordos e convênios com organismos internacionais para financiar a educação profissional com quase as mesmas finalidades do acordo MEC/BID/MTb culminou com o Projeto de Ampliação da Educação Profissional – PROEP, no final dos anos noventa, que vigora até hoje. Podemos observar que o Parecer nº 160/70 do CFE trazia com certa clareza os cursos superiores tecnológicos, com suas finalidades bem definidas e com a sua interação com o mundo do trabalho, tratando a questão da duração do curso de forma secundária, deixando patente que a importância do

curso estaria na caracterização dos seus objetivos e conteúdos voltados para o mercado de trabalho.

A publicação do Parecer nº 55/76 do CFE, estabelecendo currículos mínimos para o curso de Tecnologia de Processamento de Dados, complicou ainda mais a situação dos cursos de curta duração, engessando e tirando o que é mais importante nesses cursos que é a flexibilidade de atendimento das necessidades do setor produtivo, com um currículo voltado para a pesquisa de mercado, e a inserção de um profissional com o real objetivo da área para a qual o curso foi criado.

Com a atual LDBN/96, os currículos mínimos foram superados e flexibilizados. No nosso entendimento, até porque cursei na Universidade Federal de Alagoas, no final da década de 70, o curso de Tecnologia, chamado de curta duração por uma legislação equivocada e carente de uma interpretação mais aprofundada dos pareceres do CFE, já se refletia uma outra idéia sobre os Superiores Tecnológicos, dos confrontados nas Universidades com a cultura dos Bacharelados e dos Licenciados, não lhes dando o espaço necessário e levando-os ao desaparecimento em algumas regiões, principalmente no Nordeste, onde a cultura do “Doutor” foi mais forte.

Os profissionais formados tiveram dificuldades para enfrentar as exigências do mercado de trabalho, que não o valorizavam como um profissional de nível superior. Daí ocorreram os desgastes e a conseqüente desativação dos Cursos Superiores Tecnológicos nas Universidades Federais. Temos também a certeza de que concorreu para isso a falta de divulgação pelo governo das finalidades e da importância desses cursos, criados ou copiados do modelo americano sem nenhum esclarecimento às comunidades estudantil e empresarial sobre a importância de um profissional que viesse atender às demandas do setor produtivo de maneira mais rápida, sem, contudo, deixar de fazer parte do seu conteúdo um conhecimento das ciências e das novas tecnologias. Como o profissional tecnólogo poderia ser absorvido pelo mercado de trabalho sem que os empresários e mesmo o setor público tivessem conhecimento desse novo profissional que vinha atender às demandas de mercado? Ou era simplesmente um profissional para justificar as liberações de verbas pelos acordos internacionais? Todas essas questões podem ter passado por esse modelo, mas está evidente, nas novas legislações e no relacionamento com o setor produtivo, a importância desse profissional.

Com o Decreto Federal nº 74.708/74, são reconhecidos os cursos superiores tecnológicos ministrados pela Faculdade de Tecnologia de São Paulo – FATEC/SP, do Centro

de Educação Tecnológica de São Paulo Paula Sousa, que foi e tem sido um dos pontos de resistência para a criação dessa modalidade de educação superior. Já no mesmo ano, a Portaria Ministerial nº 441/74 criou a comissão para estudo dos cursos superiores de curta duração, contendo no relatório final a sugestão para a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, com a finalidade de ofertas de cursos superiores de tecnologia com estreita sintonia com o mercado de trabalho, ficando clara a exigência que rezava na Resolução do CFE nº 17/77, segundo a qual, para implantação dos cursos superiores tecnológicos, deveria ser demonstrada a necessidade do mercado de trabalho.

Nos últimos 30 (trinta) anos, desde a sua criação com a reforma universitária de 1968, os cursos superiores tecnológicos têm enfrentado algumas resistências, apesar de estar bem clara a sua importância para a profissionalização e reprofissionalização de jovens e adultos para o mundo do trabalho como forma de uma interação mais rápida com as novas tecnologias.

No governo FHC, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDBN de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, surge com muita força a educação profissional nos artigos 36 e de 39 a 42, que foi após várias discussões e controversas regulamentada pelo Decreto nº 2.208 de 1997 e Portaria do Ministério da Educação 646/97, cujas legislações foram nomeadas como a Reforma da Educação Profissional, tão criticada pelos pesquisadores de educação profissional da ala de oposição ao Governo de FHC e tão discutida no âmbito das Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica.

Assim, não podemos deixar de valorizar esse momento tão importante para a Educação Profissional, que vem atuando como forma de inserir no mundo do trabalho e no ensino médio as pessoas que, pelas suas necessidades, desejavam se engajar no mercado de trabalho, com maior rapidez. Com a nova LDBN, a educação profissional se impôs, embora ainda restem alguns desinformados que colocam esse tão importante seguimento da área educacional como instrumento assistencialista ou linear ajuste ao mercado de trabalho. Hoje temos a clara necessidade do profissional tecnólogo, para que os cidadãos tenham um efetivo acesso às conquistas da ciência e da tecnologia tendo em vista melhorar e aprimorar o seu ambiente de trabalho. O Decreto nº 2.208/97, que regulamentou os artigos da LDBEN destinados à educação Profissional, estabeleceu três níveis:

- Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade;

- Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado de forma estabelecida por este decreto;
- Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico.

Nesse sentido, surge, então, a necessidade de regulamentação desse profissional por parte do Conselho Nacional de Educação e, também, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos tecnológicos. O Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, regulamentou a Lei nº 8.948/94, responsável pela possibilidade de criação dos Centros de Educação Tecnológica como modalidade de instituição especializada em educação profissional, com a finalidade de formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidade de ensino, para diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada. Essas instituições têm suas características definidas no art. 3º do referido Decreto:

- I - oferta de educação profissional, levando em conta avanço do conhecimento tecnológico a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;
- II - atuação prioritária na área tecnológica, nos diversos setores da economia;
- III - conjugação, no ensino, da teoria com à prática;
- IV - integração efetiva da educação profissional aos diferentes níveis e modalidade de ensino, ao trabalho, à ciência e a tecnologia;
- V - utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- VI - oferta de ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior;
- VII - oferta de formação especializada, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;
- VIII - realização de pesquisa aplicada e prestação de serviços;
- IX - desenvolvimento da atividade docente estruturada, integrando os diferentes níveis e modalidade de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso;
- X - desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade;
- XI - estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos;
- XII - integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade as tendências do setor produtivo.

Com as características inseridas no decreto, podemos sentir novos rumos para as instituições que ministram educação profissional cujos objetivos ressaltam-se no art. 4º:

- I – ministrar cursos de qualificação, requalificação e reprofissionalização e outros de nível básico da educação profissional;
- II - ministrar ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional, para diferentes setores da economia;
- III – ministrar ensino médio;
- IV – ministrar ensino superior, visando à formação de profissionais e especialista na área tecnológica;

V – oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, o aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;

VI – ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica;

VII – realizar pesquisa aplicada, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas, de forma criativa, e estendendo seus benefícios à comunidade.

Com as definições das instituições responsáveis pelo crescimento da educação profissional, tivemos a Resolução do CNE nº 436/2001 que elimina as incertezas que pairavam sobre a real situação dos cursos superiores tecnológicos, tendo o conselheiro relator Carlos Alberto Serpa de Oliveira apresentado no primeiro item de sua conclusão o seguinte:

Os cursos Superiores de Tecnologia são cursos de graduação com características especiais, bem distintas dos tradicionais e cujo acesso se fará por processo seletivo, a juízo das instituições que os ministrem. Obedecerão às Diretrizes Curriculares Nacionais a serem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

A resolução, além de definir a posição dos cursos superiores de tecnologia na educação superior, publica o quadro das áreas profissionais e cargas horárias mínimas que deverão ser obedecidas, quando das autorizações de funcionamento de um curso de tecnologia. Com a publicação do Parecer nº 29/2002 do CNE, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Nível de Tecnólogo, estabeleceram-se todas as bases legais para o funcionamento dos cursos superiores tecnológicos. Eis alguns parágrafos do texto que teve como relator o conselheiro do CNE, Francisco Aparecido Cordão, elemento esse que deve ser consultado e lido por todos que trabalham com a educação profissional tecnológica.

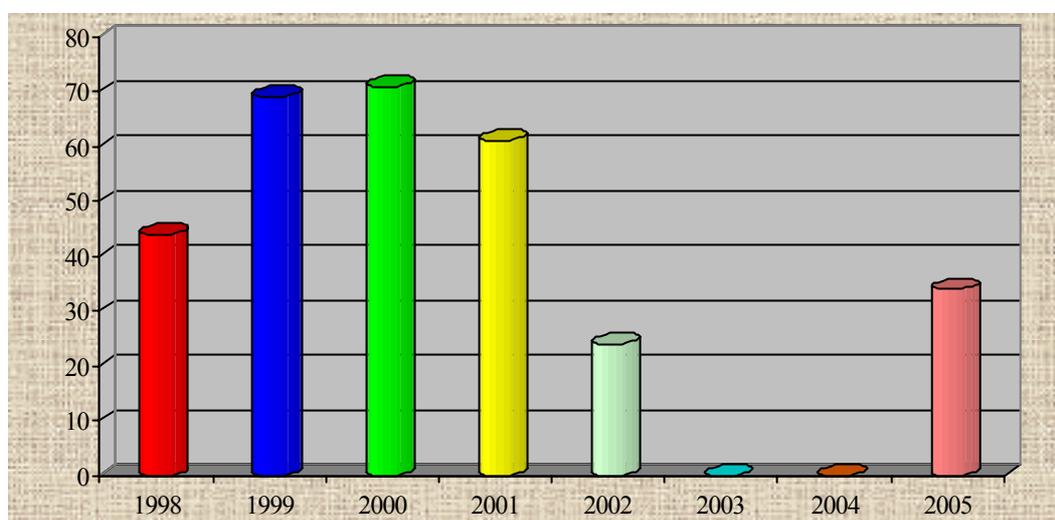
- [...] A educação profissional em nível tecnológico é uma exigência cada vez mais presente nos dias atuais. As universidades ainda não perceberam isto, mas uma instituição de educação superior moderna não pode mais prescindir dessa área do saber, que é a tecnologia.
- [...] É fundamental o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento criativo, estimular a ousadia e criar condições de monitorar seus próprios desempenhos. É importante frizar que tais qualidades tendem a tornar-se progressivamente heterogênicas e acabarão por determinar um novo paradigma para a educação profissional de nível tecnológico. O que se busca é o cultivo do pensamento reflexivo, com crescentes graus de autonomia intelectual e de ação, bem como a capacidade empreendedora e a compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos, nas relações com desenvolvimento do espírito científico e tecnológico.

É nessa ótica que está elaborado o referido parecer do CNE, demonstrando a sabedoria da comissão que o elaborou, apresentando decisivamente as práticas de avaliação dos cursos de educação profissional de nível tecnológico, conduzindo cada profissional dos cursos tecnológicos a um ideário, que é o que realmente valoriza, imprimindo à sua profissão o devido respeito, o orgulho genuíno e a dignidade daqueles que a praticam e buscam o belo, a

perfeição. O profissional que ganha espaço no cenário das profissões de nível superior do país, com posições polivalentes, é que entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar por outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. A preparação de interação permanente com as práticas produtivas adquiridas, bem como as competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e com uma perspectiva evolutiva de sua formação, favoreceram esse profissional no enriquecimento de seu trabalho.

Nesse momento, a partir da publicação da LDBEN em 1996, depois de passar por todas essas legislações e normalizações da educação profissional, surge a ampliação das instituições de educação profissional com a necessidade de transformação das Escolas Técnicas Federais e Agrotecnicas em CEFETs, modelo já aplicado no Paraná, Minas Gerais, Bahia, Maranhão e Rio de Janeiro. Com a transformação em 1998, surgem também os Centros de Educação Tecnológica da iniciativa privada e a ampliação da educação profissional nos Estados e nos chamados Segmentos Comunitários, através do Plano de Expansão da Educação Profissional – PROEP, em convênio com MEC/BID/FAT-MT.

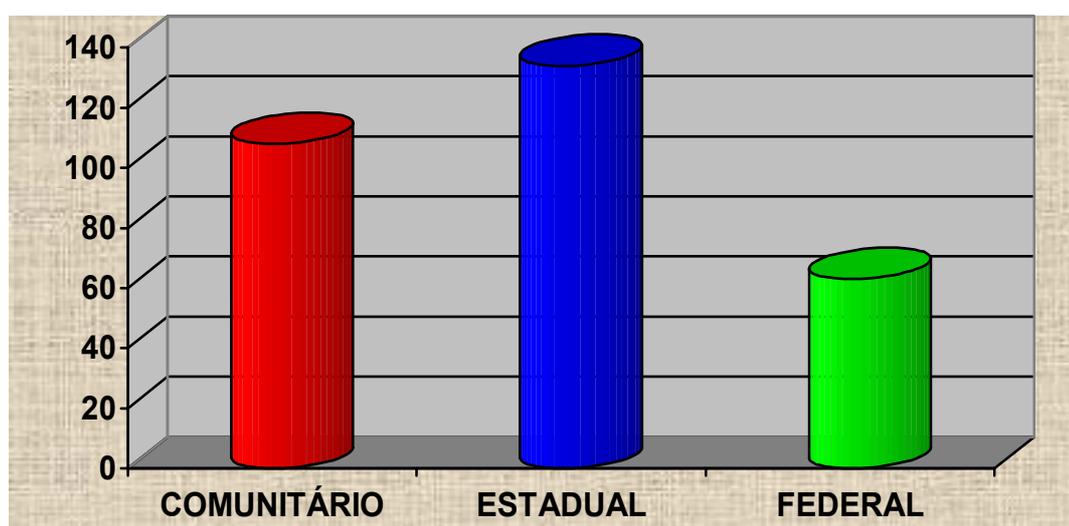
O referido convênio financiou as Escolas Federais, Estaduais e criou o que chamamos de Escolas do Segmento Comunitário, como mostra o quadro apresentado no Encontro Nacional do PROEP, ocorrido em Brasília, de 14 a 16 de março de 2006, quando, na abertura, o Exmo. Ministro da Educação, Fernando Haddad, falou da necessidade de crescimento dos cursos superiores tecnológicos, já que nos países desenvolvidos, como nos Estados Unidos, o número de formandos em nível superior atinge 2/3 (dois terços) em cursos tecnológicos.



Fonte: apresentação do MEC/PROEP – Encontro Nacional do PROEP.

Gráfico 8: Celebração dos convênios - evolução

O quadro mostra a evolução dos convênios firmados para o crescimento da educação profissional, levando em consideração que, nos anos 2002 e 2003, o governo atual, como vamos demonstrar adiante, publicou novos decretos e portarias revogando parte da reforma aplicada no governo anterior. Destacam-se os Decretos nº 5.154/2004, nº 5.225/2004 e o Parecer nº 39 do Conselho Nacional de Educação, que faz algumas mudanças no tocante aos cursos superiores tecnológicos.



Fonte: apresentação do MEC/PROEP – Encontro Nacional do PROEP.

Gráfico 9: Convênios por seguimento financiados pelo PROEP.

Como podemos avaliar, o crescimento das Escolas dos Segmentos Comunitários foi bastante significativo. Com todo esse panorama favorável, a educação profissional, segundo nosso ponto de vista, passa a ser mais discutida e valorizada, já que estamos conscientes de que a cada governo temos sofrido variadas “Reformas na Legislação” referentes a esse tipo de educação.

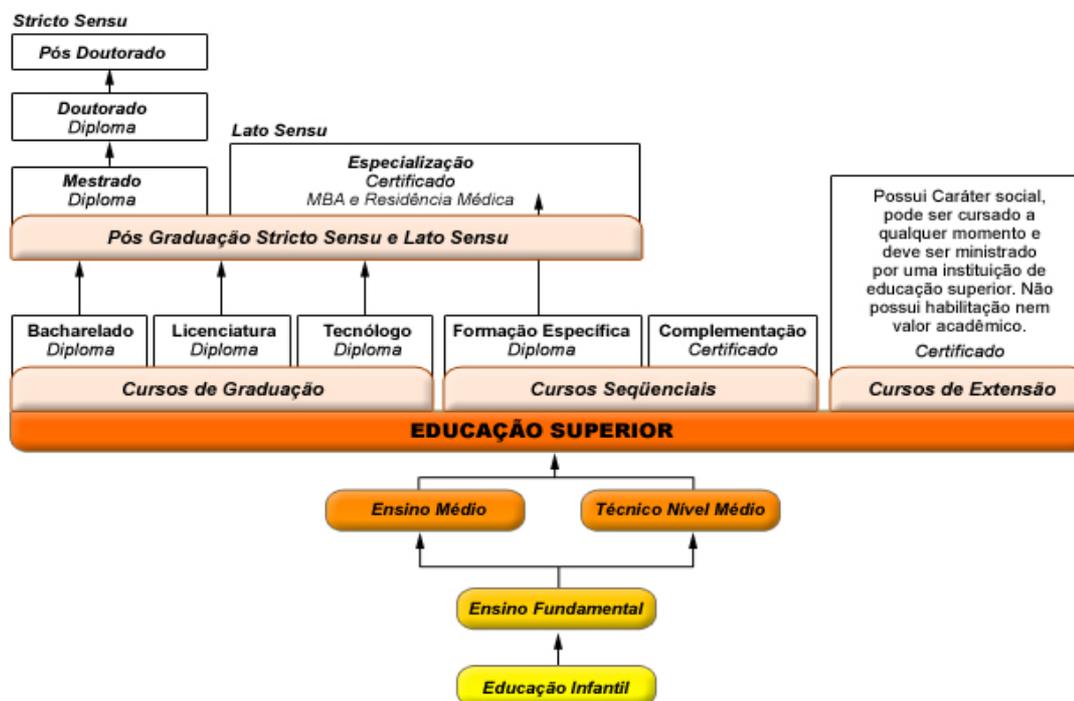
No governo atual, passamos pela revogação do Decreto nº 2.208/97 e da Portaria 646/97, responsáveis pela Reforma da Educação Profissional do Governo FHC, sem contudo mudar seu espírito.

A publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revoga o Decreto nº 2.208/97 e cria os cursos integrados do Ensino Técnico e Médio, que eram proibidos com o decreto anterior. A nova forma de educação profissional para o ensino técnico tem sido motivo de discussão em todo o país, e até de crítica de alguns que não estudaram o Parecer nº 39/2004 do CNE, que é muito claro ao criar um novo modelo, sem interferir nas cargas horárias obrigatórias do Ensino Médio e Técnico.

Consideramos essa modalidade de educação técnica muito interessante, porém de muito difícil conciliação. Esse é mais um desafio para os pedagogos especialistas em currículo.

Com todo esse panorama, assistimos, durante todo o período de idas e vindas da Legislação Profissional, aos cursos tecnológicos avançarem em todo o país. Ficou bem definida na Legislação do Ensino Superior a posição dos tecnológicos quando a legislação mostra que a educação superior está definida pelos cursos de graduação, seqüenciais e de pós-graduação. Na graduação, estão os Bacharéis, os Licenciados e os Tecnólogos, uma lacuna preenchida no caminho desse profissional que, focado no mercado, é especial na área em que está inserido.

Os cursos tecnológicos tiveram seu avanço com a criação no MEC da Coordenadoria dos Cursos Tecnológicos que deu um grande apoio às instituições criadas como Centros de Educação Tecnológica, Faculdades e Universidades privadas na implementação desse modelo já com nova forma, inspirada nas Instituições de Educação Tecnológicas da França, Espanha, Portugal, Alemanha e Canadá. A valorização dos cursos tecnológicos é evidenciada em todos os documentos emanados do Ministério, conforme mostramos na figura abaixo:



Fonte: Secretaria de Ensino Superior/MEC.

Figura 3: Organograma da educação no Brasil.

O Parecer do CNE e diretrizes dos cursos tecnológicos criaram as áreas de atuação profissional que têm valorizado o profissional que entra no mercado de trabalho com suas atribuições bem definidas, pois foram implantados em todos os Estados do País cursos tecnológicos em várias áreas.

O Parecer do CNE define algumas questões que deram uma nova visão de crescimento aos Cursos Superiores Tecnológicos, como a criação de um profissional que durante o curso fica obrigado a interagir com o mercado de trabalho.

A nossa experiência na Faculdade de Tecnologia de Alagoas tem mostrado a importância desses cursos para os profissionais que já estão no mercado de trabalho, como forma de profissionalização e reprofissionalização. A importância desses profissionais para instituições em que eles desempenham suas funções é o caminho da educação para o crescimento, a pequeno prazo, de uma região tão aquém do desenvolvimento nacional.

Faz-se necessário um breve comentário no tocante à legislação em vigor sobre os Cursos Superiores Tecnológicos. Temos o conhecimento das publicações do Decreto da

Educação Superior, o chamado “Decreto Ponte”. A designação Ponte vem do fato de estar no Congresso Nacional o Projeto da Lei da Reforma da Educação Superior que, no artigo 6, define a situação dos cursos de graduação.

Art 6. A Educação Superior abrangerá:
I – Ensino em Curso de Graduação, compreende bacharelado, licenciatura e cursos de educação profissional tecnológica, para candidatos que tenham concluído o ensino médio [...].

A definição na legislação dos Cursos Superiores mostra a nova valorização que tem sido dada aos Cursos Superiores Tecnológicos, colocando-os como cursos superiores.

O número de cursos tecnológicos passou de 364 em 2000 para 636 em 2002, aumento de 74,7%, segundo dados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas). No mesmo período, a totalidade dos cursos de graduação cresceu 36%.

O número de matriculados nesse tipo de curso também aumentou no mesmo período, de 63.046 para 81.348 (29%); o mesmo ocorreu com os concluintes: de 10.674 para 12.673 (18,7%).

Tabela 23: Referente aos cursos oferecidos por segmento.

ANO	Nº DE CURSOS		
	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
2000	364	115	249
2001	447	154	293
2002	636	215	421

ANO	MATRÍCULAS		
	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
2000	63.046	20.150	42.869
2001	69.797	25.871	43.926
2002	81.348	32.361	48.987

ANO	CONCLUINTES		
	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
2000	10.674	2.233	8.441
2001	11.629	2.967	8.662
2002	12.673	3.752	8.921

Fonte: CEFET-AL. Diretoria de Ensino.

4.2.8 Peculiaridades constitutivas da área

O movimento nessa área indica que está em curso a formação de uma consciência, pelo menos no âmbito da graduação, de que, sem a consolidação da pesquisa e da graduação, e mesmo da Pós-graduação, o CEFET-AL encontra-se ameaçado como instituição de Ensino Superior Tecnológico, cujo projeto consiste em destacar-se como Centro de Tecnologia do conhecimento. Há entendimento de que as agências de fomento, como a Capes e o CNPq, estão sem apoiar os CEFETs nos programas de mestrado. Por isso, adquire força a idéia de que “a consolidação do CEFET-AL passa, necessariamente, pela instalação de programas de graduação tecnológica e pós-graduação na área tecnológica, a partir do fortalecimento da capacitação dos docentes em mestrado e doutorado existentes na área de atuação do Centro Tecnológico”. Em outras palavras, a conquista da legitimidade na área tecnológica estará consolidada nos cursos técnicos e tecnológicos oferecidos pelo CEFET-AL à comunidade alagoana.

A compreensão da necessidade de investir nos cursos de graduação tecnológica, aumentando o produto científico, possibilita o surgimento de uma nova identidade institucional que esbarra em dois problemas claramente identificados, no caso do CEFET-AL. O primeiro refere-se à implantação de 16 cursos de Tecnologia e apenas sete nas áreas tradicionais de atuação do CEFET-AL, sendo necessário convênio com uma fundação para manutenção dos demais cursos. Isso indica que são insuficientes os esforços institucionais, sobretudo da administração superior do CEFET para a instalação de novos cursos de tecnologia. Essa constatação baseia-se em duas evidências: os dois cursos existentes, criados logo após a Cefetização em 1998, já se encontravam bastante consolidados em 2001, sendo necessária a implementação de novos projetos para concorrer com os outros Centros Tecnológicos na avaliação para a distribuição orçamentária pelo SEMTEC/MEC.

Tabela 24: Cursos tecnológicos – CEFET-AL.

CURSOS TECNOLÓGICOS – UNIDADE SEDE MACEIÓ/AL		
CURSO	ÁREA	DATA DE INÍCIO
Tecnologia da Informação	Informática	2001.1
Sistema de Informação	Informática	2001.1
Turismo	Turismo	2001.1
Gestão Empresarial	Gestão	2001.1
Comércio Exterior	Comércio	2001.1

Gestão Pública	Gestão	2001.1
Desporto e Lazer	Lazer e Desenvolvimento Social	2001.1
Gestão Fazendária	Gestão	2001.1
Gestão Financeira	Gestão	2001.1
Design de Interiores	Design	2001.1
Gestão Econômica - Orçamentária	Gestão	2003.1
Publicidade	Comunicação	2001.1
Urbanização	Construção Civil	2001.1
Tecnologia da Informação	Informática	2001.1
Sistema de Informação	Informática	2001.1
Turismo	Turismo	2001.1
Gestão Empresarial	Gestão	2001.1
Comércio Exterior	Comércio	2001.1
Gestão Pública	Gestão	2001.1
Desporto e Lazer	Lazer e Desenvolvimento Social	2001.1
Gestão Fazendária	Gestão	2001.1
Gestão Financeira	Gestão	2001.1
Design de Interiores	Design	2001.1
Gestão Econômica - Orçamentária	Gestão	2003.1
Publicidade	Comunicação	2001.1
Urbanização	Construção Civil	2001.1

CURSOS TECNOLÓGICOS – UNIDADE MARECHAL DEODORO/AL		
CURSO	ÁREA	DATA DE INÍCIO
Hotelaria	Turismo e Hospitalidade	2001.2
CURSOS TECNOLÓGICOS – UNIDADE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL		
CURSO	ÁREA	DATA DE INÍCIO
Produção elétrica	Indústria	2001.2
Produção civil	Construção Civil	2001.2

Fonte: CEFET-AL. Diretoria de Ensino.

Segundo dados publicados pelo cadastro de 2006 do Ministério da Educação, MEC, nos períodos de 1994 a 2004, os cursos tecnológicos tiveram um aumento de quase 600%. A expansão continua e, nos últimos dois anos, esse tipo de graduação, conhecida também como de curta duração, já é de 96,67%. (O ensino superior tradicional teve um aumento de 234% na última década).

Podemos destacar que a grande metamorfose ocorrida na Escola Técnica Federal de Alagoas, transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica, ficou centrada no crescimento do ser humano e na finalidade maior da instituição: a implantação de novos cursos, principalmente dos cursos superiores tecnológicos, atendendo à formação de profissionais preparados para o mundo do trabalho. Quando falamos no crescimento do ser humano, foi porque ocorreu nesse período a maior capacitação de servidores em cursos de pós-graduação nos 97 anos de existência da instituição.

Nesse entendimento, podemos dizer que houve um preparo para enfrentar as transformações apresentadas no transcorrer da criação das instituições de educação profissional, que têm sido “palco” de todos os fracassos e sonhos de governos que colocam a educação profissional como saída para os menos favorecidos da sorte, para os desempregados, para o milagre econômico, para o número reduzido de vagas no ensino superior, para um projeto neoliberal e, por fim, como forma de integralizar o ensino médio com o mundo do trabalho. Destacamos que, no nosso entender e pelos estudos realizados na execução deste trabalho, a educação profissional deve ser vista da mesma forma como são vistos todos os cursos oferecidos pela graduação de ensino: prepara profissionais para enfrentar a vida, esquecendo esse “ranço” do nome educação profissional, já que todos os cursos preparam para o exercício da profissão.

O segundo problema relativo a essa consciência e a esse projeto da área refere-se à forte identificação histórica do Centro Tecnológico com a formação de profissionais em nível de técnico, expressa na grande ênfase que se imprime à expansão das vagas e dos cursos nesse nível de ensino, bem como à ampliação da prestação de serviços, que a transforma em um Centro voltado mais para a formação de recursos humanos, objetivando o mercado de trabalho na área técnica, em função de a preparação dos professores desta área ainda estar muito ligada aos laboratórios, onde as aulas voltam-se mais para a prática.

No momento da distribuição da carga horária de aulas (no início de cada ano letivo), a carência de professores faz com que, em muitas coordenadorias de curso, primeiro se distribua a carga horária dos cursos técnicos e, depois, a das atividades de ensino nos cursos técnicos, em detrimento da graduação ainda uma realidade na instituição, especialmente na graduação tecnológica. Essa situação, no nosso entendimento, agrava-se pelo fato de, para a orientação de alunos na elaboração do trabalho de monografia para conclusão da graduação, exige-se um maior conhecimento dos professores de metodologia científica, sacrificando e

desestimulando aqueles que atuam na pós-graduação. O crescimento do número de mestres na instituição e de professores cursando doutorado indica que o conflito tende a tomar outros rumos, pois aumenta o volume de trabalho na área, a importância e o interesse pela graduação, pós-graduação e iniciação a pesquisa tecnológica.

Esses problemas, no entanto, não impedem que a área de pós-graduação e de pesquisa constitua-se em um mundo à parte na instituição, sobretudo no tocante à agregação de valores, discursos, condutas e práticas comuns.

Nessa área, observa-se um movimento mais coeso em torno de finalidades comuns, em relação ao projeto de universidade tecnológica, sendo curioso que ocorra exatamente em uma área em que existe maior acúmulo de capital intelectual que, em geral, se encontra em disputa, mesmo no que diz respeito à ocupação de postos de poder no Centro Tecnológico e fora dele. As fragilidades existentes e as dificuldades encontradas parecem estimular uma maior agregação da área, que se vê como capaz de criar as condições para o CEFET-AL poder competir no campo dos Centros Tecnológicos, para o que se mobiliza mediante estratégias de consolidação, investimento e reconhecimento, em que pesem as pressões, tensões e disputas naturais do setor na instituição.

A área da Administração Superior, com os decretos de “democratização da escolha do dirigente maior da instituição”, submeteu-se a uma grande pressão externa, especialmente a dos grupos políticos, controladores da política nacional a partir do ano de 2003, por ser a instituição de maior credibilidade de ensino no estado e com condições de criar formadores de opinião. Houve o envolvimento de toda a estrutura da SETEC/ MEC na instituição visando ao afastamento de um grupo que transformou todo o modelo de Escola Técnica para CEFET.

Essa fragilidade expressa-se, por exemplo, no papel da administração superior do CEFET-AL relativo à articulação e à indução de políticas de consolidação, investimento e reconhecimento do Centro Tecnológico. O debilitamento desse papel está certamente associado à lógica e à estratégia da política do Governo Federal para o setor, ou seja, à ampliação do controle da instituição e dos programas pela SETEC/MEC e, ao mesmo tempo, ao incentivo da competição particularizada dos grupos que participam da unidade de ensino. Esse entendimento ganha sentido concreto, por exemplo, quando o Diretor Geral do CEFET-AL afirma que “**A Instituição é uma ilha de excelência de Educação no estado de Alagoas**” (discurso proferido na formatura dos alunos de Tecnologias).

Essa situação, associada à problemática do controle e gerenciamento, explicita o fato de que a Direção Geral corre o risco de tornar-se, cada vez mais, uma extensão, como uma autarquia, dos controles e políticas partidárias do Ministério de Educação, em particular da SETEC. Em que pese o risco, a análise desse movimento conclui que a Direção Superior tem um importante papel na captação das aspirações e expectativas dos setores da instituição, na organização, na formulação de projetos e na improvisação ou busca de soluções inovadoras, incluindo a ampliação dos mecanismos de controle, de gerenciamento e de avaliação.

No CEFET-AL, essa problemática não pode ser vista fora da ótica das estratégias e das contradições presentes nas estruturas. A eficácia dos meios externos na ordem do dia-a-dia parece tornar-se uma meta comum. A racionalização dos padrões de gestão nos setores indicam, pelos menos, duas finalidades, uma externa e outra interna. A primeira, externa, diz respeito à necessidade de otimizar os recursos destinados à instituição, mediante transferência global dos recursos, avaliação do desempenho dos programas e maior competição interna para um maior reconhecimento da comunidade do estado. A segunda, interna, refere-se à necessidade de permitir um melhor gerenciamento dos setores, fomentar políticas de consolidação e expansão dos programas, levando a instituição a destacar-se nesse campo da atividade de ensino, bem como a constituir sua nova identidade. Nessa direção, coloca-se a expansão qualitativa dos setores, especialmente com a criação de novos cursos técnicos e tecnológicos e com a ampliação das fontes alternativas de financiamento dos projetos.

Três níveis de atuação explicitam o empenho nessa direção:

a) a proposta de parceria entre o CEFET-AL, os governos do estado e dos municípios de Alagoas para a realização de Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, incluindo-se quatro plataformas negociadas: Gestão de Governo (capacitação em cursos tecnológicos para os funcionários públicos), Gestão do Turismo, Novas Tecnologias da Comunicação e Informação.

Externamente, o CEFET-AL adota a estratégia de buscar alternativas de financiamento e parcerias em órgãos públicos ou privados, e, internamente, organizar e fomentar os setores, especialmente os grupos e a Gerência de pós-graduação.

Além das estratégias e do empenho mais geral pela consolidação e reconhecimento do CEFET-AL pela comunidade, verifica-se que o movimento dos setores e coordenadorias

se define, em grande parte, com base nas necessidades cotidianas de sobrevivência dos cursos técnicos e dos programas de expansão dos cursos integrados com o ensino médio. Nesse sentido, observa-se certo nível de improvisação de soluções ou mesmo de inovações que impulsionam as coordenadorias a conseguirem promover uma atualização da cultura existente. O aprendizado cotidiano resulta da dinâmica produzida pelas condições estruturais, pelas coordenadorias dos agentes que atuam como elementos determinantes do movimento, pelas condições de ensino técnico que é o objetivo da instituição, contudo não pode servir de pretexto para que o Centro Tecnológico não avance nos seus objetivos, que são os de uma instituição de educação tecnológica que deve atuar em todos os seus níveis.

Cabe registrar dois exemplos característicos do processo de atualização e resistência forçada da cultura institucional. O primeiro diz respeito à assinatura de convênio entre CEFET/FAPEC, objetivando o desenvolvimento de cooperação técnico-científica, em 1998. Em razão do pequeno número de cursos e programas oferecidos à comunidade, com a assinatura de um convênio, esta apoiaria financeiramente o CEFET-AL, mediante repasse de recursos que seriam transformados em investimento na melhoria das condições de trabalho, já que a instituição se beneficiaria com o aumento do número de cursos, em seu quadro de oferta à comunidade alagoana. A discussão para a aprovação do convênio girou em torno da seguinte questão: esse tipo de convênio caracteriza uma doação ou a introdução disfarçada da cobrança de mensalidade para os cursos de graduação tecnológica?

Prevaleceu o entendimento da gratuidade, como forma de privatização da instituição, considerando que os professores não eram da instituição e estariam apoiando o governo a não autorizar os concursos públicos para o suprimento de vagas de professores para o CEFET-AL. O segundo exemplo refere-se a um caso relatado em reunião do Conselho Diretor, sobre a participação da Fundação Alagoana de Pesquisa, Educação e Cultura – FAPEC, como interveniente no convênio de implantação de uma unidade no município de Piranhas/AL – Campos de Xingó, gerando muita controvérsia na comunidade interna e externa do CEFET-AL, convênio firmado no Ministério de Educação com a participação de várias entidades de ensino do Estado.

Esses exemplos demonstram que o processo de atualização do *modus operandi* da área leva ao surgimento de novas estratégias de sobrevivência dos programas de graduação

tecnológica, e dos cursos técnicos e da pesquisa tecnológica no CEFET-AL. Observa-se, de um modo geral, que o CEFET-AL passa por modelos de ensino que precisam ser estudados para que, representem o consenso da instituição, tendo em vista o não-atendimento que preceitua o Decreto nº 5.154/2004, responsável pela revogação do Decreto nº 2208/97.

CONCLUSÕES

O objetivo deste estudo, fundamentalmente, foi o de examinar e colocar com mais clareza o estado de transformação que configura o processo de metamorfose dos Centros de Educação Tecnológica Públicos Federais, tomando como referência básica o caso do Centro de Educação Tecnológica de Alagoas. Analisou-se, assim, a dinâmica das mudanças que constitui as novas formas, feições e estruturas que estão se processando com o objetivo de modificar o modo de agir e de ser da instituição de ensino tecnológico. Estudou-se como vem sendo resolvida a questão da natureza, da identidade institucional, do papel e da gestão desse Centro de Educação Tecnológica, no âmbito da reestruturação da Educação

Tecnológica, em função das atuais políticas para esse nível de ensino e das tensões e desafios contemporâneos.

No trabalho adotou-se como ponto de partida a atual política de transformação e de financiamento que vem confirmando o sistema de Educação Tecnológica no Brasil, com base em um modelo que associa flexibilidade e avaliação à reforma de toda a educação profissional. Por sua vez, esse empreendimento reformista, que se articula na pluralidade e na diversidade dos interesses globais do capital, associado a um projeto neoliberal de minimização do Estado, que corrobora as teses centrais e históricas do capitalismo, exige uma correspondente mercantilização da educação profissional, especialmente nos chamados países periféricos. Nessa direção, as políticas de diversificação e diferenciação da educação profissional acentuam seis pressupostos fundamentais da Reforma da Educação Profissional numa visão capitalista ou neoliberal, quais sejam:

a) buscam favorecer a concorrência e o atendimento às diferentes demandas e clientelas, mediante oferta diversificada e diferenciada dos níveis de educação profissional, promovendo uma dissociação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico. Procuram naturalizar, ainda mais, as diferenças individuais, instituindo paulatinamente o fim do ensino médio nas instituições federais de ensino tecnológico de forma que cada um terá o ensino profissional que pode ter;

b) ampliam a subordinação do ensino profissional ao mercado, particularmente no tocante à formação profissional e a produção de bens e serviços educacionais;

c) explicitam mais a forma de funcionamento do sistema do que as suas finalidades sociais;

d) dão ao Estado os instrumentos legais e burocráticos necessários à avaliação e ao controle do sistema, o que permite promover uma maior competitividade;

e) atrelam o financiamento da educação profissional, através do PROEP, à aplicação da reforma, sem levar em conta a necessidade de atualização de todos os seus laboratórios, como forma de preparar profissionais dentro das novas tecnologias para o mundo do trabalho.

Nesse contexto reformista, observa-se que os Centros Tecnológicos Federais, com maior capital científico, intelectual e cultural, procuram resolver os problemas e os conflitos atuais pela inovação, que visa melhorar a eficiência e a eficácia na obtenção de produtos e processos gerenciais e comunicacionais, buscando a auto-afirmação da identidade

institucional, centrada na sua cultura e na História, na natureza de suas atividades, no papel que desempenha na realidade local e no campo científico-tecnológico, em geral.

Tudo isso, no entanto, fortalece, no interior do sistema mantido pelo Executivo Federal, um processo de mais concorrência no qual prevalecem a identificação e a produção de elementos de ensino que afirmem ou reconfigurem o perfil de excelência de cada instituição.

O jogo concorrencial da diferenciação e da distinção institucional, ou melhor, da ocupação de posições específicas e diferenciadas, contribui para desmontar o sistema federal, tendo em vista que rompe, paulatinamente, com elementos centrais de convergência, que asseguravam, pelo menos em tese, certo nível de solidariedade, como: indissociabilidade entre o ensino técnico e a cultura geral, gestão democrática, padrão unitário de qualidade, carreira unificada e avaliação institucional. A falta de definição da carreira dos professores da educação profissional pode levar essas instituições, ao definhamento, em virtude do crescimento dos cursos tecnológicos ministrados por professores do ensino do 1ª e 2º graus, com direitos de uma legislação voltada para o ensino básico.

Os Centros de Educação Tecnológicos Federais já começam a exibir diferenças essenciais, especialmente na forma de estruturação e de organização interna, na produção do trabalho acadêmico e na tomada de posição diante das políticas de educação tecnológica e demandas do mercado, tornando-se cada vez mais independentes, sobretudo em relação à unidade das Instituições de Educação Tecnológicas Federais. O processo é potencializado, em parte, porque essas instituições se encontram em diferentes contextos e fases históricas de desenvolvimento do ensino tecnológico, de tal forma que encontramos instituições com cursos de *stricto sensu* e instituições com dificuldades no ensino médio. Além disso, começam a ganhar importância as posições nas artes, esportes e as práticas internas, particularmente por parte de alguns diretores dos considerados grandes Centros Tecnológicos Federais, em favor de uma disputa mais intensa no interior do sistema federal.

Evidentemente, o processo é condicionado e estimulado, em grande parte, pelas atuais políticas de educação profissional, que procuram estabelecer a competição e acentuar os elementos que marcam a vocação e a distinção institucional, com destaque para as mudanças no padrão de financiamento das instituições. Nesse sentido, pode-se levantar duas situações: 1) a do crescimento generalizado dos índices de produtividade dos Centros Tecnológicos Federais, especialmente a partir de 1999, mormente por meio da expansão de

cursos de graduação tecnológica, que parece indicar uma resposta ajustada à atual política de expansão e massificação da educação tecnológica; 2) a do acirramento da disputa em torno dos recursos federais mediante a concorrência estabelecida pela nova matriz de distribuição entre os tecnológicos, adotada pelo MEC, em 1999, que, ao ampliar os recursos para uma instituição, diminui-os, conseqüentemente, para outra, como mostramos no Capítulo III. Ganham importância, também, os pleitos dos Centros Federais, em torno dos aportes adicionais dos programas especiais, criados em grande parte pelo próprio MEC, fazendo com que os convênios se tornem uma fonte fundamental para manutenção ou desenvolvimento dessas instituições.

De um modo geral, portanto, a lógica reformadora dos Centros Tecnológicos Federais joga com a idéia da diferenciação como inerente à natureza das instituições de educação profissional, uma vez que a distinção, o prestígio e a legitimidade tecnológica mobilizam e movimentam os agentes de ensino do campo científico-tecnológico. Assim, além do fato de as políticas em curso estarem baseadas na lógica da diversificação e diferenciação institucional, os Centros Tecnológicos Federais tendem a se diferenciar, cada vez mais, por duas razões:

a) o ideário e o comprometimento com o projeto de uma educação tecnológica voltada para o desenvolvimento estratégico do país e com a produção de conhecimento tecnológico, da arte e da cultura parecem dar lugar, de modo mais intenso, às relações com os contextos local e regional, uma das formas de sobrevivência institucional. A observação dos elementos empíricos dessa reforma, na forma de inserção social dos Centros Tecnológicos, não indica, no entanto, que já exista um processo de empobrecimento do ensino dessas instituições;

b) as alterações nos padrões de gestão e de produção de ensino ocorrem cotidianamente, o que dificulta sua identificação, bem como a tomada de consciência e a definição de uma posição mais radical de resistência; as condições materiais de sobrevivência institucional e dos docentes, embora evidenciem as novas relações de subordinação e de exploração do trabalho acadêmico, implicam uma maior aceitação, indiferença ou facilitação do processo de reorganização do sistema e de ajustamento dos Centros Federais Tecnológicos, sem um projeto orgânico do *pool* dessas instituições.

Nesse contexto de metamorfose institucional, pode-se considerar o CEFET-AL como um caso exemplar, uma vez que apresenta modificações cotidianas nos padrões de gestão, financiamento, avaliação, currículo, pesquisa tecnológica e capacitação do seu corpo de

funcionários (docentes e técnico-administrativos), que acenam para mudanças estruturais na natureza e identidade institucionais, especialmente na produção de trabalhos elaborados pelo seu corpo docente. Esses elementos organizativos do trabalho na área de ensino mostram-se mais permeáveis às alterações nas relações de produção, o que permite certo ajustamento à lógica de reestruturação da educação profissional em todos os seus níveis de curso no país por meio do MEC.

Essas mudanças alcançam o CEFET-AL de forma intensa, em parte, em razão de ser ainda necessária uma definição dos seus caminhos como instituição de ensino profissional para que sua identidade possa ser definitivamente construída. Na verdade, pode-se dizer que sua configuração histórica e seu perfil no contexto local e no campo científico-tecnológico encontram-se em fase inicial de construção, tornando-o mais vulnerável às determinações do Executivo Federal, aos sinais do mercado e aos processos de ajustamento em curso, de um modo geral. Isso ocorre também, porque se trata de um Centro Tecnológico com *status* intermediário no ensino em relação aos Centros Tecnológicos Federais, em razão do volume de capital intelectual que possui no campo científico-tecnológico, principalmente com relação à produção acadêmica que está sendo iniciada. Ao contrário, se ocupasse posição de maior destaque, em tese, essa instituição poderia resistir ou inovar em nome de uma natureza e de uma identidade mais consolidada.

A análise das transformações no CEFET-AL, especialmente daquelas ocorridas nos últimos anos, indica amplo processo de moldagem organizacional, centrado em uma lógica, cuja racionalização evidencia a adoção de um paradigma contábil que objetiva torná-lo mais ágil, flexível e eficiente, como evidenciam, por exemplo, a simplificação de sua estrutura após a transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica, a extinção progressiva dos departamentos, a tentativa de desburocratizar os processos administrativos e de ensino por meio da reforma estatutária, e a implantação de sistemas de informação que permitam maior controle e gerenciamento dos recursos e da vida acadêmica da instituição. Essas mesmas alterações mostram, ainda, que as mudanças no âmbito da gestão e do financiamento, da avaliação, do currículo, da pesquisa tecnológica e da graduação superior, em especial a partir do segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1998-2002), ocorrem cotidianamente no processo de tomada de decisão, de atendimento às demandas externas e de busca de melhoria das condições de trabalho, incluindo-se a questão salarial e o aumento do quadro de funcionário como forma de atender às reformas.

Nesse processo de ajustamento, de sobrevivência e de desenvolvimento institucional, há indícios de que o CEFET-AL assuma um perfil mais funcional e pragmático, o que pode distanciá-lo paulatinamente do ideal dos Centros Tecnológicos como instituição social que se pauta, sobretudo, pela natureza das suas atividades, pela cultura e história institucional e pelo papel que desempenha no processo de emancipação da sociedade, como um grande vetor de empregabilidade. O CEFET-AL é atualmente, no quadro dos Centros Federais, uma instituição marcada pelos seguintes fatores:

a) crescente oferta de cursos de graduação tecnológica, apesar da diminuição constante do número de professores e servidores técnico-administrativos, visando melhorar a relação custo-aluno e o acesso aos cursos de graduação tecnológica, como também condicionar a identidade e o projeto do Centro Tecnológico possível e eficiente, caracterizando-o como uma instituição de ensino voltada para a formação de profissionais preparados para o mundo do trabalho;

b) desencadeamento de um processo de flexibilização curricular dos cursos de graduação tecnológica, objetivando dinamizar a formação tecnológica e ajustá-lo às exigências do mundo do trabalho, de acordo com cada área profissional;

c) ampliação constante das atividades de extensão, especialmente na forma de prestação de serviços remunerados, tão criticada pelos defensores da escola pública e gratuita, mas que se faz necessária para o desenvolvimento de projetos internos da instituição ;

d) crescimento do atendimento às múltiplas demandas locais e regionais, sobretudo por intermédio de convênios e contratos de prestação de serviços remunerados, que permitem ampliar, por um lado, a regionalização e a interiorização e, por outro, a receita própria do Centro Tecnológico, possibilitando suprir algumas das lacunas ocasionadas pelas constantes reduções orçamentárias;

e) agilização da prestação de serviços remunerados por meio de fundações de apoio às atividades de ensino;

f) ampla oferta de cursos pagos de educação para a comunidade, que complementam os baixos salários dos docentes, embora lhes absorvam tempo e energia, notadamente daqueles com maior titulação;

g) certa estagnação dos programas de cursos técnicos e de um programa pós-graduação; implantação de cursos de mestrado profissionais como forma de atendimento ao mercado, identificando a produção de conhecimento, através da pesquisa tecnológica;

h) ausência acentuada de programas de pós-graduação em nível *lato sensu* e falta de priorização e de investimento substancial nesse grau de ensino, a despeito de tentativas isoladas de implantação;

i) dificuldade de primar a atuação dos professores pós-graduados na criação e consolidação dos cursos de mestrado e doutorado e na ampliação quantitativa e qualitativa da pesquisa tecnológica, em que pese o crescimento acentuado no percentual de mestres e doutores;

j) modernização e modelação organizacional, especialmente por meio do enxugamento da estrutura administrativa, privilegiando mais o ensino e a implantação de sistemas gerenciais (apuração de custos, alocação de vagas, controle acadêmico etc.), que objetivam ampliar a eficiência na gestão e estimular a produtividade;

l) desenvolvimento dos mecanismos de avaliação e controle do trabalho no ensino, enfatizando a produtividade docente e institucional;

m) participação da comunidade do CEFET-AL, basicamente por representação nos conselhos de decisão do CEFET, na formulação das políticas, estratégias e medidas cotidianas de enfrentamento dos problemas atuais.

Esses traços gerais confirmam que as mudanças na organização do tempo-espaço do trabalho no ensino como um todo consubstanciam um processo de metamorfose na identidade institucional do CEFET-AL, na perspectiva de torná-lo mais operacional. Boa parte do ajustamento desse CEFET, no entanto, faz-se por meio de uma adequação da gestão e da produção do trabalho do ensino e do crescimento da produção acadêmica dos professores no tocante aos parâmetros e aos ritmos da Gratificação de Incentivo à Docência (GID), como também aos ditames das condições objetivas locais e regionais, consubstanciados nos convênios e na prestação de serviços remunerados, além do crescimento generalizado nos índices de produtividade por meio, especialmente na expansão dos cursos técnicos e de graduação tecnológica.

Assim, essa lógica reformadora, pautada na busca constante de eficiência administrativa e de produtividade, estará conseguindo alterar a configuração institucional existente e o *modus operandi* do trabalho na área de ensino tecnológico, ampliando

paulatinamente a subordinação da gestão e da produção dos Centros Tecnológicos Federais aos parâmetros gerais da reforma e ao financiamento do PROEP.

É preciso ressaltar ainda que, no processo de metamorfose do CEFET-AL, as tensões, os conflitos e o acirramento das posições em disputa, ocasionados pelas alterações cotidianas nos movimentos e nos processos de organização do tempo-espaço de produção do trabalho de ensino tecnológico, diminuem paulatinamente sua intensidade ao longo do tempo. À medida que se instalam novas práticas e surgem novas disposições, verifica-se certa adaptação às novas situações. A diminuição na intensidade dos confrontos ocorre, em grande medida, porque há amplo espaço nos conselhos na instituição, de um modo geral, para debater as novas temáticas e questões.

Desse modo, a construção colegiada do cotidiano dos Centros Tecnológicos Federais muda pressupostos antigos, em razão da realidade objetiva da instituição, da qual é possível extrair, quase sempre, justificativas convincentes para as necessárias alterações nas práticas, nos valores e na cultura institucional, de um modo geral.

Para gerenciar as tensões e os conflitos, a administração superior do CEFET-AL utiliza a estratégia de tornar transparentes as dificuldades e as alternativas de solução, conclamando todos a se manifestar com idéias e propostas, embora não se observe participação mais efetiva, sobretudo fora dos conselhos de decisão. Todavia, há grande esforço com o objetivo de catalisar, debater e avaliar os processos ou movimentos de mudança, embora, muitas vezes, não sejam explicitados com muita clareza. Nesse sentido, pode-se enumerar como medidas significativas no momento atual: a) o grêmio e o DCE, que funcionam como um canal aberto à administração de cada unidade e a sua diretoria, para críticas e sugestões; b) a diretoria passou a reunir os assessores com as diretorias das unidades de ensino para debater diretamente as questões do CEFET; c) os coordenadores passaram a se reunir semanalmente com as diretorias de ensino das unidades com o objetivo de analisar a gestão de cada curso e propor linhas de atuação; d) a publicação e a divulgação anual do Relatório de Atividades da Gestão, que faz uma prestação de contas à comunidade do CEFET; e) as constantes convocações à comunidade do ensino para a realização de reuniões; f) a nomeação de Comissões de Trabalho que ofereçam subsídios à Diretoria no tocante a temas da Reforma da Educação Profissional; g) as reuniões com os diferentes segmentos da comunidade do CEFET e com as entidades sindicais para ouvir e debater problemas e demandas específicas do momento de metamorfose em virtude da reforma da

educação profissional. h) certa tensão na absorção da reforma por parte dos CEFETs, com movimentos nacionais, criando momentos de muita insegurança quanto à implantação.

Com essa participação no processo de tomada de decisão, especialmente com os coordenadores e conselhos colegiados e instâncias superiores do CEFET, e, provavelmente, em razão da especificidade de cada uma das áreas que estruturam e organizam o trabalho do ensino tecnológico na instituição, verifica-se que os atuais movimentos de metamorfose não caminham em uma única direção, ou seja, eles não são lineares. Esses processos expressam forças de adaptação, de resistência e de inovação presentes no CEFET, bem como as lutas naturais do campo em torno das eleições instituídas recentemente para Direção Geral, conseqüentemente, em busca da ocupação de posição diferenciada. Internamente, essas forças decorrem, em boa medida, da tomada de posição diante das demandas da sociedade, das políticas de educação profissional emanadas do Executivo Federal e das modificações que se processam na instituição, causando momentos de grandes tensões, em função das mudanças no executivo federal e, em conseqüência, uma esperança de ver derrubada toda a reforma realizada pelo governo FHC.

No processo de tomada de decisão, cada uma das forças presentes demonstra estratégias e formas próprias de consagração de seus pleitos. As forças de adaptação, em parte, vindo de fora do CEFET, ou seja, decorrentes das políticas de ajustamento dos Centros de Educação Tecnológicos Federais, são mais intensas e mais determinantes no processo de metamorfose do CEFET-AL, em virtude do peso que possuem atualmente, como é o caso, por exemplo, da GID, o sistema de avaliação dos cursos, da nova matriz de financiamento dos CEFETs e das novas diretrizes curriculares para educação profissional e os cursos de graduação tecnológica. Em outras palavras, as forças de ajuste dominam, em grande parte, as forças de resistência e tolerantes em relação às forças de inovação no interior da instituição. Pode-se afirmar, no entanto, que as forças de resistência, embora minadas e enfraquecidas pela conjuntura retiram da mesma conjuntura, elementos canalizadores e organizadores da insatisfação com as condições de trabalho presentes no CEFET e com o ambiente organizacional em processo de constituição. Porém, essa insatisfação também alimenta as forças de inovação que atuam como bom senso ou senso possível nesse mar de contradições do processo de metamorfose. É claro que, com freqüência, as forças de inovação, às vezes mediante a improvisação, fazem o jogo das forças de ajuste ou de resistência.

Além disso, no caso do CEFET-AL, não é possível localizar com clareza os espaços colegiados ou os movimentos organizados que representam essas forças, que, na verdade, estão dispersas e presentes em muitos dos embates institucionais, claramente aguardando as mudanças no executivo nacional para poder delinear seus espaços, como forma de atuação, já que o CEFET-AL, hoje, representa uma força política nas eleições partidárias do estado.

O fato é que ainda não se deu inteiramente a metamorfose institucional do CEFET-AL, na perspectiva de constituir um perfil mais operacional e contábil. A reforma da educação profissional e o processo de ajustamento dos Centros Federais de Educação Tecnológica, de um modo geral, encontram-se em desenvolvimento. Nessa movimentação observam-se sinais de resistência e, por vezes, de inovação, que buscam conservar ou produzir as características da concepção histórica de um CEFET em sentido pleno. O CEFET-AL, especificamente, demonstra que não se perdeu no curso dessas transformações, ou seja, parece ter um horizonte mais amplo e tenta formular o seu projeto e o seu desenvolvimento interagindo com as condições objetivas. Procura, assim, formular um novo projeto de CEFET, direcionando para além do ensino de graduação tecnológica, de modo a assumir posição de destaque no campo da pós-graduação *lato sensu* e da produção de conhecimentos, em que pesem os determinantes externos, a problemática e também as limitações internas. O CEFET luta, portanto, para ajustar-se às atuais políticas de educação profissional e às demandas do mercado e desenvolver um projeto político-pedagógico próprio, coerente com a construção de sua autonomia, uma vez que parece entender que sua identidade tende a residir na capacidade de diferenciação do sistema.

De um modo geral, no entanto, o processo de regulação do sistema e de ajustamento dos Centros Tecnológicos Federais parece forçar o aparecimento de uma universidade tecnológica mais independente das determinações políticas partidárias e das metas do Executivo Federal, além de menos mercantilizada na forma de produção acadêmica. Como decorrência, demonstra um modelo de gestão universitária na área tecnológica e um modo de produzir o trabalho acadêmico que se aproxime cada vez mais do histórico ideal de liberdade acadêmica e de trabalho intelectual autônomo, o que, no caso do CEFET-AL, resulta, por vezes, em uma resposta funcionalista à indução das políticas de educação profissional e às demandas contemporâneas. Por vezes, em uma tentativa de desenvolver certa capacidade de lidar com as situações inusitadas, improvisa ou inova, de modo a atualizar-se e a viver em diferentes contextos, sem se subordinar inteiramente ao Estado ou ao mercado.

Esse momento de metamorfose é, portanto, crucial para o conjunto dos Centros Tecnológicos Federais, uma vez que não respeita a história, a identidade e o processo de construção de autonomia em cada instituição. A reorganização da educação profissional no Brasil, sobretudo por meio das políticas de diversificação e diferenciação, implica maior ajustamento dos Centros Tecnológicos, mantidos pelo Poder Público, às demandas e às exigências do mercado, reduzindo progressivamente o exercício da liberdade de ensino e de produção acadêmica. As políticas de diversificação e diferenciação, cunhadas em uma óptica capitalista estritamente concorrencial, fatalmente impedirão a formação de uma consciência de ensino tecnológico comprometida com os interesses da maioria, além de pôr em risco a finalidade histórica e essencial dos Centros Federais: a produção do conhecimento tecnológico autônomo voltado para o bem-estar coletivo e para a emancipação social.

Outro risco do processo de metamorfose diz respeito à ordenação e à modelação do tempo-espaço do trabalho e das relações do ensino tecnológico, impregnadas de uma racionalidade mercantil, que impõe uma gestão técnica voltada para uma integração estreita com as demandas do mercado de trabalho, onde a vida do ensino fica atrelada ao capitalismo. Nesse sentido, o comando da gestão do CEFET e do trabalho do ensino tecnológico pode se tornar cada vez mais alheio à especificidade própria desse tipo de trabalho em um Centro Tecnológico de ensino público federal, cujo financiamento encontra-se ameaçado. Assim, a gestão do ensino tecnológico e a necessidade do trabalho acadêmico dos docentes seriam dominados por princípios e por formas de organização prepostos a eles, o que inviabilizaria o processo de autodeterminação consciente sobre a utilização dos recursos acadêmicos voltados para o ensino tecnológico.

Diante da sua especificidade pedagógica e intelectual, a produção do trabalho no ensino tecnológico só pode existir como relações sociais entre pessoas, razão pela qual as relações de produção no ensino tecnológico devem ser descobertas, livres, transparentes e autônomas. A condição de sujeito é fundamental para a produção no ensino profissional, aplicando-se a todos os agentes que compõem a comunidade do Centro Tecnológico. Por isso, os sujeitos do ensino, e não as coisas, devem ser os protagonistas nos intercâmbios e na movimentação das relações de produção na educação profissional, para poder ficar diferenciada da produção acadêmica nas universidades, sendo assim mais pragmática. A força de trabalho no ensino profissional em um Centro de Educação Tecnológico público deve procurar resguardar-se das determinações da produção capitalista, mesmo tendo um

vínculo com o mundo do trabalho e não com os interesses do mercado de negócios, já que estamos trabalhando com pessoas e não com mercadoria.

Nesse sentido, a des-mercantilização da força de trabalho no ensino (e da educação profissional) torna-se fundamental para a anulação das determinações e comandos externos ao campo da produção de ensino nos Centros Federais de Educação Tecnológica. É preciso garantir que esses demonstrem que o ensino superior nos CEFETs é uma construção histórica e social. Podendo ser interpretados como a extensão da dualidade da educação brasileira para o ensino superior, não se pode deixar de reconhecer que esses cursos cumpriram e cumprem uma função social na formação de profissionais. A questão fundamental está em perguntar que funções são essas e a que projeto de sociedade atendem os Centros Tecnológicos para que sejam mantidos os fundos públicos e tenham plena autonomia para se autodefinir, sendo reconhecidos, portanto, como um bem público de interesse coletivo. Do mesmo modo, a remuneração da força de trabalho para o desenvolvimento do ensino tecnológico precisa ser transparente, conhecida e assumida politicamente como de interesse de toda a sociedade.

Por tudo isso, a luta pela liberdade nas definições do ensino tecnológico, sem formas tão determinantes de constrangimento, representa um dos modos de enfrentamento desse processo de ajustamento e de metamorfose. A liberdade nos níveis de ensino tecnológico é historicamente constitutiva do CEFET, pois lhe permite exercitar o seu papel de crítica, de constituição do novo, de luta pela expansão da esfera pública e pela emancipação social. A liberdade nas formas de ensino tecnológico, no exercício da produção do conhecimento e do ensino, ou seja, na produção da força de trabalho voltada para o ensino profissional, significa condição essencial para a constituição e afirmação dos Centros Tecnológicos públicos.

Outra forma de confronto a entender é que grande parte desse processo de metamorfose acontece com a batalha do trabalho e do cotidiano e que, portanto, nesse espaço pode-se perder ou vencer parte do jogo em prol da construção de um Centro Tecnológico público, democrático, autônomo, gratuito e de qualidade no país, o que implica ter clareza de que está em risco o processo de tomada de decisão, nas áreas e nas políticas adotadas pela instituição, bem como o incremento de um processo participativo em que a comunidade do Centro se sinta efetivamente responsável pela construção do CEFET.

É evidente que todos esses cuidados não isentam os Centros Tecnológicos Federais de um amplo controle social, que inclui a avaliação interna e externa, sendo, todavia, preciso entender que os Centros Tecnológicos Federais, de responsabilidade do Poder

Público Federal, devem ser mantidos com recursos dos fundos públicos. Deve-se compreender, ainda, que, como um bem social a serviço da coletividade, esses Centros Tecnológicos encontram-se compromissadas com o país, com o qual precisam contribuir decisivamente para o seu desenvolvimento e para a redução das desigualdades regionais, tornando as realidades nacionais mais homogêneas e equilibradas, o que, no caso dos Centros Tecnológicos Federais, implica assegurar financiamento público, autonomia, avaliação interna e externa, manutenção e desenvolvimento do sistema e gestão democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marilís Lemos de. A influência das teorias econômicas sobre as políticas públicas de formação profissional nos anos 90. **Anais do XXIV Encontro Anual da ANPOCS**. Rio de Janeiro: [s.n], 2000.

ANSOFF, H. Igor. **A Nova Estratégia Empresarial**. Traduzido por Antonio Zoratto Sanvicente. São Paulo: Atlas, 1990. 265 p.

ANSOFF, H. Igor; DECLERCK, Roger; HAYS, Robert L. (orgs.) **Do planejamento Estratégico à Administração Estratégica**. Traduzido por Carlos Roberto Vieira de Araújo. São Paulo: Atlas, 1981. 271 p.

ANTUNES, R **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, 1995.

_____. **Adeus ao Trabalho?** O sentido do trabalho: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Bom Tempo, 2000.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, Banco Mundial, 1995.

_____. Do plano ao mercado. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**, Washington, Banco Mundial, 1996.

_____. O desafio do desenvolvimento. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**, Washington, Banco Mundial, 1991.

_____. O estado num mundo em transformação. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**, Washington, Banco Mundial, 1995.

_____. O trabalhador e o processo de integração mundial. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**, Washington, Banco Mundial, 1995.

BARACCHINI, Sabrina Addison. A inovação presente na administração pública brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 42, n.2, p. 104-109, abr./jun. 2002.

BASTOS, João Augusto S. L. de A. (org.). A Educação Tecnológica: conceitos, características e perspectivas. In: Tecnologia & Interação. **Publicação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia**. Curitiba: PPGTE/CEFET-PR 1998. p. 31-52.

_____. O Futuro das Profissões. In: **Memória e Modernidade**: Contribuições Histórico-Filosóficas à Educação Tecnológica. Curitiba: CEFET-PB, 2000(a). p. 95-105.

_____. Uma Nova Racionalidade na Relação Escola Empresa. In: **Memória e Modernidade**: Contribuições Histórico Filosóficas à Educação Tecnológica. Curitiba: CEFET-PR. 2000 (b), p. 67-82.

BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência**. 4. ed. São Paulo: Difel, 1984. 354 p.

BIAGINI, J. **Modos de fazer o ensino técnico**: os sentidos dados pelos professores à prática de formação profissional da área técnica de ensino médio. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

BRASIL. Confederação Nacional dos Municípios. **Indicadores Econômicos de Alagoas**. Brasília, 1991 a 2000. Disponível em http://www.cnm.org.br/economia/uf_economia.asp?iIdUF=100127. Acesso em: fev. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 5.225**. Brasília: Diário Oficial da União, outubro, 2004.

_____. Ministério da Educação/CONCEFET. **Expansão da Educação Profissional no Brasil**. Brasília, 1998.

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Decreto nº 2.208**. Brasília: Diário Oficial da União, abril, 1997.

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Decreto 2.406**. Brasília: Diário Oficial da União, novembro, 1997.

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Portaria nº 646**. Brasília: Diário Oficial da União, maio, 1997.

_____. Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas. **Anais...** Brasília: MEC/SEMTEC, 2003. 213 p.

_____. ENAP/SEMTEC. **Administração Gerencial para um Novo Estado**. Brasília: 1997. 413 p.

_____. MEC/SEMTEC/CEFET-AL. **Relatório de Atividades de Gestão 1998 a 2002**. Maceió: CEFET, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Censo da Educação Profissional. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, **INEP**. 1999. Disponível <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/profissional/> Acesso em: jan. 2005

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Plano Nacional de Educação. **Proposta do Executivo ao Congresso Nacional**. Brasília: INEP, 1998. 129 p.

_____. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Lei nº 378**. Rio de Janeiro: Janeiro, 1937.

_____. Ministério da Educação. **PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/semtec/proep>. Acesso em: 1 ago. 2005.

_____. **O PROEP**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/proep>. Acesso em: fev. de 2005.

_____. **PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. 86 p.

_____. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/INEP, 2004. 52 p.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3.017**, de 6 de Abril de 1999. Aprova o Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP. Disponível em: <http://www.mps.gov.br/srp/terceiros/decreto_3017.asp>. Acesso em: 10 jun. 2004.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União. Brasília, Outubro, 1998.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 60.731**. Brasília: Diário Oficial da União, 1967. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS>>. Acesso em: 10 abr. 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 4.073**. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS>>. Acesso em: 24 abr. 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 19 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS>>. Acesso em: 4 abr. 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>. Acesso em: 4 abr. 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 6.141**, de 28 de dezembro de 1943. Regulamenta o ensino comercial. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>>. Acesso em: 4 abr. 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei no 8529**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1946.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 34.330**, de 21 de outubro de 1953. Regulamenta as formas da equivalência. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS>>. Acesso em: 10 abr. 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Brasília: Diário Oficial da República do Brasil, Diário Oficial da União, 1997.

_____. Presidência da República. **Decreto no 5.205**, de 14 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994 Diário Oficial da União, Brasília: DOU, 2004.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.637**. Brasília: Diário Oficial da União, 1998.

_____. Presidência da República. **Lei 7.044 de 18**, de outubro de 1982. Revoga a compulsoriedade passando a profissionalização a ser opção da escola e do aluno. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 4 abr. 2004.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.315**, de 23 de Dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1991/8315.htm>>. Acesso em: 4 jun. 2004.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.706**, de 14 de setembro de 1993. Dispõe sobre a criação do Serviço Social do Transporte SEST e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1991/8315.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2004.

_____. Presidência da República. **Lei nº 1.821**, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L1821.htm>>. Acesso em: 4 abr. 2004.

_____. Presidência da República. **Lei Federal nº 1.076**, de 31 de março de 1950. Dispõe normas para o curso do segundo ciclo do ensino industrial e do ensino agrícola.

Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>>. Acesso em: 4 abr. 2004.

_____. Presidência da República. **Lei n. 8.948**. Diário Oficial da União. Brasília, dezembro, 1994. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS>>. Acesso em: 12 abr. 2004.

_____. Presidência da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 7.566**. Rio de Janeiro: [s.n], 1909.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3. 860**. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

_____. Presidência da República. **Lei nº 6. 545**, de 30 de junho de 1978. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L6545.htm>. Acesso em: jul. 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto Lei nº 200**. Brasília: Diário Oficial da União, 1967.

_____. Presidência da República. **Lei 4.024**. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.

- _____. Presidência da República. **Lei 5.692**. Brasília: Diário Oficial da União, 1971.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 8.948**. Brasília: Diário Oficial da União, 1994.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 9.790**. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.
- _____. **PROEP** – Programa de reforma da educação profissional: orientação às IFETs para preparação do Plano de Implantação da Reforma. Brasília: SEMTEC, 1997. 84 p.
- _____. **Relatório de Atividades da Escola de Artes e Ofícios de Alagoas**. Maceió: [s.n], 1911.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. In: **PROEP** – Programa de Expansão da Educação Profissional. Brasília: 2000. 95 p.
- _____. MEC/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: bases legais. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: 1999, 188p.
- _____. MEC/SEMTEC/PROEP. **Manual de Planejamento Estratégico Escolar - Construindo a Nova Educação Profissional**. Brasília: 1997. 65 p. Mimeografado.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 9.637**. Brasília: Diário Oficial da União, 1998.
- _____. Presidência da República. **Lei n.º 4.024**, de dezembro de 1961. Educação Legislação Federal. Disponível em: <<http://www.doesp.net/federal.html>>. Acesso em: 14 set. 2004.
- _____. MEC/ CNE. **Parecer nº 17**. Brasília: Diário Oficial da União, 1997.
- BRESSER PEREIRA, L.C., CUNILL GRAU, Nuria. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER PEREIRA, L.C., CUNILL GRAU, Nuria (org.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999b, p. 15-48.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a Cidadania**: A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional. Brasília: ENAP; São Paulo: [s.n], 1998. 34 p.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter K. (orgs.) **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 4. ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001. 314 p.
- CAMPOS, Ana Maria. **Accountability**: quando poderemos traduzi-la para o Português?. Administração Gerencial para um Novo Estado. Brasília: BRASIL/ ENAP/SEMTEC, 1997. p. 63–79.
- CARDOSO, A. M. **A década neoliberal**: e a crise dos sindicatos no Brasil. São Paulo, 2003.
- CARDOSO, Fernando H. **Avança Brasil**: proposta de governo. Brasília: [s.n], 1998. 332 p.
- CARDOSO, Tereza F. L. **A reforma do ensino profissional**: de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Disponível em <http://www.pucpr.br/comunicacao/revistas_cientificas/dialogo_educacional/pdf/n_14/...>. Acesso em: 10 jun. 2005.
- CASANOVA, Pablo González. **Globalidade, Neoliberalismo e Democracia**. [s/l]: [s.n], [s/d].
- CASTRO, Cláudio de Moura, CARNOY, Martin (org.). **Como anda a reforma da educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 29- 48.

CHAUÍ, M. **A universidade operacional**. São Paulo: [s.n], 1998.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CONCEFET. **A reforma de educação brasileira nas instituições de educação tecnológica**. Brasília: 2002. [Mimeo]

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Rosane Marques Crespo Costa et al. **A Qualidade na Educação Tecnológica**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1996. 125 p.

COUTINHO, L.; Ferraz, J. C. (1994). **Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira**. São Paulo: UNICAMP/Papirus, [s/d].

CUNHA, Luis Antonio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. Cadernos de Pesquisa. **Fundação Carlos Chagas (FCC)**, São Paulo, FCC, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CUNHA, L. A. C. R. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s/l], n. 14, p. 89-107, maio/ago, 2000.

_____. **Política educacional no Brasil: A profissionalização no Ensino Médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977. 197 p.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM DE 1949. **DHnet**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/onu1.htm>>. Acesso em: maio 2006.

DINIZ, Savana. Relatório dos Trabalhos do Grupo 03. Gestão democrática da educação profissional. **Relatório Final...** Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

DOURADO, L.F., CATANI, A. M. (org.). **Universidade pública: política e identidade institucional**. Campinas/Goiânia: Autores Associados/UFG, 1999a. p. 66-74.

_____. **A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação**. Universidade e Sociedade. Brasília, v.10, n. 21, p. 92-101, jan./abr. 2000a.

_____. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, H. (org.) **Universidade em ruínas na república dos professores**. Rio de Janeiro/Rio Grande do Sul: Vozes/CIPEDES, 1999b. p. 179-189.

_____. **As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas**. São Paulo, 2000b. [Mimeo]

DOURADO, Luiz Fernandes. **Expansão e interiorização do ensino superior em Goiás nos anos 80: a política de privatização do público**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

ECK, Johanness; TUBAKI, M. Edson. XVIII ENANPAD, 1994, Curitiba. Administração Estratégica no Setor Público Federal. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 1994. v. 3. p. 89-102.

FERREIRA, Almiro de Sá. Estratégia e Análise da Competitividade no Setor Público Brasileiro: Uma Abordagem Exploratória na Ótica do Posicionamento Estratégico de Michael Porter. **Estudos Avançados em Administração**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 7-34, jul., 2002.

_____. **Profissionalização dos Excluídos:** Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba (1910-1940) João Pessoa: A UNIÃO, 2002. 94 p.

FERRETTI, C. João. **Políticas públicas referentes à Formação Profissional no Brasil.** [s/l]: 1999. [Mimeo].

_____. Questões sobre a educação profissional de nível técnico. In: ZIBAS, Dagmar M. L., AGUIAR, M. Ângela da S., BUENO, Ma. S. Simões (orgs). **O Ensino Médio e a reforma da educação básica.** Brasília: Plano Editora, 2002.

FILHO PARENTE, José. **Escolas Técnicas Federais:** Um Universo Diversificado. Dissertação (Mestrado em educação). Brasília: UNB, 2001. 123 p.

_____. **Planejamento Estratégico na Educação.** Brasília: Plano, 2003, 120 p.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. v. 5.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Traduzido por Lígia M. Pondé Vassalo 4 ed. . Petrópolis: Vozes, 1986.

FRANZOI, Naira L. Relatório dos trabalhos do grupo 06. Estrutura e organização da Educação profissional: sistema ou rede?. **Relatório Final,** Brasília, MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. Cortez: São Paulo, 2005.

_____. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 4 ed, São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação contra a Educação.** 5 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Empregabilidade e Educação Novos caminhos no mundo do trabalho.** São Paulo: Educ/Rh dia, 1997.

_____. **Trabalho e Educação face à crise do capitalismo:** ajuste neoconservador e alternativa democrático. Tese apresentada no concurso público para professor titular. Niterói: UFF, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARÍGLIO, José Ângelo. **A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território no currículo do CEFET-MG.** [s.d.] Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/joseangelogarigliot09.rtf>>. Acesso em: 8 fev. 2005.

GENTILI, Pablo (org.). **Globalização Excludente:** Desigualdade, Exclusão e Democracia na Nova Ordem Mundial. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 46-62.

GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 11 ed. Petrópolis: Vozes, [s/d].

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GIDDENS, Anthony. A Terceira Via em Cinco Dimensões. **Folha de S. Paulo,** Caderno Mais!, São Paulo, 21 fev. de 1999.

GUADILLA, C. Identificação das mudanças no discurso sobre a universidade latino-americana, In: PAIVA, V e WARDE, M (orgs), **Dilemas do Ensino Superior na América Latina.** Capinas: Papyrus, 1994.

GUIMARÃES, Tomás de Aquino; SILVA, Eduardo Ramos Ferreira da. **Autonomia e Flexibilidade na Gestão da Regulação dos Setores de Energia Elétrica e de Telecomunicações no Brasil**. Brasília: Centro Latino Americano de Administración para el Desarrollo – CLAD. 2000. 10 p.

HABERMAS, I. A muralha política. **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais!, São Paulo, 18 jul. de 1999.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HARBISON, John R.; PEKAR JR; Peter. **Alianças estratégicas**: quando a parceria é a alma do negócio e o caminho para o sucesso. Traduzido por Maria Lúcia Leite Rosa. São Paulo: Futura, 1999. 209 P.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HENRIQUES, Paulo de Tarso Costa. **Changing of paradigm**: developing a contemporary strategy of technological education in Brazil. Tese de Doutorado em Educação. Oklahoma State University, Faculty of the Graduate College, 1999.

HESSELBEIN, Francês; GOLDSMITH, Marshall; SOMERVILLE, Lain. **Liderança para o Século XXI**. Traduzido por Cyntia Azevedo. São Paulo: Futura, 2000.

HIRASH, Paulo Josef. **Entrevista ao Portal CRIE**. Disponível em: <<http://portal.crie.coppe.ufrj.br/portal/main.asp?ViewID.htm>>. Acesso em: 8 dez. 2005.

HOBBSAWM, Eric. J. **Mundos do trabalho**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

IANNI, Octávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. **Imperialismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

KEINERT, Tânia M. M. **Do Aparelho Estatal ao Interesse Público**: Crise e Mudança de Paradigmas na Produção Técnico-Científica em Administração Pública no Brasil (1937-1997). Tese (Doutorado em Administração Pública). São Paulo: EASEP/FGV, 1998. 232 p.

KOTLER, Philip; FOX, Karen F.A. **Marketing Estratégico para Instituições Educacionais**. Traduzido por Ailton Bonfim Brandão. São Paulo. Atlas. 1994. 444 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 55-75.

_____. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, Celso João, SILVA JR, João dos Reis, SALES, M^a Rita N. (orgs). **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo: Xamã, 1998.

_____. Educação Profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho. In: **Boletim Técnico do SENAC**, v. 5, n. 2, maio/ago., 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2005.

_____. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LAMOUNIER, Bolívar; FIGUEIREDO, Rubens (orgs.). **FHC: A era FHC: Um Balanço**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002. 656 p.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação. Florianópolis, **Revista Perspectiva**, v. 20, n. 02, p.269-301, jul./dez. 2002. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/pdf_v2/artigo_impactos.pdf. Acesso em: 6 jan. 2005.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escolha unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989.

MANFREDI, Silva M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 1. 1.

_____. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O Capital**. Edição resumida. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1969.

MASI, de Domenico. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial**. 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MENDES, Luiz Carlos Abreu. Visitando o “Terceiro Setor” (ou parte dele). **Publicações Ipea**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/1999/td_0647.pdf>. Acesso em: 22 out. 2004.

MINTZBERG, Henry. **The Rise and fall of strategic planning: reconceiving roles for planning, plans, planners**. New York: The Free Press. 1994. 458 p.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce.; LAMPEL, Joseph. **Safári de Estratégia: Um Roteiro pela Selva do Planejamento Estratégico**. Traduzido por Nivaldo Montingelli Jr. Porto Alegre: Bookman, 2000. 299 p.

OLIVEIRA, D.A. **Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado**. São Paulo. Cortez, p. 92-112.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. A reforma e a contra-reforma da educação profissional brasileira. **Trabalho e Educação**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t096.pdf>. Acesso em 30 de novembro de 2004.

OLIVEIRA, M.A.M. **A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo Cefet-X? Anped 24º reunião, 2001**.

OLIVEIRA, M.R.S. Éramos felizes e não sabíamos: uma análise da educação profissional brasileira. **Boletim SENAC**. Disponível em <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/261/boltec261a.htm>. Acesso em dezembro 2005.

OLIVEIRA, M.R.S. **Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98)**. Diferenças entre formação técnica e tecnológica. Anped, 22º reunião, 1999.

OLIVEIRA, R. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim técnico do Sesc**, [s/l], SESC, n. 27, 2001.

OSBORNE, David; GAEBLER Ted. **Reinventando o Governo**: Como o Espírito Empreendedor Está Transformando o Setor Público. Traduzido por Sérgio Fernando Guarischi Bath e Ewandro Magalhães Júnior. 2. ed. Brasília: MH Comunicações, 1994. 436 p.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

PRADO JR., C. **História econômica do Brasil**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1976.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 267 p.

RUA, Maria das Graças. **Princípios de Administração Gerencial para o Setor Público**. Administração Gerencial para um Novo Estado. Brasília: BRASIL/ENAP/SEMTEC, 1997, p. 43-61.

RUBIN, Isaak Illich. **A teoria marxista do valor**. São Paulo, Polis, 1987.

SANTOS, Arenales Faustino B. dos. **A educação profissional e o samba do crioulo doido**. Disponível em http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/educ_prof_samba_criolo_doido.htm. Acesso em abril, 2005.

SANTOS, Milton. Ser intelectual na era da globalização. **Anais do IX ENDIPE**, São Paulo, v. 1/1, p. 15-20, 1998.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico é informacional. 3 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferreti, Celso João (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SENGE, Peter M. **A Quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. Tradução de OP Traduções. 16 ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. **Autonomia universitária e mudanças no ensino superior**: da polissemia do conceito as controvérsias de sua aplicação. [s/l]: [s.n], [s/d].

SILVA JR., João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999a.

SILVA, Anielson Barbosa *et al.* **Mudança Organizacional e Revolução Gerencial em uma Organização Pública**. Estudos Avançados em Administração. João Pessoa, UFPB-PPGA, v. 6, n. 1. P. 881-902, jun., 1998.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Fapesp, 2002.

SINGER, Paul. **Interpretação do Brasil**: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris (Org.). História geral da civilização brasileira. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, D. Bello de; SANTANA, M. C. e DELUIZ, Neise. **Trabalho e Educação** – centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartel, 1999.

SOUZA, Paulo Renato. Avaliação e expansão do ensino superior. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 dez. 1999.

_____. Melhoria das universidades federais. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 27 jun, 2000a.

_____. A agenda positiva do ensino superior. **Estado de S. Paulo**, São Paulo, 23 nov., 1998.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. **A crítica marxiana da educação**: em tempos de mundialização do capital e da escola. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessário>>. Acesso em: 10 dez. 2004.

SPEZIA, Domingos Sávio. **Autonomia das Instituições Federais de Educação**. Brasília: PPGA/UNB (Ensaio). Versão: 29 nov. 2000. 12 p.

_____. **Gestão Governamental e Políticas Públicas**. Gestão da Educação Profissional: Uma Análise das Instituições Federais de Educação Tecnológica. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). Brasília: UNB, 2002. 143 p.

TENÓRIO, Fernando G. Um Espectro Ronda o Terceiro Setor: o Espectro do Mercado. Rio de Janeiro: **Revista de Administração Pública**, [s/l], [s.n], p. 85-102, set./out. 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

TUMOLO, P.S. **Trabalho, vida social e capital na virada do milênio**: Apontamento de interpretação. *Educ. Soc*, 2003. v. 24.

_____. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. *Educ. Soc*, Campinas, n. 77, p. 71-99, 2001.

_____. **A educação frente às metamorfoses no mundo do trabalho**: uma proposta de método de análise. Disponível em: <http://www.ppgte.cefetpr.br/gtteanped/trabalhos/tumolo.pdf>. Acesso em 10 de dezembro 2004.

VENTURA, Elvira C. F.; IGARASI, Lizarda Yae.; LIMA, Sílvio A. **Organização Social e Contrato de Gestão no contexto da Reforma do Estado Brasileiro**. Disponível em: <<http://www.abong.org.br/artigos/reforma.htm>>. Acesso em: 14 maio 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)