

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
MESTRADO ACADÊMICO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIEDADE

As Repercussões Das Novas Políticas Educacionais Na Formação
Profissional Do Aluno No CEFET-CE E Na Sua Inserção No Mercado
De Trabalho Cearense

Maria Lindalva Gomes Leal

Fortaleza, Ceará

Dezembro/2003

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**Universidade Estadual do Ceará
Maria Lindalva Gomes Leal**

**AS REPERCUSSÕES DAS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ALUNO DO CEFET-CE E NA SUA
INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Políticas Públicas e Sociedade.

Orientadora: Prof^a Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade

Universidade Estadual do Ceará
Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade

Fortaleza, Ceará

Dezembro/2003

**AS REPERCUSSÕES DAS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ALUNO DO CEFET-CE E NA SUA
INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO CEARENSE**

Autor(a): Maria Lindalva Gomes Leal

Defesa em: ___ / ___ / ___ Conceito obtido: _____

Nota obtida: _____

Banca Examinadora

Profª Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade
Presidente e orientadora

Prof. Dr. João Bosco Feitosa dos Santos

Profa. Dra. Maria de Lourdes Peixoto Brandão

DEDICATÓRIA

À memória de meus pais que, em vida, foram exemplos de dedicação e responsabilidade.

Aos meus irmãos, pelos bons momentos que convivemos juntos.

Ao meu marido, Ângelo Leal, pelo grande incentivo e apoio que me foram dados desde o início desse trabalho.

Aos meus filhos, André, Miguel Ângelo e Ângela Cristina, e à agora Ticiane, minha nora, que tanta alegria têm proporcionado à minha vida.

À professora Rejane que, como orientadora, me prestou valiosas orientações e o estímulo constante para prosseguir na elaboração da dissertação.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de manifestar aqui meus agradecimentos a todos os que colaboraram para a realização deste trabalho.

À DEUS, que me possibilitou realizar este trabalho.

Ao Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET-CE, Prof. Dr. Antônio Mauro B. Oliveira, por ter me liberado das minhas atividades nessa instituição para que eu realizasse este mestrado.

Aos meus colegas do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará - CEFET-CE, da Coordenadoria Técnico-Pedagógica, da Gerência de Recursos Humanos, da Coordenadoria de Controle Acadêmico, do Centro de Integração Escola Empresa, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Diretoria de Ensino, pelo apoio na minha investida na formação intelectual.

Aos professores do Curso de Telecomunicações do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará-CEFET-CE, pela grande colaboração que me foi prestada.

Aos representantes das empresas pesquisadas, pela participação na realização desse trabalho.

Aos egressos do curso técnico em Telecomunicações do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará-CEFET-CE, pela presteza em atender a nossa solicitação.

Aos meus colegas do Mestrado, pelo convívio e crescimento nas discussões.

Ao Professor Doutor Paulo César de Sousa Batista, pela disponibilidade em me ajudar na hora em que foi solicitado.

Ao Professor Doutor João Bosco Feitosa dos Santos, que aceitou participar da banca de defesa desta dissertação e por quem tenho muito respeito.

À Professora Doutora Maria de Lourdes Peixoto Brandão, pela consideração que teve por mim ao aceitar o convite para participar da banca de defesa desta dissertação, o meu muito obrigada.

Por certo também permanece atual a conclusão de Marx que sob a sociedade de classes o humano se perde. Do mesmo modo, a formação e emancipação do sujeito humano atrofia-se, esteriliza-se por desenvolver-se na ótica do capital, do mercado e não da produção de valores de uso para satisfazer as necessidades humanas.

(FRIGOTTO, 1995, p.104)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

DIEESE - Departamento Intersindical de Estudos Econômicos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

MICT - Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo

MTb - Ministério do Trabalho

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PACTI - Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria

PBQT - Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade

PEA - População Economicamente Ativa

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio

REP - Reforma da Educação Profissional

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SUMÁRIO

RESUMO**ABSTRACT****INTRODUÇÃO****Metodologia****Sujeitos****CAPÍTULO 1****GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA E EDUCAÇÃO: ATUAIS DESAFIOS À
FORMAÇÃO PROFISSIONAL****1.1 Globalização e disparidades sociais****1.2 Transformações no mundo da produção e do trabalho****1.3 As categorias qualificação, competência e empregabilidade na formação
profissional****CAPÍTULO 2****POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NO BRASIL****2.1 Educação Profissional – da LDB ao decreto nº 2208/97****2.2 Revendo a evolução do ensino técnico no Brasil****2.3 A Reforma da Educação Profissional no Brasil****CAPÍTULO 3 AS REPERCUSSÕES DO DECRETO Nº 2208/97 SOBRE A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS DO CEFET-CE****3.1 O Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará****3.2 O curso técnico de nível médio em Telecomunicações e a implantação do
decreto nº 2208/97****3.3 A percepção dos egressos, dos representantes das empresas e dos
docentes sobre o funcionamento do Curso Técnico em Telecomunicações
do CEFET-CE****4 CONSIDERAÇÕES FINAIS****DOCUMENTOS CONSULTADOS****BIBLIOGRAFIA CONSULTADA****ANEXOS****1 INTRODUÇÃO**

Um fator que alicerçou a formulação deste estudo foi a minha trajetória na área da educação profissional. A experiência como técnica educacional atuando no setor pedagógico de uma instituição federal de formação profissional se juntou às aceleradas mudanças coordenadas pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC, que culminaram com a Reforma do Ensino Profissional. Esta reforma não pode ser separada das outras (econômica, administrativa, previdenciária, fiscal e tributária). Em seu conjunto, elas impõem o “Estado mínimo” e a desregulamentação do setor público, em nome da livre iniciativa privada e do mercado, elementos que serão abordados ao longo deste estudo.

As mudanças drásticas impostas pelo MEC na modalidade de ensino e educação profissional evidenciaram a diretriz de um poder que governa em nome da sociedade, mas sem a participação dela. Nesse sentido, um dos grandes problemas dessas mudanças, entretanto, é que sua elaboração não foi, desde a origem, um ato democrático e participativo porque ignorou e deixou de fora as múltiplas vozes que teriam a contribuir para que se realizassem.

De fato, isto foi comprovado pela não-consideração do debate amplo que se deu ao longo da transição democrática na Constituinte e no projeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) promovido pela Câmara dos Deputados e pelos educadores nos diferentes espaços de suas organizações científicas, político-sindicais e pelos que atuavam na modalidade de ensino profissional, que defendiam um modelo de formação técnico-profissional na perspectiva da educação politécnica, isto é, uma formação unitária (síntese do diverso que não separa o técnico do político e a formação básica geral da formação específica), laica, pública, gratuita e universal.

Vale ressaltar que esta reforma da educação profissional nasceu no governo Collor de Melo que, a partir do começo dos anos 1990, para atender os anseios das entidades empresariais, lançou as bases formais e ideológicas de adequação das iniciativas educacionais do Estado às demandas advindas do campo da produção do novo contexto de mudança das forças produtivas. Conforme Andrade (2002, p.168),

... a pedra fundamental de tal processo consubstanciou-se no Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP), o qual pretendia – juntamente com o Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI) – ser o lócus privilegiado de formulação das políticas necessárias à adequação das condições de produção do país aos níveis de competitividade internacionais. Para tanto, foi criado dentro do PBQP um sub-programa responsável pela formulação da política educacional do novo governo, a qual teria como eixo a noção de educação para a competitividade.

Essa reforma encontrou respaldo no Ministério do Trabalho, por meio de sua Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR, e no Ministério de Educação e do Desporto, com sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. Estas se preocuparam em recolocar a educação profissional na pauta da construção do modelo adequado à base produtiva e da própria modernização das relações capital-trabalho. A SEFOR promoveu amplo debate sobre a educação brasileira e a formação profissional, a partir da qual foi elaborado o documento *Questões Críticas da Educação Brasileira* (Brasil – MIC/MEC/MCT/MTB,1995).

Nesse documento, estão ressaltadas as questões relativas ao ensino básico e à formação profissional, à definição das responsabilidades partilhadas pelo Estado, empresários e trabalhadores na definição de políticas públicas para a formação profissional.

O Ministério da Educação e do Desporto iniciou as discussões acerca da Educação profissional, questionando, segundo Kuenzer (1997,p.7) “a função que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas vêm desempenhando na formação dos jovens”. Referido Ministério discutiu a identidade do ensino médio e a otimização da sua relação custo-benefício. Foram estas preocupações que direcionaram a Reforma da Educação Profissional contida no Projeto de lei nº 1603/96, de 31.01.1996, recebendo forte oposição da comunidade educacional e da sociedade, que pressionavam o Legislativo pela rejeição ou apresentação de um substitutivo com uma concepção totalmente diferente daquela defendida pelo Executivo.

Este instrumento legal apresenta forte identidade com as recomendações do Banco Mundial (1995). E é este organismo internacional que passa a ditar as regras e condições básicas para o financiamento do projeto de reformulação da educação profissional. Assim, coube ao Ministério da Educação e do Desporto normatizar as condições exigidas pelo seu financiador, contemplando os interesses dos grupos econômicos e empresariais que tinham em vista a obtenção de resultados que garantissem a satisfação do capital nacional e internacional.

Para Cunha (2002, p.103), "a medida mais controversa dos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, em matéria de política educacional, foi o Decreto nº 2208/97". Conforme o mesmo autor, foi a partir de uma interpretação, sem fundamento, da LDB/96, que o referido Decreto criou um sistema de educação profissional paralelo ao ensino regular de educação geral, fazendo a estrutura educacional brasileira retornar aos anos 1940, quando da promulgação dos decretos-lei relativos ao ensino médio – chamados de "leis" orgânicas.

Embora o governo há pouco citado demonstrasse a intenção de flexibilizar as relações Estado/Sociedade, o decreto em questão proibiu a existência dos cursos técnicos integrados, isto é, aqueles que ofereciam diplomas de técnicos em diversas especialidades produtivas, mas com currículos abrangentes, que permitiam a candidatura a todos os cursos superiores sem restrição.

A comunidade ligada às escolas técnicas federais enfrentou as pressões do capital expressas pelo Projeto de lei nº 1603/97 apresentado pelo Poder Executivo, que tramitava juntamente com a LDB de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96) no dia 20 de dezembro de 1996, que abriu a possibilidade para a regulamentação do ensino profissional, não mais mediante projeto, mas por decreto, tendo em vista a compreensão de que essa atribuição compete, efetivamente, ao Executivo Federal.

Conforme Martins (2000, p.104),

O Decreto nº 2208/97 não emergiu da realidade mesma da classe subalterna para a qual é dirigido (daí ser considerado por nós como uma

imposição, algo autoritário), não privilegia a construção de consciências ativas e submete a educação nacional às imposições das instituições que comandam o mercado internacionalmente.

Ele concebe o ensino profissional básico (não formal), técnico e tecnológico apenas para atender às demandas da produção e não para formar profissionais críticos e competentes que participem ativa e criativamente do mundo do trabalho.

Foi através desse decreto nº 2208/97 e da portaria nº 646/97 que o Governo adotou o atual modelo, desconsiderando todas as discussões e propostas que vinham sendo realizadas pelas instituições federais que trabalham com a formação profissional, desde 1994, quando a SEMTEC/MEC submeteu um modelo de organização curricular à aprovação dos representantes dessas instituições no País. O paradigma apresentado refletia a concepção de um projeto curricular da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte que, tendo sido apropriado pela SEMTEC/MEC, foi levado açodadamente para a deliberação nas próprias IFES, junto aos seus professores. Destacamos que, no Ceará, esta discussão foi realizada na I Semana Pedagógica, ocorrida em fevereiro de 1995, na ETF-CE, quando os docentes construíram a concepção de currículo do Projeto Pedagógico da mesma instituição.¹

Na tentativa de afastar a imposição deste modelo curricular às ETF's e aos CEFET's, os seus dirigentes assumiram a missão de gerir sua reformulação curricular. Foi o que sinalizou o movimento realizado no conjunto de escolas que compõem a rede federal de ensino, objetivando a discussão profunda, democrática e participativa de toda a comunidade dessas instituições em busca da construção de um projeto que norteasse suas ações voltadas para a reformulação do ensino profissional que vinha se desenvolvendo na época.

Este movimento teve seqüência até o ano de 1996, quando o Governo aprovou o projeto de LDB do Senado, proposto pelo senador Darcy Ribeiro, hoje Lei 9394/96. Antes dessa aprovação, o Governo elaborou a proposta de uma

¹ Seguem, anexos, a concepção de currículo elaborada pelos docentes na mencionada Semana Pedagógica, o Modelo de Proposta do Rio Grande do Norte e o decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997.

reforma do ensino técnico e profissional, mediante o projeto de lei nº 1603/96, abandonado formalmente tão logo a LDB foi aprovada e substituído pelo decreto nº 2208/97, de 17.04.97, que regulamenta o proposto pelo Executivo naquele projeto de lei, “que concebe o ensino profissional básico (não formal), técnico e tecnológico apenas para atender às demandas da produção e não para formar profissionais críticos e competentes que participem ativa e criativamente do mundo do trabalho”. [*Plano Nacional de Educação – proposta da Sociedade Brasileira (1997, p.56)*].

Sabe-se que esta reforma do Ensino Profissional é recente, porém, foi implantada nas instituições federais que desenvolvem a formação profissional desde 1998, atendendo às determinações do MEC/SEMTEC, adequando-se ao modelo indicado pela referida reforma num prazo de quatro anos (Art.1º da Portaria do MEC nº 646, de 14 de maio de 1997).

O Brasil foi alvo nos últimos anos de mudanças significativas no que concerne à reestruturação produtiva que afeta todos os níveis da vida social. Tais mudanças também modificam as características do mercado de trabalho e põem em xeque a função social da educação. Com efeito, a formação do trabalhador constitui um tema central num mundo marcado pela abertura dos mercados e o papel do conhecimento na sociedade.

O perfil do trabalhador requerido pelo setor produtivo precisa considerar a validade do novo paradigma da automação integrada e flexível a exigir do sistema de formação profissional que tenha a possibilidade “de superar a qualificação unidimensional que tem como foco o posto de trabalho e proporcionar uma formação mais complexa, com conhecimentos mais significativos e abrangentes” (Confederação Nacional da Indústria, 1993).

Este perfil não está contemplado na formação profissional consubstanciada pelo decreto nº 2208/97 porque este dispositivo legal traz um entendimento de formação voltada para habilitações e postos de trabalho específicos cujos currículos reformulados eliminaram a base científica e cultural, situando os trabalhadores ante um mundo do trabalho caracterizado pela radical e veloz transformação, na condição de simples “operadores”.

Vale lembrar que a atual proposta de ensino profissional é tão anacrônica e confusa que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza do que o próprio MEC sobre as demandas de formação de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo (KUENZER, 1999, p.17).

Minha intenção é, portanto, investigar as repercussões que essas políticas e diretrizes educacionais vêm ocasionando especialmente na formação do nível técnico, com uma organização curricular específica e independente do ensino médio destinado a matriculados ou egressos do ensino médio. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo nos segmentos diretamente envolvidos com a implementação do citado decreto que foram os docentes do curso selecionado para a pesquisa - o curso técnico de nível médio em Telecomunicações, os egressos do citado curso e os representantes das empresas cearenses que receberam em seus quadros como estagiários e funcionários, os egressos do referido curso.

Creio que este trabalho poderá contribuir para evidenciar os efeitos causados pela reforma da Educação Profissional na formação do trabalhador e sua inserção no mercado de trabalho, num momento em que o avanço científico e o desenvolvimento tecnológico exigem do trabalhador autonomia intelectual, habilitações múltiplas e flexibilidade para se adaptar às rápidas mudanças no sistema produtivo. Esta reforma do ensino entra na contramão, desvinculando do pensamento a ação, promovendo um grande retrocesso no ensino profissionalizante do País.

Metodologia

Como ressaltai, o objeto da investigação deste ensaio teve como eixo central a análise das recentes políticas relativas ao ensino técnico de nível médio aprovadas no decreto-lei nº 2208, de 17.04.97, que instituíram a reforma do Ensino Profissional no Brasil, suas conseqüências para a formação do trabalhador e a sua inserção no mercado de trabalho. Essa reforma introduziu grandes mudanças nos projetos pedagógicos, implementando a separação da formação técnica para compor uma estrutura paralela ao ensino médio, distanciando-se muito do modelo da formação pela escola única².

O estudo considerou fundamental o papel da formação profissional no marco das transformações ocorrentes na sociedade. Por isso, julgou relevante não tratar do objeto aqui focalizado de forma isolada do contexto histórico da globalização, com seus efeitos de toda ordem, ao provocar mudanças no mundo do trabalho e impor modelos de educação profissional. Desse modo, buscou, como apoio metodológico, a perspectiva materialista histórico-dialética³ na tentativa de desvendar o objeto investigado.

Este método consiste em encontrar respostas sobre como se produz concretamente um determinado fenômeno social. Todos sabem que não é fácil se encontrar respostas sobre como tratar a pesquisa dialeticamente. Por isso, recorri a vários teóricos para aprofundar o estudo sobre as relações do objeto de estudo com o contexto sócio-histórico a fim de se compreender melhor essas relações, dentre os quais, destaco Frigotto(1997), Gramsci(1995), Martins(2000), Kuenzer(1999), Manacorda(1990), Saviani(1994), Matoso(2000), Antunes(2000), Pochmann(1999), Leher(1999), Ferretti(1995), Teixeira(1998), Ramos(2001) e outros(as), que constituíram importantes bases para o aprofundamento dos campos específicos de meu trabalho, por serem dedicados ao estudo da temática da educação profissional no cenário brasileiro.

² Vale lembrar que fundamentei a minha concepção de escola no referencial do pensamento gramsciano, que vê como modelo único, na união escola e trabalho, a possibilidade de tornar-se um instrumento importante para a transformação social.

³ A concepção materialista histórico-dialética é fundada no legado marxista, cujas categorias básicas mais gerais são totalidade concreta, contradição, mediação e outras categorias mais específicas, como trabalho, classe social, relações de poder, conflito, antagonismo, ideologia e utopia.

Foi feita uma revisão bibliográfica e documental que auxiliou na compreensão das relações e contradições entre a teoria contida nas diretrizes curriculares nacionais implementadas no ensino técnico de nível médio desde 1998, bem como no entendimento de que elas são resultantes da globalização econômica, na qual se estaria reforçando o papel subalterno do País e a exclusão social de grandes parcelas de brasileiros.

A opção feita por um *estudo de caso* como forma de investigar o objeto de estudo desse trabalho foi por ele constituir, segundo Ludke e André (1986,p.17), um caso sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo, o qual constitui uma unidade dentro de um sistema mais amplo, no qual o pesquisador aproveita as evidências empíricas e as inferências produzidas, correlacionando-as para alcançar a interpretação dos fatos.

O presente *estudo de caso*, em sua fase inicial, se constituiu no delineamento do tema e na configuração dos pontos essenciais que orientaram a coleta dos dados e posteriormente sua análise. Esses pontos essenciais estão baseados no exame da legislação atual sobre a formação profissional, no acompanhamento do desempenho de um curso técnico de nível médio segundo essa mesma legislação, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, sediado em Fortaleza, na visão dos docentes que estão atuando no curso que está sendo objeto de estudo, na percepção que os egressos têm do referido curso e na visão que os empresários, também, têm do desempenho dos egressos do curso pesquisado, que fazem parte do quadro de funcionários da sua empresa. O tempo demandado para a realização da pesquisa exige que se faça um recorte para delimitar a análise da percepção dos sujeitos pesquisados.

Sujeitos

Foram sujeitos da pesquisa 29 (vinte nove) alunos egressos, com idade entre 21 a 48 anos, do curso técnico de nível médio em Telecomunicações, 19 professores do mesmo curso (com idade entre 28 a 56 anos), o qual funciona desde 1973, conforme deliberação nº 122, de 04.12.72, e representantes de oito empresas da área de telecomunicações, localizadas em Fortaleza, que tenham em seus quadros alunos egressos do curso em estudo.

Para identificação dos sujeitos, foi constituída uma abreviatura da seguinte forma:

* CategoriasA - Aluno

P – Professor

E – Empresa

* Nº do sujeito..... 1, 2, 3. etc.

* Idade do Sujeito

Dessa forma teremos, por exemplo: (A1-23anos)

Não será certamente ocioso lembrar o fato de que o questionário é uma técnica bastante utilizada na coleta de dados nas pesquisas sociais, porque possibilita investigar “opiniões, crenças sentimentos interesses expectativas situações vivenciadas etc ”(GIL,1994, p.124). O desta pesquisa foi composto por um número significativo de questões. O tipo de questionário empregado foi de *perguntas abertas* com a finalidade de identificar o “significado” e as “representações” dos sujeitos envolvidos com o objeto de estudo e as diversas contribuições destes sujeitos no estudo das repercussões que a legislação vigente está ocasionando no curso técnico e no mercado de trabalho. O instrumental foi aplicado de acordo com a disponibilidade dos sujeitos pesquisados, os quais ficaram livres para emitir sua opinião sem nenhuma interferência do pesquisador.

Para se verificar o nível de interpretação das questões contidas no questionário (em anexo), por parte dos sujeitos pesquisados, foi realizado um pré-

teste, com dez (10) voluntários, a fim de se observar o que Gil (1995, p.14) recomenda em pesquisa, feita com esse tipo de instrumento:

Antes de sua aplicação efetiva, deve-se aplicar um pré-teste, cuja finalidade, é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexibilidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.

Mencionado instrumento, constou, conforme citado, de perguntas abertas, sendo estruturado a partir de questões básicas, diretas e simples. O questionário possibilitou uma amostragem da percepção dos sujeitos que participaram da pesquisa, respondendo às dez (10) questões que, para fins de análise, foram agrupadas nos seguintes tópicos:

A) Para o questionário dos egressos

1. Estrutura adequada do curso;
2. Atendimento às expectativas;
3. Conhecimento técnico suficiente;
4. Disciplinas relevantes;
5. Visão de empresa;
6. Habilidades necessárias;
7. Crescimento profissional.

B) Para o questionário dos representantes das Empresas pesquisadas:

1. Formação adequada do novo técnico;
2. Conhecimento da realidade da empresa;
3. Reformulação no atual curso;
4. Competências/Habilidades requeridas pelo mercado;

5. Separação do Ensino Médio do Técnico.

C. Para o questionário dos docentes que participaram da pesquisa

1. Formação adequada do novo curso;
2. Conhecimento da realidade da empresa;
3. Reformulação do atual;
4. Separação do Ensino Médio do Técnico;
5. Avaliação do novo curso Técnico.

Pretendi, com a amostra dessa pesquisa, avaliar as repercussões que as novas políticas educacionais estão provocando na formação profissional dos alunos do CEFET-CE e na sua inserção no mercado de trabalho cearense; as repercussões que essas políticas trouxeram ao campo educacional, no que se refere à formação integral do homem traduzida na articulação entre o *Homo sapiens* e o *Homo faber*, isto é, entre teoria e prática que, em termos da organização do ensino, se expressa na relação entre formação geral e profissional.

Para tanto, estruturei o trabalho em três capítulos. No primeiro, foram destacadas as análises em torno da GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA E EDUCAÇÃO: ATUAIS DESAFIOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL, situando as metamorfoses no modelo produtivo e na Educação como estratégias de enfrentamento da crise na recomposição e elevação do lucro para o capital, pois, embora considerando que esses temas já tenham sido tratados, de forma competente e crítica, por diversos pesquisadores, foi feita uma abordagem, muito sucinta, apenas para contextualizar o cenário que contribuiu para indicar os rumos da educação nacional. Analisei, ainda, as TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DA PRODUÇÃO E DO TRABALHO, que anunciaram as alterações no processo

produtivo, indicando o surgimento de qualificações em função da automatização, além da mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis.

No segundo capítulo, foi feita uma análise das POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, situando de maneira sucinta uma retrospectiva histórica do Ensino Técnico no Brasil, que possibilitará verificar e compreender a (des)atenção dada a esta modalidade de ensino, desde há muito tempo, bem como desvelar os fatores políticos, econômicos e sociais que determinaram a relação educação e trabalho em diversas épocas da história brasileira.

E o terceiro capítulo aborda com maior especificidade o estudo empírico, uma vez que, nele, constam OS RESULTADOS DA PESQUISA, ali foi feita a análise do discurso dos sujeitos pertencentes à instituição de formação profissional, egressos do curso em estudo e representantes das empresas pesquisadas, aproximando teoria e empiria, na discussão do objeto de estudo: o decreto nº 2208/97.

Nessa análise, pude constatar as dificuldades que vêm sendo vivenciadas no dia-a-dia da implantação da reforma da Educação Profissional ocorrida a partir do decreto nº 2208/97, e que precisam ser enfrentadas com o cuidado que merecem, para que não cheguem a inviabilizar a realização do curso em estudo.

Acredito que o tema necessita de amplas análises, para que assim possa talvez contribuir para prováveis mudanças no campo das políticas públicas em educação profissional, tendo em vista superar o dualismo, a fragmentação, a dicotomia entre formação geral e específica, técnica, humanista e política.

CAPÍTULO 1

GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA E EDUCAÇÃO: ATUAIS DESAFIOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Minha intenção, nesse primeiro momento, foi demarcar a base teórica que suporta o estudo. Assim, busquei analisar o fenômeno denominado “globalização da economia” e seus rebatimentos sobre a reestruturação produtiva que ocorre em número considerável de empresas brasileiras e estrangeiras, através da introdução de um modelo flexibilizado e de novas técnicas e formas de produção presentes no toyotismo, que surgiu no Japão, na década de 1980, como, por exemplo: *just-in-time*, que poderia se configurar como a realização das atividades no tempo previsto e *Kan-ban* (que significa ficha em japonês), que teve sua origem nos Estados Unidos em resposta às necessidades de se criar um sistema de controle de produção, embora tenha sido adotado amplamente na fábrica da Toyota no Japão. As transformações no processo produtivo contaram com o avanço tecnológico e com a constituição das formas de acumulação flexível, no qual se destaca, para o capital, especialmente o modelo “toyotista” ou o modelo japonês.

Essas transformações estão ancoradas numa lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho que têm como objetivos racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho em face das demandas do sistema produtivo. Depois da década de 1970, o capital vivenciou uma grande crise que acarretou fortes conseqüências na vida do trabalhador ocasionadas pelas mudanças na organização do trabalho, nas relações sociais e, conseqüentemente, nos níveis de emprego, nas qualificações profissionais e na esfera educacional que deve contemplar a formação do trabalhador para o domínio de aptidões requeridas pelo mercado.

Tal formação deve-se voltar para competências que se definem conforme Lima (2000, p. 126) como:

... capacidade de abstração, polivalência, flexibilidade e criatividade, adequadas às exigências da competição intercapitalista em tempo de globalização.

É nesse contexto que retorna à agenda de discussões o papel da educação. O trabalhador polivalente deve ser muito mais generalista do que especialista. Para desenvolver as novas funções, há exigências de competências de longo prazo que somente podem ser construídas sobre uma ampla base de educação geral. É fundamental para o trabalhador, segundo Deluiz (1993, p.44),

...compreender o processo de construção do conhecimento, a ciência como produto histórico-cultural, seu papel na sociedade, ou usos da tecnologia, suas implicações econômicas, políticas e sociais e seus efeitos sobre a sociedade humana.

O deslocamento do foco da exploração do componente manual para o componente intelectual do trabalho veio estabelecer novas exigências quanto à qualificação da força de trabalho viabilizada pela Tecnologia da Informação (microeletrônica, informática e outras técnicas afins) que tem a virtude de possibilitar processos de trabalho mais integrados e flexíveis nas formas sistêmicas de organização do trabalho que pressupõem competências antes desprezadas pelo patronato, como facilidade de comunicação, competências sociais além das competências técnicas.

Daí, considerarmos importante realizar uma reflexão sobre a concepção de educação do trabalhador vista pela óptica da classe burguesa e, por isso, estruturada sobre as necessidades do capital, devendo, para isso, adequar-se às exigências do mercado cada vez mais oscilante e restritivo. Essa concepção está contemplada no projeto educativo global expresso no projeto-lei nº 1603/96 que

precede a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, e que depois foi substituído pelo decreto nº 2208/97, que se caracterizou como prepotente, porque não levou em conta todo o processo de debates nas escolas técnicas e centros de educação tecnológica que pretendiam definir mudanças em seus cursos para que respondessem melhor às demandas de hoje e do futuro, pensadas em função de um projeto nacional de desenvolvimento soberano.

O processo de inovação científico-tecnológico e de reestruturação do sistema capitalista é a resposta à crise desse modo de produção, principalmente porque busca restabelecer condições favoráveis para manter altas taxas de lucros e a reprodução ampliada do capital. Esse processo exige novas determinações políticas e sociais, que possibilitam também novos padrões de dominação do capital sobre o trabalho

1.1 A Globalização e disparidades sociais

O mundo passa por transformações rápidas e radicais e, junto com elas, acompanha um processo de empobrecimento global provocado pelas medidas econômicas neoliberais, associado ao ataque aos direitos sociais, o que resultou em implicações muito marcantes no contexto social, especialmente, no que se refere às disparidades sociais. Druck (1996) e Filgueira (1997) mostram que o acirramento da competição internacional de acumulação capitalista, transpondo as barreiras nacionais, a reorganização do trabalho, com a adoção de tecnologias de base eletrônica e de novos processos da gestão nos padrões de relação entre capital e trabalho, e a recondução dos investimentos para setores mais rentáveis, associada à modernização de outros setores, assim como a redefinição das relações políticas entre as nações e blocos, com a redução do poder dos Estados na esfera econômica, vão repercutir no plano social, acirrando as desigualdades sociais e a precariedade das condições de trabalho.

No campo das relações de trabalho e da administração da produção, este mundo novo é apreendido no Ocidente por via dessa reestruturação produtiva, que comporta em seu cerne diversas outras formas de gerenciamento da produção, tais como: produção “enxuta”, reengenharia, gerência da qualidade total, polivalência de funções etc. São métodos que, por suas concepções, se fundem num emaranhado de técnicas cujo objetivo primordial é o barateamento da mão-de-obra, seja através da substituição do “trabalho vivo”⁴ pela automação ou por meio do aumento crescente da produtividade com o uso das técnicas de motivação e racionalização do uso do tempo e da matéria-prima.

Desse modo, assistimos às transformações operadas no mundo do trabalho, mais precisamente no que se refere à intensa automação dos processos produtivos que veio atrelada às novas formas de controle, via importação de técnicas de gerenciamento há pouco mencionadas.

O resultado dessas transformações é percebido e sentido pela classe trabalhadora através da expansão, sem precedentes, do desemprego estrutural, reduzindo, de um lado, o operariado industrial e fabril; de outro, aumentando o subproletariado, o trabalho precário e assalariamento no setor de serviços. É percebido, também, que essas novas técnicas e novas formas organizacionais de produção, aliadas à abertura de mercados, puseram em risco os negócios da organização tradicional, espalhando uma onda de falências de fábricas e até de corporações mais poderosas. Para Antunes (2000), quanto mais se avança na competitividade, maior é a desmontagem de inúmeros parques industriais que não conseguem acompanhar a sua velocidade intensa.

A concepção do Governo atrelada à do mercado é de que a solução para a crise social provocada pelo desemprego no Brasil está na flexibilização do mercado de trabalho, envolvendo o fim de várias garantias sociais, aumento de vida ativa de trabalho (para diminuir os gastos com os inativos), medida implantada com o retardamento da aposentadoria através da recente reforma da

⁴ “Trabalho vivo” – é o trabalho com o qual o trabalhador assegura a realização da produção na medida em que se processa em função da elaboração do produto (SILVA JÚNIOR, 1992, p. 29).

previdência, e, por fim, a redução dos encargos sociais e a desregulamentação do mercado de trabalho. Os encargos sociais são responsáveis pela manutenção da seguridade social, como licenças, férias, vales-refeição e transporte e 13^o salário.

Assim, destituiu-se os direitos sociais dos trabalhadores, acentuando-se os elementos que presidem a lógica do capital, na qual a força humana de trabalho só conta como parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. De fato, é abrangente e totalizante esta crise que atinge o mundo do trabalho.

Ao se presenciar importantes mudanças na estrutura produtiva do País, em particular na indústria, com alterações de posição dos grandes capitais externos, é fácil perceber a influência das regras do chamado ajuste neoliberal, cujo pensamento é agora hegemônico como ideologia da classe dominante.

O objetivo dos programas de ajuste é assegurar o pagamento da dívida externa e transformar a estrutura econômica dos países, de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal): protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo, entre outras. A idéia central que passou a vigorar é que a maior parte das dificuldades desses países se encontra neles próprios, sobretudo na rigidez de suas economias e, conseqüentemente, reformas profundas em suas instituições e políticas passaram a ser consideradas mais importantes do que o alívio da dívida (Tomasi, Warde e Haddad, 1998).

Este mesmo ajuste neoliberal prevaleceu na política econômica brasileira durante todo o período de governo FHC (1995-2002), na busca de sua modernização e reinserção num mundo globalizado, sustentada nos eixos básicos da estabilização, da abertura comercial e financeira e da privatização de empresas e de serviços públicos.

Esta política econômica favoreceu e estimulou a entrada de capitais externos de curto prazo, orientou uma particular modernização das grandes empresas industriais cujas bases foram lançadas no início da década de 90, num ambiente de rápida e indiscriminada abertura comercial e de recessão facilitada pela falta de uma política ordenadora da reestruturação industrial.

Como consequência dessa política econômica, as empresas passaram por um decurso de racionalização com a busca constante de redução de custos por meio de mecanismos como o aumento da importação de bens finais, partes e componentes, foco no produto de mercado mais rentável, a terceirização de parte da produção e dos serviços de apoio, com a subcontratação de pequenas empresas e autônomos e alterações organizacionais, como o “enxugamento” de níveis hierárquicos.

Presencia-se a intensificação e o aprofundamento de mudanças substantivas na dinâmica do capitalismo internacional gestadas nas duas décadas anteriores. A mundialização dos mercados, sua crescente integração, a deslocalização da produção para outros mercados, a multiplicidade e multiplicação de produtos e de serviços, a tendência à conglomeração das empresas, a mudança nas formas de concorrência e a cooperação interindustrial alicerçada em alianças estratégicas entre empresas e em amplas redes de subcontratação, a busca de estratégias de elevação da competitividade industrial, através da intensificação do uso das tecnologias informacionais e de novas formas de gestão do trabalho, figuram como alguns dos elementos de sinalização das transformações estruturais que configuram a globalização econômica.

Nos anos 90, os capitais passaram a circular instantaneamente de um país para outro e as empresas multinacionais, “escoradas em novo patamar de produtividade, foram buscar mão-de-obra mais barata em países da franja da Ásia e da América Latina. Comprar um tênis americano feito na China, com material de borracha importado da Malásia tornou-se tão natural quanto ver um país entrar em colapso porque investidores de risco levaram seus dólares de volta para as praças de Primeiro Mundo diante da suspeita de que aquele país passou a ser um risco para suas aplicações financeiras”. [Alcântara e Salgado (Veja, maio 2002. p.96)].

É o que estamos assistindo. O capital em quantidades crescentes percorre o mundo inteiro à procura de condições vantajosas, ou seja, de mão-de-obra capacitada e barata. O capital abandona os países e as regiões em que os trabalhadores estão fortemente organizados, têm direitos reconhecidos em lei e recursos para fazê-los serem respeitados pelos empregadores. E penetra nos

países e regiões em que o desemprego estrutural é grande e a organização sindical é fraca, onde a legislação do trabalho pode ser ignorada.

É preciso advertir que a globalização ainda é recente e suas potencialidades recém começaram a ser exploradas (por exemplo: a grande reserva de força de trabalho barata está nos gigantes asiáticos – China, Índia e Indonésia e mal começou a ser integrada na nova economia global). Mas já foi suficiente para ocasionar sensível perda de empregos industriais no Primeiro Mundo, onde a massa salarial se polariza visivelmente entre uma minoria de posições muito bem pagas e uma maioria de novos pobres. A projeção dessas tendências para o futuro não é boa, com relação às perspectivas de progresso social e aprofundamento da democracia nessas nações.

Esta situação contribuiu para o aumento do desemprego e a crescente precariedade através da retração das atividades produtivas, acompanhados do desmonte das estruturas preexistentes, sem que se tenha posto outras capazes de substituí-las. Foi nesta mesma década que as ocupações não estruturadas foram as que mais cresceram, enquanto as estruturadas, além de crescerem num ritmo bem menor, expulsaram trabalhadores com menor escolaridade.

É importante se considerar que esta crise estrutural não se manifesta igualmente nos países centrais e periféricos. Para Pochmann (1999), o padrão de bem-estar social alcançado pelas economias de mercado, ao longo do século XX, decorre principalmente das reformas estruturais que desaguaram numa sociedade de pleno emprego. O Brasil ficou à margem das ditas reformas do “Welfare State”, implantando, o que, para Galeano (in: Frigotto, 1998), constituiu-se na América Latina um “Estado do mal estar”.

De fato, a análise da reestruturação produtiva não pode tomar como referência apenas os casos da Europa e dos EEUU. Nos países periféricos, a situação é outra, em razão do precário Estado social. Neles, a situação torna-se mais alarmante provocada pelo aprofundamento da desindustrialização, o aumento da marginalidade e a volta das doenças há muito erradicadas. Estas nações estão longe da globalização econômica ou globalização cultural, e sofrem pela pobreza aprofundada, principalmente, hoje, pelo volume de pessoas que

estão impedidas de ingressarem no mercado de trabalho ou que, quando muito ingressam em situações precárias e degradantes.

Centenas de milhares de pessoas se deslocam de lugares em lugares em busca de emprego, seguindo o movimento de re-alocação das indústrias, e, freqüentemente, as corporações se movem para onde a produtividade e o lucro podem ser explorados ao extremo, através da máxima exploração do trabalho e do meio ambiente. Essas indústrias se mudam para onde os sindicatos são fracos e a cidadania menos organizada. Para onde os governos fazem pouco para protegerem os seus cidadãos e o meio ambiente.

Daí por que são terríveis os custos do ajuste estrutural nesses países periféricos. *Fica difícil compreender como esta política poderia gerar equidade em países com desigualdades regionais tão graves* (Laurell, 1997, p.174).

Os próprios organismos financeiros internacionais como o BM e FMI expressam a preocupação sobre os efeitos políticos de seus programas de “ajuste e mudança estrutural”, procurando justificar as privatizações e a retração estatal na esfera do bem estar social como melhor caminho de se alcançar maior equidade nesses países.

Conforme Leher, (2001,p.156):

O brutal desassalariamento (somente no período FHC foram extintos 3,3 milhões de empregos, conforme Mattoso, 1999) e a informalidade imposta à maior parte da força de trabalho na América Latina, como reconhecido pela Organização Internacional do Trabalho, são medidas não apenas toleradas mas, antes, políticas deliberadas. O mesmo autor afirma que a taxa de desemprego vem crescendo ano após ano de forma progressiva.

Em sua análise, Matoso afirma que o desemprego não pode ser atribuído a inaptidão do trabalhador, à mão-de-obra sem qualificação, ou ao avanço tecnológico. Enfatiza que, *o desemprego é provocado pela expressão de submissão dos países aos novos mecanismos por meio dos quais o grande capital busca maximizar a extração do excedente, ao mesmo tempo que debilita a produção com implicações na manutenção dos empregos nas indústrias das nações de economia periférica.*

Sem condições de competirem com as indústrias globais, estas nações são postas como um grande depósito de mão-de-obra barata, sujeita a toda forma de precarização e de desregulamentação que o capital possa estabelecer para aumentar suas taxas de acumulação.

O lado perverso da expansão capitalista é obscurecido pelo falso discurso segundo o qual, a liberdade do mercado, um dos postulados do neoliberalismo, possibilita a criação de novos postos de trabalho levando à diminuição das taxas de desemprego. Na verdade, o que está ocorrendo é a subproletarização dos trabalhadores através da criação de empregos temporários/sazonais, terceirização do trabalho, revogação de direitos trabalhistas e a exclusão de muitos do mercado de trabalho cada vez mais restrito a um proletariado especializado.

Portanto, “o desemprego estrutural” e a precarização do trabalho, além da geração das ocupações desregulamentadas, são elementos fundantes do novo processo de acumulação capitalista baseado no Neoliberalismo e na Globalização da miséria dos países do terceiro mundo.

O quadro de reestruturação de novas relações de exploração onde o surgimento de poderosas corporações estratégicas e megaconglomerados, a criação simultânea de macromercados cujas projeções ultrapassam as fronteiras nacionais tem um papel destacado e com isso se aprofunda o processo de globalização da economia capitalista.

Nos últimos anos da década de 90, acentuou-se ainda mais o caráter internacional das forças produtivas. Hoje, os megaconglomerados transnacionais concentram poder sobre o mercado mundial e sobre a vida dos povos num nível jamais visto na história da humanidade. Reforçando o nosso pensamento Faria (1994, p.26) afirma:

Na nova onda de estratégias de integração regional, a recomposição do sistema deu lugar à formação de três blocos econômico-políticos, com pólos motores localizados em determinados países, caracterizados por uma dominação regional e de influência planetária: A Comunidade Econômica Européia, com a Alemanha unificada como pólo propulsor; o bloco Asiático, com o Japão, como economia

hegemônica; e o bloco constituído pelo Canadá, México e Estados Unidos (NAFTA), tendo os Estados Unidos como centro político.

Não se pode negar que essas estratégias resultaram no aumento das taxas de crescimento da atividade econômica global, acompanhado por significativos investimentos e aplicações em novas tecnologias, contribuindo para o avanço na concentração de capital, porque permitiu às maiores empresas relacionarem-se diretamente, secundarizando o papel do Estado como coordenador da vida econômica, assumindo elas próprias, cada vez mais, funções econômicas e políticas de abrangência supranacional. Essas foram as razões que justificaram as aberturas de fronteiras econômicas, a abertura do Leste europeu, a abertura econômica da China e o neoliberalismo que prejudicou os mercados latino-americanos.

Infelizmente, as conseqüências nefastas dessas estratégias ficaram para as áreas periféricas do sistema – América Latina, Leste-europeu, China , Ásia, Oriente Médio, dentre outras regiões, através de pagamentos de dívidas externas, da imposição do aprofundamento da internacionalização econômica via privatização, de transferência de tecnologias ultrapassadas e supervalorizadas. Foi a população dessas áreas que sofreu e está sofrendo as piores conseqüências dessa alternância de expansão e contração do sistema econômico capitalista. Os países pobres emergentes vivem subjugados ao capital especulativo e ao Fundo Monetário Internacional, que estabelecem as normas a serem seguidas e retirando-lhes a sua soberania.

Essa atual disposição do sistema capitalista encontra sua legitimação político-ideológica privilegiada no ideário do neoliberalismo, cujo foco principal de suas políticas está centrado no mercado como elemento regulador de todas as relações, sejam sociais ou econômicas. Ele incentiva uma política de cortes nos programas sociais trazendo grandes prejuízos para a classe menos favorecida, como o desemprego, a redução dos salários e, portanto, o aumento da pobreza e da miséria social.

Nesse sentido, vale destacar que no Jornal O POVO (22/09/2003), consta a notícia sobre o Documento publicado na reunião do Banco Mundial e do FMI, realizada em Dubai, nos Emirados Árabes Unidos, onde o próprio Banco Mundial (BM) pediu, no dia anterior (21/09/2003), aos governos dos países em via de desenvolvimento que garantam o acesso dos mais pobres aos serviços básicos, como saúde, educação e água. E advertiu ainda, que se esses serviços básicos não incluírem todos, não será alcançada a meta de reduzir a pobreza pela metade até 2015, definida pela Organização das Nações unidas (ONU) em 2000. Na mesma notícia consta que várias organizações da sociedade civil, presentes, como observadoras do evento econômico, criticaram o documento do Banco Mundial, por considerarem curto em seu diagnóstico e por repetir o que todos já sabiam. Oliver Buston, porta-voz da Organização Não-Governamental britânica Oxfam afirmou que:

o texto do relatório não descreve o papel histórico do Banco Mundial na reforma e privatização dos serviços, nem o impacto dessas políticas sobre os pobres.

Essas informações nos convida a fazer uma diferenciação entre a prática e a retórica do neoliberalismo e ainda investigar essa prática para se avaliar os seus resultados.

O agravamento dos problemas sociais demonstram que o neoliberalismo não tem se apresentado como uma opção acertada do capital para sair de sua crise. Pelo contrário, estão evidentes os sinais de que o crescimento econômico dos últimos anos vem se esgotando. Surgem períodos de turbulências e convulsões sociais, tendo agora como palco os países de economias centrais e como atores uma massa de desempregados muitos deles qualificados que passam a conviver com uma diminuição acentuada da assistência social: seguro desemprego, saúde e educação.

Com o acirramento da crise do capital, tanto as grandes como as pequenas empresas demitiram milhares de trabalhadores em toda parte do planeta. Na busca pela sobrevivência, muitos desses trabalhadores se submeteram às prestações de serviços em novas ou nas velhas empresas em que trabalhavam,

tornando-se terceirizados, ou seja, sem vinculação empregatícia e ainda à mercê das variantes do mercado. Está desaparecendo o emprego padrão de antes, com carteira assinada, seguro de saúde e perspectiva de carreira. São as relações de produção que estão mudando.

Nas grandes empresas o emprego se contrai em termos absolutos e se diferencia entre um núcleo vital de empregados altamente qualificados, estáveis, bem remunerados e com perspectiva de carreira e uma grande quantidade de empregados pouco qualificados, facilmente substituíveis, podendo ser ocupada por mulheres e estagiários em tempo parcial e sem registro ou por pessoal subcontratado de empresas fornecedoras de mão-de-obra.

A maioria dos analistas nos diz que uma primeira avaliação séria dos resultados dessa globalização, nos levaria à afirmação de que inegavelmente houve conquistas em algumas frentes, avanços parciais em certos setores, mas retrocessos em muitos aspectos e, sobretudo, agravamento acelerado da situação de vida das massas.

Posto isto, devemos refletir sobre essa capacidade que o capitalismo tem de se expandir e gerar uma série de elementos para manter sua reprodução e sua perpetuação. De desejar que a riqueza e a renda se concentrem nas mãos de poucos, com o objetivo único de aumentar os lucros, sem a contrapartida de um aumento salarial capaz de promover a distribuição de renda.

A globalização acentuou as disparidades sociais em países como o Brasil. Ao contrário do que muitos afirmam, não tem apontado para um mundo melhor, dada a sua natureza concentradora e excludente. No seu poder de inserir subordinadamente as nações dependentes, opera em benefício dos que estão na vanguarda tecnológica e exploram os desníveis de desenvolvimento entre os países.

Segundo Deluiz (2000:01)

Os anos 90 têm presenciado a intensificação e o aprofundamento de mudanças substantivas na dinâmica do capitalismo internacional gestadas nas duas décadas anteriores. A mundialização dos mercados, sua crescente integração, a deslocalização da produção para outros mercados, a multiplicidade e multiplicação de produtos e de serviços,

a tendência à conglomeração das empresas, a mudança nas formas de concorrência e a cooperação interindustrial alicerçada em alianças estratégicas entre empresas e em amplas redes de subcontratação, a busca de estratégias de elevação de competitividade industrial, através da intensificação do uso de tecnologias informacionais e de novas formas de gestão de trabalho, são alguns dos elementos de sinalização das transformações estruturais que configuram a globalização econômica.

O entendimento desses elementos constitutivos da citada crise é de que a grande complexidade das mutações no seu conjunto, acabaram por acarretar conseqüências muito fortes, como a baixa e instável expansão da riqueza para o conjunto da sociedade, juntamente com o retorno de temas que até então pareciam equacionados, como o desemprego elevado, a pobreza e as desigualdades sociais em alta escala. Para o cientista político DUPAS (jornal O POVO:10/08/2003) *A globalização dos mercados e dos capitais fez aumentar a freqüência e a intensidade das crises econômicas e agravar a concentração de renda e riqueza pelo mundo afora.*

Enquanto a idéia de globalização para os países desenvolvidos em meio ao aumento da exclusão social representa a incorporação de novos mercados por suas grandes corporações, para os países pobres ou em desenvolvimento, está significando um novo colonialismo econômico e político, subjugando enormes contingentes populacionais à nova ordem estabelecida pelo capital que busca resgatar mercados escoadouros de suas mercadorias, formando essas grandes corporações com atuação transnacional. A globalização não é, portanto, a globalização da economia, ou do conhecimento, como muitos querem afirmar, mas antes de tudo é uma tentativa de globalizar o imperialismo capitalista.

Essa forma histórica da organização capitalista denominada Globalização está articulada à idéia neoliberal de Estado mínimo, de privatização, de ampliação do capital financeiro e de exclusão crescente de um grande contingente de indivíduos tanto da esfera da produção quanto do consumo. Todos esses elementos confluem para a essência da ideologia do capitalismo dos superoligopólios: do darwinismo social, ou seja, do favorecimento dos que têm mais recursos, dos grandes empresários, dos banqueiros e do sistema financeiro internacional.

O neoliberalismo, para Ferraro (2000 p.23) trata-se de um movimento de reação surgido na segunda metade da década de 1930, quase ao mesmo tempo e em oposição ao keynesianismo e que no entanto, somente a partir de meados da década de 1970 e particularmente na década de 1980, esse movimento neoliberal passou a ganhar corpo no vazio deixado pela nova crise do capitalismo.

Os problemas e desafios hoje colocados para o setor educacional são múltiplos e são decorrentes das transformações que vêm ocorrendo desde as décadas acima citadas, nas esferas econômica, política e sociocultural, configurando um processo de reorganização geral do sistema capitalista que já não se assenta na intervenção dos governos e no seu inter-relacionamento.

A economia brasileira implementa um modelo de desenvolvimento subordinado no que se refere à produção de ciência e tecnologia não possibilitando a criação de postos de trabalho em áreas estratégicas para a concepção de produtos competitivos no mercado global. Pela análise de Oliveira (2002), além de fatores ligados diretamente ao conflito capital-trabalho estabelece um processo de subordinação econômica e política aos países em menor grau de desenvolvimento que terá como implicação a diminuição de possibilidade de reversão do quadro de desemprego estrutural vigente.

É de se lamentar que o uso da noção de globalização corrobora o revigoramento das ideologias salvíficas. Leher (In. Gentilil e Frigotto,2001), por exemplo, acentua que, como Fernando Henrique Cardoso (Ex-presidente do país) vinha reiterando em diversas ocasiões, existem dois grupos de nações: aquelas que estão encaminhando os ajustes necessários, para fazer parte da globalização, e as que estão resistentes ao processo: às primeiras, associa nações com progresso, bem-estar e prosperidade, às outras, ajunta pobreza, atraso e arcaísmo. Segundo IANNI(1997), a globalização tem como objetivo, encobrir a polarização crescente entre os países centrais e periféricos e justificar a inevitabilidade das reformas estruturais, determinadas pelos organismos multinacionais.

Essas idéias foram incorporadas por grande parte das elites políticas, empresariais e até intelectuais do Brasil, que passaram a assumir o discurso do receituário neoliberal, onde está embutida a visão de que políticas públicas são as que não dão lucro e, portanto, estão fora da lógica dos critérios de mercado. É que, segundo RAMOS (1994), “para os neoliberais, a luta é pelo Estado mínimo para as questões sociais e máximo para as relações privadas de produção”.

As reformas econômicas de “ajuste estrutural”, implementadas no Brasil e, em geral na América Latina, estão baseadas no que ficou conhecido como o “Consenso de Washington”⁵ (Gomez,1999,p.31). Em síntese, são medidas que visam à abertura das economias nacionais, à desregulação dos mercados, ao corte nos gastos sociais, à flexibilidade dos direitos trabalhistas, à privatização das empresas públicas e ao controle do déficit fiscal. Em nenhum outro momento histórico os países latino-americanos foram tão orientados e convencidos sobre a eficácia do mercado livre e das privatizações como no último período.

A disseminação generalizada destas políticas significa um grande retrocesso social na América Latina. O resultado é maior polarização social, aumento da pobreza, concentração de renda, marginalização e desemprego em massa.

O efeito da aplicação de políticas neoliberais nestas últimas décadas no Brasil é desanimador porque, ao ferirem os dispositivos de caráter nacional inseridos no Capítulo I da Ordem Econômica⁶, fragilizaram ainda mais as defesas do Estado frente à concorrência predatória dos oligopólios das nações imperialistas na economia globalizada. E, ao invés de contribuírem para a prosperidade prometida, colocaram milhões de trabalhadores no desemprego, aumentando a pobreza e a desigualdade social.

No momento atual, marcado pela intensa corrida tecnológica, os países e os setores produtivos que não se atualizam perdem ou têm reduzida a sua

⁵ Consenso de Washington – Em 1990, o economista norte-americano Jonh Williamson apresentou um documento contendo dez propostas de reforma econômica, o qual gozou de amplo consenso, tanto por parte dos membros do Congresso e da Administração, quanto entre os tecnocratas das instituições financeiras internacionais e agências econômicas do Governo norte-americano.

⁶ Contido no Título VII, da Ordem Econômica Financeira, da Constituição Federativa do Brasil de 1988.

competição nos mercados nacional e internacional. Ficam, portanto, ameaçados de retornar à condição de simples exportadores de matérias-primas e de produtos agropecuários. Hoje, a revolução científica e tecnológica comanda as mudanças e o ritmo de desenvolvimento de forma abrupta e exponencial e confirma um novo paradigma tecnológico.

É no desenhar dessa intensa corrida tecnológica que ao mesmo tempo assistimos à desregulamentação das políticas salariais, a desestruturação sindical e uma reviravolta no modo de produção que surge o novo paradigma tecnológico que será tratado no próximo sub-capítulo.

1.2 Transformações no mundo da produção e do trabalho

Neste tópico, discutiremos que da mesma maneira que a reestruturação produtiva com o seu novo paradigma tecnológico e a adesão às regras do ajuste neoliberal refletiram sobre a produtividade e a redução do emprego, além de destituírem o trabalhador de seus direitos sociais, influenciaram também no surgimento de um tipo de trabalhador requerido por essa nova forma de acumulação, denominada acumulação flexível, que surge da crise do modelo fordista (modelo rígido de acumulação) e do Estado do Bem-Estar, ocorrido na primeira metade da década de 1970. Estão presentes na literatura que trata da relação trabalho-educação as implicações das atuais transformações tecnológicas e organizacionais do trabalho no perfil do trabalhador requerido pelas indústrias postadas em tal situação.

Com base nessas novas demandas relativas às habilidades básicas e específicas que, segundo a classe empresarial, são consideradas importantes para a formação do trabalhador competente, educadores, políticos e técnicos do

Ministério da Educação e do Desporto justificaram a realização de profundas reformas educacionais, particularmente aquela referente ao ensino técnico.

Fogaça (1999, p.56) acentua que:

...não se pode negar que essa nova etapa do capitalismo significava, em princípio e sob diversos aspectos, um rompimento com um modelo de relação entre educação e trabalho que vigorava desde o início do Século XX. Esse rompimento teria como base: um novo conceito de educação profissional não mais pautado em habilidades específicas, típicas de um determinado posto de trabalho ou ocupação, mas sim numa base de educação geral, sólida e amplamente o suficiente para que o indivíduo possa, ao longo de seu ciclo produtivo, acompanhar e se ajustar às mudanças nos processos produtivos, que deverão se tornar cada vez mais freqüentes.

Para isso, é necessário que se reconheça o papel central da Educação para acompanhar as mudanças econômicas e políticas que se está vivendo em seus vários aspectos, dentre os quais se destacam os que ocorrem no âmbito produtivo, onde está havendo o deslocamento de mão-de-obra manual para as atividades que envolvem o manejo de informações e códigos e a gradativa substituição do modelo taylorista da divisão do trabalho pela integração de tarefas antes segmentadas

Essas tendências indicam que modernização e produtividade vão exigir que a prioridade do investimento vá se deslocando dos fatores de infra-estrutura e equipamentos para as características cognitivas e sociais dos recursos humanos. Criatividade, inteligência, capacidade de adquirir visão de conjunto no processo produtivo, flexibilidade para adaptar-se a situações novas, capacidade de liderança, de gerenciamento e processamento de informações passam a ganhar maior importância do que o simples adestramento para postos de trabalho.

No âmbito da sociedade como um todo, parece ficar mais claro que a competitividade no novo cenário econômico mundial não pode depender apenas de uma elite altamente qualificada, mas vai requerer que o conjunto da população tenha acesso aos códigos da leitura, escrita, matemática e informática, além dos conhecimentos básicos de Ciências e Humanidades.

No âmbito político, há o reconhecimento de que os impactos tecnológicos estão estreitamente relacionados à mundialização da economia e às mudanças da ordem política internacional. Porém, há necessidade de se reconhecer, também,

que não se deve incorporar mecanicamente os recursos tecnológicos, mas se introduzir um reforço nas atitudes pessoais expressas nas formas de responsabilidade, envolvimento, cooperação, disponibilidade, iniciativa e, nas últimas décadas, o desenvolvimento de capacidades cognitivas na formação do trabalhador.

Para que todos esses aspectos sejam contemplados na formação do trabalhador, são necessárias medidas estruturais que afetem o sistema de ensino em todos os seus níveis visando a ganhos significativos para o ensino de massas, na medida em que se considere fundamental a formação de uma cidadania capaz de enfrentar a revolução ocorrente no sistema produtivo, propiciada pela aceleração do progresso técnico, da microeletrônica e de novas formas organizacionais a ela associadas, abrangendo desde a concepção de produtos e serviços até os processos de produção e as relações de trabalho neles contidas.

Creio que essas seriam as idéias básicas que poderiam definir o eixo organizativo da formação técnico-profissional dos defensores de um projeto de sociedade democrático que postule a inclusão de todos no acesso aos bens materiais e culturais e que se articula de forma autônoma aos processos de globalização e universalização.

Para Frigotto (1997, p.5),

...a proposta de ensino técnico-profissional na concepção da escola unitária, tecnológica ou politécnica, tem como pressuposto e propósito a superação do dualismo e da fragmentação, da dicotomia entre formação geral e específica, técnica, humanística e política. Demarca, também, a ruptura com a concepção produtivista e mercadológica de formação humana.

Esta proposta não visa a atender às demandas de produção, objetiva sim formar profissionais críticos e competentes que participem ativa e criativamente do mundo do trabalho. Defende o trabalho como princípio educativo do homem, na visão de Gramsci (entendendo-se trabalho, aqui por extensão, como classe trabalhadora), longe de adquirir a conotação utilitarista de formação de mão-de-

obra e inspira-se nas formulações de Marx acerca da natureza humana, quando garante que a natureza humana se define pelo trabalho.

Referida proposta deve ser centrada numa concepção omnilateral de dimensões humanas e técnicas, envolvendo o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético. Trata-se de uma formação que tem como pressuposto e propósito a superação do dualismo e da fragmentação, da dicotomia entre formação geral e específica, técnica e humanista.

Com relação às implicações que a nova ordem mundial pode trazer para este projeto educacional, é importante que utilize as reflexões desenvolvidas por Gentili (1996,p.25-26) sobre as relações entre neoliberalismo e educação, quando assinala:

(...) quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajusta às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função social da educação esgota-se neste ponto. O restante depende das pessoas (...).

Visualizo, portanto, a idéia de que a atual formação profissional do Brasil tem como objetivo preparar mão-de-obra para se ajustar a apenas entender e consumir subordinadamente a ciência e a técnica embutida nos processos de trabalho e nunca criar ciência e tecnologia.

Uma formação que prepara, ainda, para a empregabilidade, recrudescendo o dualismo educacional explícito entre educação das massas e educação das elites, uma vez que não propicia efetiva formação técnico-profissional que desenvolva o mais elevado domínio de avanço tecnológico, forneça as bases unitárias das ciências da natureza e das ciências humanas e sociais que permitam, a cada trabalhador, não apenas dominar o avanço técnico como consumidores daquilo que os centros hegemônicos produzem, mas de criar conhecimento; e, ainda, que desenvolva a capacidade crítica para discernir a serviço de que ou de quem está a tecnologia, a ciência, e para definir o tipo de tecnologia desejável para atender as

necessidades humanas e que, como cidadão trabalhador, ele possa pensar e intervir autonomamente nesse processo.

Esse direcionamento nos leva a abordar no tópico em seguida, como as mudanças no mundo do trabalho vêm afetar o perfil do trabalhador brasileiro, cuja base escolar deverá realizar-se referenciada nas novas necessidades postas pelas mudanças contemporâneas dos processos de trabalho, particularmente, no que diz respeito aos requisitos funcionais ideais que os futuros componentes da força de trabalho devem possuir. Tais requisitos centram-se na determinação de uma formação de caráter polivalente e flexível, para que o trabalhador esteja apto a ocupar não apenas um, mas um conjunto de postos de trabalho em seu setor de atividade, transitando com facilidade de um setor para outro.

Laudares, (2002,p.256) coloca que:

As mudanças no setor produtivo deslocam o trabalhador do seu posto de trabalho para o exercício de uma função, ou seja, para o exercício de um conjunto de atividades múltiplas. A adaptação à nova configuração da fábrica flexível, global, informatizada, mais tecnizada, não apenas define um novo lugar para o trabalhador como demanda, a partir daí, que sejam repensados os programas de formação e qualificação profissional.

Assim, diante das alterações produzidas nesse setor produtivo é que pretendemos aprofundar a discussão ora apresentada, tenciono desenvolver ainda uma análise específica sobre as mudanças no mundo do trabalho e suas implicações no perfil do trabalhador brasileiro, mostrando a superação da concepção taylorista-fordista da organização do trabalho manufatureiro que visualizava a tarefa, o posto de trabalho e requeria um aprendizado por assimilação de operações, às vezes repetitivas, para requerer formas mais abrangentes e organizadas de aprendizagem, pelos impactos das inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais que vêm ocorrendo em alguns processos de trabalho.

Fazendo-se uma rápida abordagem sobre a organização racional do trabalho, é necessário se retomar a noção sobre o princípio da divisão do trabalho. Segundo Laudares (2002, p.265), em seus mais diversos rótulos tais

como Administração Científica do trabalho, Organização Científica do Trabalho, Racionalização etc., a organização racional do trabalho remonta ao início do século XVIII, com Adam Smith, David Ricardo e com Frederick Winslow Taylor, no século XIX, ao realizar estudos que se destacaram neste campo.

Em 1776, Adam Smith publicava A Riqueza das Nações, obra que relatou minuciosamente a utilização da máxima divisão nos meios de produção visando a aumentar a produtividade nas indústrias, para atender a um mercado consumidor em plena ascensão. As observações de Smith lhe deram a certeza de que o trabalho no modo artesanal executado nas fábricas só atrasava a maximização da produção. Smith observou artesãos trabalhando durante um dia numa fábrica de alfinetes e percebeu que a produção aumentava consideravelmente se a tarefa fosse dividida para mais algumas pessoas. Eis aí o princípio da divisão do trabalho.

Tal princípio revolucionou o modo de se produzir nas fábricas, intensificando-se com o aparecimento da máquina a vapor de James Watt, expoente da mecanização do trabalho na época. A racionalidade se dava por conta da economia de tempo na execução da tarefa global e na diminuição da energia que cada trabalhador empregava na produção. Aumentava-se, com efeito, o nível da produção com redução dos custos dos objetos e conseqüentemente com maiores lucros.

Conforme Kuenzer (1999), Taylor surge em cena entre 1.856 e 1.915, em pleno desenvolvimento do capitalismo industrial, e suas idéias foram bem aceitas justamente por satisfazerem os anseios dos donos dos meios da produção. Na busca de dominar e aperfeiçoar a organização do trabalho, ele estudou, detalhadamente, tempo e movimento ou os gestos necessários dos empregados na execução de cada tarefa própria de determinado produto do seu trabalho.

A partir daí, criou métodos chamados de métodos tayloristas de produção, para aumentar a produtividade da mão-de-obra, inserindo no processo produtivo uma clara divisão entre planejadores e executores,

intensificando a divisão social do trabalho, acentuando a distância entre o trabalho manual e o intelectual entre o fazer e o pensar. Retirava-se do trabalhador qualquer possibilidade de intervir no processo de produção e sentir satisfação com sua atividade. No âmbito das escolas, esse modelo foi transplantado, fazendo surgir as especializações.

O capitalismo monopolista⁷ da época aproveitou os princípios da teoria de Taylor (racionalização do tempo e movimentos através da organização científica do trabalho) para superar os momentos de estagnação do crescimento econômico próprio a esse tipo de sistema capitalista.

As idéias de Taylor não somente deram aporte às necessidades de economia, mas também ficaram famosas por introduzir a departamentalização nas empresas e a especialização dos serviços. Alguns o consideram um cientista da operacionalização e maximização da produção nas empresas, enquanto outros o criticam por trazer para essas mesmas empresas a visão de mundo que lhe é bem própria, a qual assegura a divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam.

Em seus pressupostos, o taylorismo não apresentava a necessidade do operário qualificado para ocupar determinado posto na indústria; o que importava era sua habilidade de produzir em tempo mínimo. A fragmentação do trabalho levou ao máximo a parcelarização e especialização como formas de intensificação do trabalho na produção seriada. À gerência se reservava o monopólio do conhecimento e toda a organização pressupunha um adestramento prático do trabalhador nas tarefas mecânicas e padronizadas, de tal maneira que habilidade se tornou sinônimo de repetição rápida e com margem mínima de erros de um pequeno número de gestos predeterminados e fixos.

Katz (1995) reconhece que este modelo divergia muito da produção artesanal, pois esta possuía uma força de trabalho qualificada em projeto, operação de máquinas, ajuste e acabamento. Suas organizações produtivas

⁷ O capitalismo monopolista tem seu início nas últimas décadas do século XIX. A partir dessa época, começa a se firmar a concentração e centralização do capital sobre a forma dos primeiros trustes, cartéis etc. (Franco, 1987, p. 10).

eram descentralizadas e seu sistema era coordenado por um proprietário/empresário que mantinha um contato direto com os consumidores, empregados e fornecedores. Neste sistema, havia baixa produtividade e ainda elevado custo na produção.

Com efeito, a indústria da época começa a requerer outra dimensão que supere a produção artesanal. Foi nesse período que Henry Ford desenvolveu técnicas que reduziram os custos e aumentaram ao mesmo tempo a qualidade do produto. Este sistema, denominado por Ford de produção em massa, foi desenvolvido simultaneamente com o modelo do taylorismo nos Estados Unidos e Europa na década de 1920 e ficou conhecido como fordismo e suas principais normas da linha de montagem. Este modelo reformula o projeto de administrar individualmente as particularidades de cada trabalhador no exercício dos tempos e movimentos.

A divisão do trabalho se deu de tal forma que o trabalhador era provido de peças e componentes através de esteiras, sem precisar movimentar-se; e a administração dos tempos se dava de forma coletiva, pela adaptação do grupo de trabalhadores ao ritmo imposto pela esteira. Como no taylorismo a consolidação desse modelo não dependia de profissionais qualificados para os postos de trabalho, eram exigidas apenas a disciplina do operário e a hierarquia nos referidos postos de trabalho.

E ainda, a forma de organização do trabalho estruturada a partir dos princípios de administração científica (Taylor e Fayol) combinados com princípios de administração comportamentalista que utiliza categorias psicossociais, tais como liderança, motivação, satisfação no trabalho para conseguir adesão e disciplinamento dos trabalhadores (Kuenzer, 1998), prioriza a memorização como habilidade cognitiva requerida para compreender os movimentos necessários a cada operação do posto de trabalho e preconiza que a qualificação para a tarefa leva dias e não mais anos para se concretizar.

O taylorismo, baseado nos princípios que permitiram uma mudança realmente profunda no modo de organização do trabalho, atravessando décadas, “formando” trabalhadores e gerentes, hoje está sendo questionado

por não mais atender aos requisitos das forças produtivas. Como resultado desta mudança na forma de organização do trabalho, constata-se, entre outros fatos, a perda da responsabilidade, por parte do operário, na consecução de seu trabalho, já que ele deve seguir à risca o que a gerência lhe determinar. Caso haja erros, o planejamento deve ser revisto, mas, novamente, sem sua participação.

Para Kuenzer (1998) este dado marcará gerações de trabalhadores, porém, contraditoriamente, faz com que estes reajam de algum modo, levando-se em conta os setores de produção, países, níveis de informação e qualificação. A ausência de participação nos níveis decisórios levou os trabalhadores à apatia, ao absenteísmo e à rotatividade. Enfim, os princípios tayloristas de administração, reforçados pela linha de montagem de Ford, intensificaram o trabalho, desqualificaram o trabalhador, aumentaram a produtividade, mas se esgotaram quando não puderam superar o não-envolvimento do operário com sua tarefa, desestimulando-o até o ponto em que o nível de produtividade não mais avança e, também, porque até os próprios capitalistas/empresários admitem haver mais perdas do que ganhos provenientes da não-integração do trabalhador com seu trabalho.

Porém, com a combinação de produção taylorista-fordista e a política, na época keynesiana,⁸ que promovia a acumulação do capital, percebeu-se que houve o aumento da produtividade e da lucratividade das empresas, a partir da regulação de mercado pelo Estado. Além disso, havia uma situação de quase pleno emprego na Europa e nos EEUU. Isso permitiu uma ofensiva do sindicalismo dos trabalhadores para aumentar o seu poder de reivindicação, garantindo-lhes uma ascensão social no campo material, intelectual e político. Era o pleno sucesso da modernidade capitalista denominado “anos de ouro” (1950-1973).

⁸ Keynes foi o grande teórico econômico social-democrata no final da 2ª Guerra Mundial que propugnava a regulação do mercado pelo Estado e também defendia uma certa melhora no nível salarial dos trabalhadores para que o processo de produção e circulação de mercadorias se desenvolvesse nessa nova fase de expansão e acumulação fordista do capital.

A classe capitalista internacional, percebendo que esses benefícios trabalhistas reduziam a acumulação do modelo fordista-keinesiano, provocando a queda da produtividade e da taxa de lucro, na década de 1970, partiu para uma nova ofensiva liberal (neoliberal), objetivando desregular a economia e os direitos trabalhistas e introduzindo o toyotismo⁹ como modelo de administrar e organizar a produção.

Esta mesma classe passou a adotar fusões e associações, com a finalidade de proporcionar às organizações maior eficiência e eficácia. As necessidades decorrentes da mundialização implicam novos cenários competitivos, ocasionando a absorção de novos formatos organizacionais.

Esse fenômeno da mundialização do capital, para Chesnais (1996: p.304), *é alimentado pelas políticas de liberalização, privatização, desregulamentação*. Ele tenta desmistificar a relação que se faz da presença da tecnologia ao crescimento do desemprego. E, ainda, que a destruição de postos de trabalho resulta da *mobilidade de ação quase total que o capital industrial recuperou para investir e desinvestir à vontade 'em casa' ou no estrangeiro, bem como da liberalização do comércio internacional*.

Por isso, o paradigma de organização do trabalhador estruturado a partir dos princípios taylorista-fordistas tende a se esgotar, potencializando a emergência de formas de organização que repensem o papel do trabalhador no processo de trabalho, revendo seus princípios.

Outro contexto nas formas de organização do trabalho está surgindo com profundas mudanças, denominadas de “modelo japonês ao mesmo tempo que surge a automação flexível. Buscaremos, neste momento do estudo, analisar o caráter compulsivo das “reconversões industriais” em curso que revela em si mesmo que o reconhecimento da importância do trabalhador não é o objetivo dos novos procedimentos de “enriquecimento de tarefas”. A diversificação de trabalhos não é dirigida para contrapor o enfado, mas para melhorar os lucros

⁹ Toyotismo: modelo japonês de organização e gestão em que o trabalhador é polivalente e multifuncional no processo de produção. Passa-se a falsa idéia de empresa familiar da qual o trabalhador é um membro.

mediante o incremento da produtividade (KATZ et alii 1995). A geração de mais-valia relativa aumenta não somente em função do número de máquinas que cada trabalhador atende, mas também pela multiplicidade de operações realizadas.

Além disso, na “automação flexível”, muda-se a forma de supervisão patronal, que passa do controle individual ao coletivo; surgem as células de produção, onde o supervisor desaparece e o engenheiro desce ao chão da fábrica; o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador; na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento e passa-se a falar de Kanban, just in time, CCQ, controle estatístico de processo e de produtos; as palavras de ordem são qualidade e competitividade, aliadas à produtividade com responsabilidade e decisão por parte dos empregados.

Para Ferreti et alii (1997), em primeiro lugar vem sendo feita uma leitura apressada das transformações que ocorrem no mundo do trabalho, a qual lhes atribui não só o caráter de um processo em desenvolvimento mas a condição de algo já acabado, irretorquível e irreversível. Esta visão finalista, evidentemente a-histórica, é que permite falar não em crise de paradigmas, mas na substituição pura e simples de paradigmas, sejam produtivos, sejam de interpretação do que estamos presenciando. Este tipo de leitura é perigosa porque tende a ignorar as relações entre continuidade/ruptura, velho e novo e ainda porque simplifica o que é complexo, condena o velho sem lhe creditar as contribuições que pode oferecer e deslumbra-se com o novo a tal ponto que questioná-lo transforma-se em ato herético.

Em segundo lugar, transfere-se para a tecnologia toda a necessidade de mudança nos conteúdos e processos de trabalho e qualificação profissional sem considerar que é a relação social que a institui e manipula, ou seja, o próprio capital. Nesse sentido, é importante considerar que o movimento de continuidade/ruptura entre o taylorismo/fordismo e o paradigma toyotista se, de um lado, apóia-se na ciência e na tecnologia disponíveis e no desenvolvimento de estágios mais avançados destas, tem sua origem, basicamente, nas crises

recentes de acumulação capitalista, associadas à corrosão do Estado do Bem-Estar Social e à resistência organizada dos trabalhadores à produção fordista, agravadas pela crise energética do início dos anos 1970.

Segundo a análise de Antunes (2001,p.41), como resposta do capital à sua crise estrutural, várias mutações vêm ocorrendo e foram fundamentais na virada do século XX para o século XXI. Uma delas, e que tem importância central, diz respeito às metamorfoses na produção do capital e suas repercussões no trabalho.

Thomaz Júnior (2000) enfatiza que o quadro da crise do capital a partir dos anos 70 abateu o conjunto das economias capitalistas em especial os países centrais num primeiro momento, e foi capaz de produzir repercussões de elevada magnitude, nunca antes vista, particularmente para os trabalhadores.

O mercado de trabalho passou por uma radical reestruturação, com redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. Antunes (2001,p 42) observa que essa forma flexibilizada de acumulação capitalista, baseada na reengenharia, na empresa “enxuta”, teve conseqüências enormes no mundo do trabalho. Dentre estas, destacam-se:

- 1) Há uma crescente redução do proletariado fabril estável, que se desenvolveu na vigência do binômio taylorismo-fordismo e que vem diminuindo com a reestruturação, flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo, típico da fase do toyotismo;
- 2) um enorme incremento do novo proletariado, do subproletariado fabril e de serviços, o que tem sido denominado mundialmente de trabalho precário. São os “terceirizados”;
- 3) exclusão dos jovens e dos idosos do mercado de trabalho;

- 4) uma expansão do que Marx chamou de trabalho social combinado (1978) em que trabalhadores de diversas partes do mundo participam do processo de produção e de serviços, o que não significa a eliminação da classe trabalhadora, mas a sua “precarização” e o aumento do nível de exploração do trabalho.

Nos países centrais, que tendem a desenvolver o ciclo completo dos produtos, vemos hoje aumentar as desigualdades e a precariedade do trabalho, ao mesmo tempo que se abrem, também, ainda que de forma restrita, boas oportunidades de empregos técnicos e gerenciais no topo da hierarquia das empresas. Já aqui, no Brasil, vemos o encolhimento dos bons empregos, inclusive dos postos de trabalho para técnicos. É tanto que o desemprego no Brasil, na concepção do professor Márcio Pochmann (1999), muda de perfil, deixando de atingir apenas segmentos específicos do mercado de trabalho, como jovens, mulheres, negros, pessoas sem qualificação profissional, analfabetos e trabalhadores com pequena experiência profissional, em síntese, o desemprego produz um fenômeno.

Atualmente, o desemprego se apresenta como fenômeno complexo e heterogêneo, pois está atingindo, de forma generalizada, praticamente todos os segmentos sociais, inclusive as camadas de maior escolaridade, profissionais com experiência em níveis hierárquicos superiores e altos escalões de remuneração.

Esse cenário resulta também do sistema neoliberal que, com seu caráter mínimo do Estado, se manifesta na deterioração das políticas sociais, na incapacidade de conter o desemprego em massa, na baixa aplicação de recursos públicos para a educação e a saúde, na contenção de gastos com os servidores públicos, enfim, um conjunto de medidas tomadas sempre de forma autoritária. Por isso, Sader (1999, p.126) e outros autores falam em “Estado mini-max: máximo para o capital e mínimo para o trabalho”.

O pensamento neoliberal, portanto, cumpre um papel fundamental neste processo, adequando o Estado e as políticas sociais às necessidades de

valorização do capital, em sintonia com a reestruturação produtiva. Seus pressupostos estão direcionando também a educação nacional e disputam uma nova configuração educacional, especialmente no que diz respeito às políticas de formação profissional.

Acredito que o tema em foco requer análises mais amplas, visando a contribuir para mudanças no campo das políticas educacionais, especialmente a voltada para a formação do técnico de nível médio, que surge num contexto da globalização, das metamorfoses do mundo do trabalho, tendo como elementos norteadores os conceitos de qualificação, competências e empregabilidade, que deverão ser discutidos, no próximo tópico desse trabalho, visando a concorrer para uma precisão conceitual diante do que é difundido na política educacional voltada para a formação profissional.

2.3. As Categorias qualificação, competências e empregabilidade na Formação Profissional

No Brasil, os empresários, o Ministério de Educação e Cultura e um conjunto de intelectuais ligados às forças mais conservadoras da sociedade vêem a educação como elemento fundamental para dar conta das mudanças registradas em relação ao avanço e implementação das modernas tecnologias, uma vez que a rearticulação do capital mundial em busca da consolidação de sua hegemonia impactada pelas crises, repercute em todas as relações, na vida política submetida à economia, na sociedade, na cultura e na própria educação.

Todos sabem que a educação é socialmente determinada e, ao mesmo tempo, determinante nas relações sociais. Isto é comprovado quando se conhece a literatura pedagógica que traz inúmeras análises sobre as reformulações por que

a educação nacional passou desde o seu início até a atualidade e, especialmente, a partir da década de 1990, quando ocorreram alterações que buscaram a manutenção da hegemonia do capital mediante o uso da educação pelo Governo dessa época.

Os debates, discussões acumuladas e análises críticas acerca da organização do sistema educacional brasileiro que representavam o desejo da sociedade civil de uma educação única e politécnica foram ignorados. O que ocorreu, na verdade, foi a adoção de um projeto “subordinado aos processos de globalização associada a políticas neoliberais vincadas na desagregação e exclusão social” (FRIGOTTO,1997, p.4)

A possibilidade de melhor qualificação do trabalho e do trabalhador embutida no conjunto das transformações econômicas e tecnológicas da contemporaneidade, favoreceu a revitalização da perspectiva economicista de educação identificada pelo mesmo Frigotto (1996, p 231) como “uma reedição da *teoria do capital humano*”. Sob a constante afirmação de que vivemos hoje numa sociedade do conhecimento, reafirma-se mais uma vez, o papel redentor da educação numa versão atualizada dessa teoria do capital humano. A educação é tomada como variável fundamental para dar conta das mudanças registradas em relação ao avanço e implementação das modernas tecnologias.

Gentilli (1996, p. 77) observa a esse respeito que,

(...) Como não podia ser de outra maneira, os estudos realizados pelos teóricos do capital humano permitem formular uma série de conclusões de caráter normativo: se o incremento do estoque de capital humano é a chave do desenvolvimento econômico, e se o desenvolvimento educativo é um confiável e indicador desta tendência, a oferta educacional deve responder às demandas econômicas, especialmente às demandas formuladas pelo sistema produtivo. Trata-se de desenhar uma estratégia de ajuste entre ambas as esferas. Ali onde tal ajuste não existe, a possibilidade de superar o atraso econômico encontrará uma infranqueável barreira ignorância... maldição divina.

Constata-se diante desta reflexão que a Teoria do Capital Humano continua fundamentando uma concepção linear de desenvolvimento e uma relação

simplista e mecânica entre educação e desenvolvimento econômico. A ligação que se estabelece entre escola e setor produtivo é um exemplo desta ligação linear. A referida Teoria, por esta sua peculiaridade, integra e fundamenta as propostas afinadas com os preceitos do neoliberalismo, que para resolver a crise estrutural produzida por grandes e rápidas transformações de natureza econômica, política, social e cultural e pelo prolongamento de um profundo processo de recessão econômica crescente, alguns setores empresariais, com a adesão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, fizeram uma proposta de superação da crise através da adoção do perfil do mercado para definir os projetos educativos, a fim de que apresentassem respostas adequadas à rápida reestruturação produtiva pela qual passava a economia, dando destaque ao papel econômico da educação, como base do novo estilo de desenvolvimento.

Para atender ao desenvolvimento desse projeto, surge o recrudescimento da Teoria do Capital Humano nas políticas educativas emanadas do Banco Mundial para a formação profissional na América Latina e no Brasil. E, para entender as implicações que a nova ordem mundial trouxe para a educação, é importante que iniciemos a análise utilizando as reflexões desenvolvidas por Noronha (1998:76) sobre as relações entre essa Teoria e a educação:

teoria do Capital Humano, que contribuiu para fundamentar, nos anos 50, 60 e 70, o conceito de “Estado do bem-estar social”, a política de pleno emprego, o progressivo gasto público com políticas sociais, a idéia de produzir mão-de-obra qualificada para as empresas, considerando tanto o homem quanto a educação como investimento, conseguiu manter-se e até mesmo proporcionar justificativas e fundamentos para a crise estrutural em que mergulhou a economia e a sociedade neste final de século. Podemos dizer que, além de atravessar a crise, a Teoria do Capital Humano tem dado prova de resistência e de vigor, mesmo depois que o ‘Estado do bem-estar social’ entrou em desagregação e questionamento. No interior dessa crise, a política do pleno emprego foi substituída pelo desemprego estrutural crescente e os sistemas educativos, ao adotarem o perfil da demanda empresarial ou do mercado para definir seus projetos educativos, se tornaram incapazes de ter respostas adequadas à rápida reestruturação produtiva pela qual passava a economia.

É uma citação longa, porém, necessária porque retrata a resistência dessa teoria e a sua repercussão no processo educacional brasileiro. Vale lembrar que se em momentos anteriores, o que marcou o caráter das políticas educacionais no Brasil foi a vinculação das mesmas aos projetos desenvolvimentistas implementados em diversos governos, no momento atual, a sua importância tem que ser entendida a partir da base técnica dominante em cada época e que o conteúdo destas políticas passa a ser definido pelo caráter de reestruturação do Estado, bem como pela adaptação do sistema educacional aos ditames do processo de globalização. Ou seja, a escola continua a ser concebida como um meio imprescindível à adequação do homem à ordem econômica e social vigente, além de segundo Saviani (1994,p.151)” ser considerada como potencializadora de trabalho”.

Está em andamento uma reestruturação da economia mundial na perspectiva de hegemonização da sociedade de mercado, com a organização de mercados comuns (Europeu, Mercosul e Nafta etc), implementada pelas políticas neoliberais. Esse processo denominado de globalização veio acompanhado de profundas transformações no mundo de trabalho, nas últimas décadas, e de modificações substanciais com o desenvolvimento das inovações tecnológicas que, regra geral, foram acompanhadas de novas formas de organização do trabalho (toyotismo, just-in-time e outras modalidades que podem ser chamadas de neofordistas), como alternativa à crise do modelo fordista.

Como parte desse movimento, na década de noventa, novos requisitos de qualificação profissional começam a ser articulados e inseridos na política educacional voltada para a formação profissional brasileira, cujas expressões como “*qualificação*”, “*competência*”, “*empregabilidade*” passam a ocupar lugar de destaque nos discursos e documentos das diferentes instituições educacionais. Em vista disso, apresentaremos como estão sendo colocadas no cerne das discussões contemporâneas, levando-se em conta o cenário das grandes transformações tecnológicas.

Ao nos reportarmos à questão da qualificação para o trabalho, ressaltamos que, a concepção de trabalho que defendemos é marxiana, ancorada na ótica de Lukács, cujo esforço interpretativo voltou-se, com expressivo vigor, para o resgate do

trabalho como categoria ontológica fundante da sociabilidade do homem, ligando sua subjetividade às condições externas e materiais, através dos tempos e como protoforma da atividade humana, permanecendo o mesmo, na sociedade contemporânea, como elemento central da criação da riqueza.

Segundo Furtado (2001,p.82),

Além da humanização do mundo e da constituição da autogênese, o trabalho possibilita ao homem um conhecimento que vai resultar numa exigência de desenvolvimento das forças produtivas, através das quais vai variando historicamente a mediação entre o homem e a natureza. Portanto, as especificidades de cada momento histórico dependem, também, do estágio de domínio técnico que o homem tenha alcançado em relação à natureza.

Contudo, essa mediação nem sempre se desenha como harmoniosa e proficiente, ao contrário, com o surgimento do capitalismo, que suplantou o feudalismo, e a classe burguesa em detrimento da feudalista, acentuou ainda mais as condições de miséria do trabalhador, uma vez que as relações entre burgueses e proprietários estavam centradas no mercado. No contexto atual, os arautos dessa visão, fazem apologia do mercado como legítimo e benfazejo regulador das relações e processos sociais, como a força capaz de impulsionar o desenvolvimento com liberdade e responsabilidade, levando a que vençam os mais hábeis, mais fortes e mais competentes, para se manterem num mercado em constantes mutações com características e natureza cada vez mais diferentes daquilo que se conhecia desde a primeira revolução industrial até nossos dias.

Nesse sentido, as políticas de requalificação com vistas à reestruturação produtiva, são partes constitutivas de um projeto global de reajuste do capitalismo mundial diante de uma crise sem precedentes do seu sistema de acumulação de lucro, crise essa, que como explicam os bons economistas e cientistas sociais, começou a manifestar-se com mais força, ainda na década de 70, a partir do esgotamento do modelo de produção taylorista-fordista, que já não atendia às exigências do novo paradigma tecnológico que surgiu no cenário das grandes transformações do setor produtivo.

Essas transformações ocorridas nos últimos anos no mundo do trabalho mediadas pela inovação tecnológica contribuíram para a proliferação de análises e discussões acerca do movimento da qualificação/desqualificação/requalificação motivadas pela introdução de novas tecnologias e técnicas organizacionais que estimularam a construção de novas formas de representação ou ressignificação das noções de *qualificação profissional*. As relações que se travam entre estas três variáveis adquirem tons específicos dentro de cada contexto sócio-econômico e político, devendo ser considerada nas análises, a grande divisão deste final do século que continua presente nos nossos dias, entre os incluídos e o excluídos do mercado formal de trabalho.

Nesse sentido, Paiva (2001,p.52) assinala que :

nos anos 90, temos diante de nós elevadas taxas de desemprego (de exclusão do mercado formal e,conseqüentemente, dos benefícios sociais associados ao emprego), ao mesmo tempo em que se intensifica o trabalho dos incluídos. Paralelamente, assiste-se ao desmonte do Estado como prestador de serviços sociais, bem como da legislação conquistada pelo movimento dos trabalhadores.

Foi a partir dessa década, que as relações de trabalho, síntese do pacto capital/trabalho e Estado até então vigente, estavam em descompasso com a dinâmica emergente de acumulação, por isso deveriam passar a ser regulamentadas de forma direta entre empregados e empregadores sem, portanto, a intermediação do Estado.

Assistimos perplexos as modificações nos processos de trabalho que resultaram na crise social provocada pelo desemprego, pelo amplo processo da precarização do trabalho, que tem dado lugar a uma nova configuração do perfil da classe trabalhadora, crescentemente fragmentada em tipos como trabalhadores de tempo parcial e temporários. Não menos importante é a utilização extensiva da terceirização que vem conduzindo a um agravamento das condições de trabalho e ao aumento do controle patronal sobre os empregados.

Assim, o desemprego, a desregulamentação e a flexibilização das relações de trabalho são fatores que estão pressionando os processos de negociação coletiva, prejudicando a ação dos sindicatos, fazendo com que assumam uma postura essencialmente defensiva, pelo fato de se encontrarem em um momento de declínio do seu poder de mobilização junto aos trabalhadores. Dado ao enfraquecimento sindical, o patronato assume sozinho o comando das relações de organização do trabalho, promovendo uma desregulamentação trabalhista que viria a flexibilizar os empregos. Reforçando nossas colocações Teixeira (2000,p.14), nos diz:

Os parceiros do diálogo não desfrutam de iguais condições de argumentação. Um sempre leva vantagem com relação a outro. Do lado da classe trabalhadora, sua desvantagem é tanto maior quanto mais crítico é o momento econômico.

No panorama nebuloso das modificações nos processos de trabalho acreditamos que, ao nos reportamos à questão da *qualificação*, devemos considerar que não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas para a vida na qual também se insere o trabalho, com uma flexibilidade e um alcance suficientes para enfrentar o emprego, o desemprego e auto-emprego e para circular com desenvoltura no avanço da tecnologia, sendo capaz de entender e usar as máquinas mais modernas.

Partimos do pressuposto de que as qualificações profissionais só podem ser compreendidas a partir de uma perspectiva histórica, pois, estão condicionadas às necessidades econômicas, políticas, sociais e culturais de sociedades historicamente datadas. As exigências e os perfis que assumem as qualificações profissionais dependem de vários fatores interligados, dentre estes destacamos: da forma como está socialmente organizada a produção de bens e serviços inserindo nela, as relações de força entre o capital e o trabalho que se estabelecem no interior dos processos produtivos, do desenvolvimento da ciência

e da tecnologia e do grau de expansão do sistema educacional e do acesso à educação geral.

Nos últimos dois séculos tem ocorrido profundas mudanças no mundo do trabalho, especialmente, na forma de ser do processo produtivo que vem caminhando desde a acumulação primitiva, passando pelo taylorismo e fordismo, até o toyotismo contemporâneo.

Para Rodrigues (1998,p.119) a discussão das tendências sobre a *qualificação profissional* em sua relação com a modernização tecnológica, remonta aos estudos de Marx, que as situa em três momentos históricos relacionados à organização do processo de trabalho produtivo, são eles:

1º) o artesanato (Idade Média, quando os artesãos eram produtores independentes);

2º) a manufatura (séculos XVI a XVIII cuja produção de um bem, que antes resultava do trabalho de um só artesão, é subdividida em vários passos, utilizando o trabalho de vários artesãos, cada um realizando uma operação específica até chegar ao produto final ;

3º) a maquinofatura [(a partir do século XIX, quando o trabalho dos artesãos passa a ser executado por máquinas em fábricas, desenvolvendo-se de maneira crescente a submissão do “trabalho vivo” (o operário) ao “trabalho morto” (máquina)].

Foi a partir desse último momento que se deu a expropriação final dos artesãos pelo capital, porque o trabalho executado por eles, individualmente, passa a ser executado por máquinas.

Nas últimas décadas do século XX, a esse esquema apresentado por Marx, seguem-se outras quatro teses que estão combinadas com a maquinofatura e continuam ainda em evidência, atualmente, segundo Paiva (1995, p.74-75), São elas:

1ª. Tese de desqualificação – a força de trabalho sofreu um processo de desqualificação com a passagem do artesanato à indústria. Ao invés de ocorrer uma socialização das informações e competências, estaria se verificando o contrário, uma verdadeira

substituição do trabalho vivo pela maquinaria automática, exigindo da força de trabalho operações mecânicas e repetitivas, completamente destituídas de qualquer racionalização e, no limite, obsoletizando a própria força de trabalho.

2ª. Tese de requalificação – a evolução tecnológica ocorrida no processo de produção capitalista exigiria a elevação da qualificação média dos trabalhadores. Os nexos entre educação e produção, no contexto da “terceira revolução tecnológica”, estariam provocando a elevação da taxa média de qualificação da força de trabalho.

3ª . Tese de polarização das qualificações – segundo essa tese, a evolução tecnológica estaria criando, de um lado, uma massa de trabalhadores desqualificados e, de outro, um seleto grupo de profissionais altamente qualificados.

Na medida em que o trabalho vivo é substituído pela automação, a necessidade de qualificação polariza-se nas tarefas de criação, manutenção e vigilância, concentrando-se portanto, num pequeno número de trabalhadores.

4ª . Tese da qualificação absoluta e sua redução relativa - essa tese defende que a qualificação em termos absolutos tem crescido (isto é, o trabalhador médio atual é mais qualificado que o de épocas passadas); no entanto, essa qualificação estaria decaindo, se comparada relativamente ao saber acumulado pela humanidade.

A taxa média de qualificação da força de trabalho estaria se elevando absolutamente, mas a qualificação relativa – considerando o nível de conhecimentos disponíveis na sociedade – estaria se rebaixando.

Acrescente-se a essas teses, que a produtividade da força de trabalho no novo sistema produtivo e no novo cenário econômico mundial exige a educação geral básica do trabalhador, o que chega a coincidir, portanto, os interesses do capital com os interesses dos trabalhadores. Embora com finalidades diferentes, os interesses dos patrões e dos empregados estariam em convergência. Ou seja, ao estimularem a formação geral, demandada pelas novas qualificações com vista ao

aumento da extração da mais-valia e da acumulação, os detentores do capital acabam por potencializar uma melhor capacitação para os trabalhadores.

Deluiz (1995, p. 167) assinala que:

As exigências de formação geral e abrangente vêm ao encontro das necessidades dos assalariados, pois podem permitir-lhes transferibilidade de qualificações, possibilitando o enfrentamento das diferentes alternativas de tecnologias e diferenciadas possibilidades de trabalho além de uma fábrica, ramo ou setor específico, em um contexto de rotatividade de empregos e ameaça de desemprego.

Os cenários de transformações que marcam o mundo moderno causam impactos sobre a qualificação profissional, alterando sensivelmente as suas relações com os segmentos produtivos. Ao longo do domínio do industrialismo surge uma conotação para o termo *qualificação*, designada por Paiva (1995, p.76), de *qualificação formal*, que adquiriu progressivamente dentro e fora da indústria maior peso na obtenção de postos de trabalho, devendo-se levar em conta o que a mesma autora explica sobre essa questão:

Por muitas décadas a economia e o planejamento da educação trabalharam com a qualificação formal. Planejava-se a maneira de obter um número x de diplomas em determinadas áreas ou setores profissionais, de acordo com projeções de demanda. Calculava-se a taxa de retorno através de diferenciais de rendimentos (salários) em função do número de anos de escolaridade ou da posse de um diploma; media-se a relação custo-benefício da obtenção de qualificações formais. Buscava-se mensurar o benefício social dos investimentos em educação, fosse através de considerações globais sobre o atendimento de metas econômicas nos países socialistas, fosse por meio de indicadores indiretos de países capitalistas. Nestes, o mercado requeria força de trabalho diplomada, atestados de conclusão de curso.

Nesse sentido, a utilização do termo qualificação se relacionava aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil do trabalhador para ocupá-lo, além, de identificar

que tipo de formação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. Não se pode esquecer que o trabalhador qualificado para um determinado processo é trabalhador desqualificado em outro processo, e essa desqualificação tem impactos não apenas na vida profissional, mas, também, nas relações interpessoais, familiares, na realização da sua própria identidade, o que nos leva a ter em mente que na construção do conceito de qualificação do trabalhador devem ser integrados elementos humanos, sociais e políticos próprios da sua ótica específica classista.

Portanto, é um processo histórico, e como tal não pode ser analisado desvinculado dos fatores que concorrem para sua construção. Ou seja não se pode seguir uma perspectiva estreita de mercado ou mesmo da lógica do capital, conquanto se tenha de partir dela, mas não deixar de perceber as necessidades e anseios dos sujeitos da qualificação que são os próprios trabalhadores.

Para Delors (2000,p.93):

O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se desmaterializa.

Na atual conjuntura, o setor produtivo sinaliza para a noção de que a nova natureza do trabalho começa a perder sua feição fragmentada e isolada em postos restritos para tornar-se coletivo, multifuncional e polivalente. Surge um conceito de *qualificação* que deixa de ser entendida como estoque de conhecimentos e habilidades para configurar-se como *competência* sujeita a aprendizagem contínua.

Configura-se, nessa conjuntura, uma situação de um provável esgotamento do potencial produtivo exclusivo da linha de montagem seriada, “do

modelo de produção rígida” e que operava com trabalhadores, especializados num segmento do processo de produção, mudando para um “novo paradigma de produção” que tem demandado dos trabalhadores não apenas conhecimentos objetivos, formais e explícitos, mas também amplas habilidades cognitivas e comportamentais, tais como iniciativa, criatividade, cooperação, liderança etc., para enfrentar os imprevistos da produção.

Em uma palavra, as referidas mudanças estariam colocando em xeque o trabalhador especializado e exigindo um trabalhador capaz de realizar multitarefas (ser polivalente) tornando-se “flexível” no sentido de ser capaz de solucionar, de forma criativa, os problemas que possam surgir na linha de produção, bem como executar funções diferenciadas no chão-de-fábrica.

Esse tipo de qualificação (multifuncional) requer do trabalhador adaptação às mudanças, possibilidades de lidar com regras e normas em situações diferenciadas, curiosidade para aprender, motivação, atenção, responsabilidade etc, fazendo com que se torne um trabalhador multiqualificado, polivalente, que exerça na automação, funções muito mais abstratas e intelectuais, implicando cada vez menos trabalho manual e cada mais a manipulação simbólica.

Foi com o surgimento do paradigma baseado na produção “enxuta” (lean production), presente no toyotismo, que se estabeleceu uma diferença qualitativa com relação ao modelo taylorista-fordista (pois substitui a produção em massa pela utilização de inovações tecnológicas, incluindo produtos, processos e organização do trabalho), e passa-se a combinar equipamentos flexíveis com trabalhadores polivalentes, que trabalham numa produção controlada, para alcançar as metas previstas nessa produção.

Para Hirata (1994,p.130):

Nesse novo paradigma as características da organização do trabalho da empresa são: o trabalho cooperativo em equipe, a falta de demarcação das tarefas a partir dos postos de trabalho e tarefas prescritas a indivíduos o que implica num funcionamento fundado sobre a polivalência e a rotação de tarefas (de fabricação, de manutenção,de controle de qualidade e de

gestão da produção. Este trabalhador não tem uma visão parcial e fragmentada, mas uma visão de conjunto do processo de trabalho em que se insere. Tal visão de conjunto é necessária para julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções a problemas concretos que surgem cotidianamente no interior do processo de trabalho.

Essas novas características da organização do trabalho na empresa objetivam dentre outros, acelerar a produção, manter o controle da qualidade, controlar a produção e elevar o patamar de lucratividade da empresa. É importante destacar que a polivalência nesta perspectiva, poderá contribuir para o enxugamento dos quadros da empresa com demissões, acarretando a intensificação do trabalho.

E que as mudanças técnico-organizacionais, ao contrário de provocar uma elevação significativa e generalizada da qualificação média da força de trabalho, vem agudizando, universalmente, a dicotomia qualificação-desqualificação a qual se manifesta na existência de um pequeno grupo de trabalhadores capacitados e um grande número de trabalhadores desqualificados. É importante destacar que, somente, em alguns dos setores mais dinâmicos da economia é que esse tipo de trabalhador está presente, ou seja, a maioria dos trabalhadores continua a exercer tarefas “taylorizadas/fordizadas”.

As características do trabalho nos setores onde vigoram os novos conceitos de produção, com o uso da tecnologia informacional e mudanças organizacionais, vêm questionar noções como *qualificação* para o posto do trabalho ou qualificação do emprego. O trabalho já não pode ser pensado a partir da perspectiva de um determinado posto, mas de famílias de ocupações que exigem diferentes competências dos trabalhadores. Nesse sentido, a *qualificação formal* passa a ser substituída pela *qualificação real* do trabalhador, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que se originam de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas).

Arrais Neto(1995,p.4-5) afirma que:

A partir da década de 80, na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo

nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação.

É possível que o avanço *profissional e coloca em destaque a competência pessoal* da automação e a generalização da micro-informática nas duas últimas décadas do século XX tenha de fato trazido mais ênfase para a formação por competência porque, esta, se adequaria melhor a uma regulação do mercado de trabalho que se afasta do modelo de negociação coletiva (empregadores/sindicato/Estado) e se aproxima de uma negociação direta entre empresa e empregados, apoiados em suas performances sociais. E a noção de *competência* começa a ser empregada de forma generalizada, indistintamente, nos campos educacionais e do setor produtivo, como se fosse uma decorrência natural e imanente ao processo de transformação na base material do trabalho.

Começa a se delinear um novo modelo de *qualificação* que não só rompe com o paradigma de *qualificação* anterior, que privilegiava a especialização como também com o modelo comportamental requerido ao trabalhador. O silêncio e a fragmentação das tarefas dão lugar à comunicação e à interatividade. Nesse processo um novo perfil de trabalhador vai surgindo indicando que não se deve privilegiar mais o simples domínio de habilidades motoras e disposição para cumprir ordens. Não basta que o trabalhador saiba “fazer”, é preciso também “conhecer” e, acima de tudo, “aprender a aprender”. O que requer uma ampla formação geral e sólida base tecnológica. São valorizados traços como participação, iniciativa, ser ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões.

A própria idéia de “qualificação” passa a ter um novo recorte – é menos considerado “um estoque de conhecimentos/habilidades”, mas sobretudo *competência* ou capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis, o que exige uma postura operária pró-ativa. Na verdade, é algo adequado à lógica do toyotismo.

Desse modo, é importante destacar que, enquanto a *qualificação* remete ao posto de trabalho, ao salário, às tarefas; a *competência* remete à subjetividade, à multifuncionalidade, à imprecisão. O indivíduo passa a ser remunerado por sua capacidade, por seu desempenho, e não pelo cargo que ocupa. Esse modelo

baseado em *competências*, possibilita os instrumentos necessários para efetuar uma ruptura com a noção de postos de trabalho e com o enquadramento e a remuneração conseqüentes, impondo um componente de individualização, orientado para a gratificação de acordo com o desempenho individual e pelo alcance das metas propostas.

No modelo fordista a *qualificação* resultava da transmissão de habilidade/conhecimentos no trabalho, do credencialismo a partir dos sistemas escolarizados e dos sistemas escalonados de ascensão, fundamentalmente dados pelo tempo de antigüidade na empresa. No atual modelo, ou seja, no toyotismo, a “*nova qualificação*” ou *competência* resulta de um sistema de capacitação e requalificação permanente. A mobilidade ocupacional ascendente, se consegue por meio da multi-qualificação ou da polivalência, devendo-se incluir o saber tácito do trabalhador e o envolvimento da sua subjetividade, explorando atributos como a responsabilidade e capacidade de comunicação.

A formação do trabalhador que contemple estes atributos adquiridos na vida social, escolar, pessoal e trabalhista, visar a capacitação dos indivíduos para que tenham condições de pó-los à disposição, durante seu desempenho profissional, preparando-os para lidar com a incerteza, com a flexibilidade e rapidez na resolução dos problemas.

O desenvolvimento de *competências* como padrão de articulação entre conhecimento e inteligência pessoal ganha espaços nas instituições educacionais por exigência das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei - Nº

9394/96 e se torna o eixo do ensino-aprendizagem, além, de assumir importante papel no atual contexto da formação profissional. Essas *competências* são apresentadas como inovadoras e imprescindíveis para as mudanças no modelo produtivo que se configurou no interior da nova lógica de acumulação capitalista de cunho neoliberal.

Para Oliveira (2000,p.01),

Conceitos como o de competência, empregabilidade e flexibilidade surgem não só como a tentativa de melhor adequar a educação aos imperativos da nova ordem econômica como, também,

representem estratégias das elites visando retirar da materialidade das relações capitalistas a responsabilidade pela exclusão social e pelo desemprego em massa. Se estes conceitos são utilizados universalmente, as realidades nas quais se empregam possuem diferenças fundamentais entre si

O discurso pedagógico, aparentemente neutro e pretensamente técnico, está repleto dessas novas expressões introduzidas por “especialistas” geralmente funcionários de órgãos multilaterais (BIRD, BID, CEPAL), e incorporadas como categorias naturais, tomando como exemplo o termo *competência*, que a partir do discurso empresarial sinalizando mudanças sensíveis na organização do trabalho das empresas, vem assumindo no discurso do Governo e na legislação educacional, o estatuto de categoria pedagógica ordenadora das propostas curriculares do ensino profissional, fundamental e médio.

Vale ressaltar, que o direcionamento de educação profissional brasileira rumo as *competências*, baseia-se no movimento que vem ocorrendo nos países do centro capitalista. Esses países estão sendo convocados a atuar diretamente na reestruturação dos seus sistemas de formação profissional, apropriando-se da noção de *competência*, que desde de 1993, surge nos debates políticos sobre ensino e formação profissional.

Para Grootings (1994,p.6),

Em todos os países da União Européia está em curso uma discussão sobre o melhoramento da qualidade da formação e aprendizagem profissional, no sentido de os tornar mais relevantes para o mercado de trabalho e o sistema de emprego. É neste contexto geral que o conceito de competência foi introduzido em vários países, o que também explica a multiplicidade de significados atribuídos à competência, dado que o seu emprego depende directamente da definição dos principais problemas dos sistemas de formação e aprendizagem profissional de cada país e de quem define os problemas. Assim, a colocação do problema tem sido, e continua a ser, muito específica do contexto nacional.

Há, portanto, ao nível das concepções e representações um movimento no sentido de substituir a noção de *qualificação* pelo chamado modelo de *competência*, que começa a ser utilizado na Comunidade Européia, (Inglaterra, Alemanha, etc...) tendo se originado do discurso empresarial na França, a partir dos anos 80. Porém, no Brasil, começa-se a pensar esta noção, tanto no mundo acadêmico como nas empresas, a partir dos anos 90. Se nos países europeus esse conceito vem substituindo o de qualificação (mesmo sendo considerado pouco preciso e assumindo vários sentidos e significados), estamos longe de compreendê-lo em sua abrangência, com suas vantagens e limitações.

Paiva (2000,p.2), acrescenta que:

A discussão a respeito da emergência de um modelo de competência em substituição a um modelo de qualificação, travada desde os anos 80, é eminentemente francesa e seu pano de fundo mais importante pode ser a crescente perda da importância do desenho de postos de trabalho e da hierarquia – ambos embaralhados pela reagrupação de tarefas, pelo trabalho em grupos heterogêneos, etc – na definição social da qualificação necessária à produção e circulação de mercadorias e à reprodução da sociedade.

Este modelo de *competência* parece corresponder melhor a introdução de novas formas de gestão, a regulação do mercado de trabalho que se afasta do modelo de negociação coletiva, a despadronização dos produtos (industriais ou não) além de servir para significar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que devem permitir recompensar cada um segundo a intensidade de seu engajamento subjetivo e as capacidades cognitivas necessárias à compreensão, antecipação e resolução de problemas de sua função que são também da empresa. Ramos (in Schwartz 2001,p.61), em seus estudos sobre competência, compreende: *a qualificação como uma relação social, cujo conteúdo sócio-histórico se expressa por suas dimensões conceitual, social e experimental*¹⁰

¹⁰ “A primeira define a qualificação como função do registro de conceitos teóricos formalizados e, então dos processos de formação, associando-a ao valor dos diplomas. A segunda dimensão coloca a qualificação do âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social

No modelo taylorista-fordista a *qualificação* restringia-se às relações diretas por um lado, com a formação e com os diplomas e, por outro, com os códigos das profissões. Destacaram-se, nesse caso, as dimensões conceitual e social. No atual contexto, das ofertas instáveis de emprego e a presença de uma forma de gestão flexível, alimentadas pela automação, crescimento dos serviços e retração do emprego industrial, essas dimensões conceitual e social passam a ser questionadas.

A dimensão social se fragiliza ante a automatização e aos novos processos de gestão, implicando modificações hierárquicas na empresa e contribuindo para responsabilizar os trabalhadores pelo seu sucesso profissional, o que nos leva a concluir que essa nova concepção do mundo do trabalho baseada na flexibilidade e na requalificação permanente estão associadas à emergência da noção de *competência*. Esta noção, significa uma exacerbação da dimensão experimental da qualificação.

Acrescente-se, ainda, que as mudanças do mundo do trabalho trazidas pelo toyotismo fortaleceram a discussão sociológica internacional sobre a substituição das análises sobre qualificações em favor de um novo conceito de *competência*. Nessa nova realidade, é dada a ênfase ao envolvimento da subjetividade, explorando as virtudes pessoais, as disposições sócio-motivacionais e o saber tácito do trabalhador o que contribui para se considerar que o modelo de competência atende melhor à lógica desse novo modelo produtivo.

Esvazia-se a noção de qualificação do trabalho em favor da noção de *competência*. A primeira, referida ao processo de hierarquização e classificações funcionais de cada setor específico da divisão técnica do trabalho, pressupunha no contexto das relações de trabalho e de negociação coletiva próprias à gestão e regulação fordistas, acordos sobre parâmetros e critérios globais e impessoais.

Enquanto que a segunda, individualiza a referência, relaciona a classificação a padrões de desempenho e a meios para o alcance dos resultados e se apresenta

dessas atividades, remetendo-a às grades de classificação coletivas. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho em que se inscrevem não somente os registros conceituais, mas o conjunto de saberes (incluindo saberes tácitos) que são postos em jogo quando da realização do trabalho. Esta última dimensão estaria sendo perseguida como condição de eficiência produtiva”(p.43).

independente da divisão técnica, quando seriam confrontados os indivíduos e as performances esperadas e a negociação passa a ser personalizada.

Neste cenário, as alterações preconizadas pela reforma educacional no Brasil redirecionam o papel da educação e da escola e, e, conseqüentemente, aliam a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade resultando, assim, em ações político-pedagógicas no âmbito dos currículos, onde prevalece o ideário das *competências*, da flexibilidade curricular e da sintonia com a empregabilidade.

A educação profissional pautada nas noção de competência é associada à possibilidade de gerar qualidade no trabalho e à melhoria da qualidade de vida, através do desenvolvimento da laboralidade do indivíduo. Aproxima-se das finalidades assumidas internacionalmente pelos defensores desse modelo que, propagam que estas abordagens apresentam possibilidades de contribuição para o desenvolvimento das capacidades humanas e o progresso econômico.

Na visão de Markert (2002,p.227),

A discussão atual sobre as novas competências no trabalho e na vida demonstra uma grande incerteza sobre as suas fundamentações teórico-metodológicas e prático-pedagógicas, o que repercute diretamente sobre o entendimento de que seus objetivos venham a ser emancipatórios ou somente instrumentais.

Por conseguinte, há necessidade de se refletir sobre a adoção do modelo pedagógico que tem como eixo orientador das propostas curriculares das instituições de formação profissional as *competências*, para se avaliar se o conceito de *competência* utilizado se limita a uma visão funcionalista, em relação às mudanças sociais trabalhistas ou se tem, também, a conotação essencialmente política, que possa orientar a capacidade subjetiva de poder intervir e transformar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social. Para isso, é preciso que se definam objetivos que não venham a ser somente instrumentais, mas também emancipatórios.

Nesse sentido, era preciso que todos os envolvidos com a formação profissional se aproximassem de um conceito dialético de *competência* que integre, segundo Markert (2002,p.205),

a relação entre trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade, a fim de que não corresse o risco de adotar um modelo pedagógico sugerido pela nova legislação, o Decreto nº2208/97, que visa a ajustar as capacidades trabalhistas e interações subjetivas dos homens à nova ideologia do capital “progressista” e submeter a formação do trabalhador ao escopo das competências e habilidades exigidas pelo mercado, o que acaba por asfixiar, a um só tempo, as melhores potencialidades das inovações tecnológicas e as reais possibilidades de uma formação unitária.

No nosso entender, somente o conceito dialético de competência poderá contribuir para o entendimento do princípio marxiano de politecnia, articulado às formulações gramscianas em torno da escola unitária, que aponta, claramente, para a necessidade de superação da ordem do capital, o que permitirá o desenvolvimento omnilateral de todos os homens organizados na forma de trabalhadores livremente associados.

Certamente, ao se atribuir à *competência* um conteúdo que responda às necessidades e interesses dos trabalhadores e considerando-a como expressão de uma relação social, a mesma deverá ser fruto da negociação coletiva onde sejam definidos os acordos que devem normatizar a classificação profissional, os níveis de *competências*, o processo de certificação e validação de *competências*, sua relação com os critérios de inserção, promoção e mobilidade profissional. (Seminário Nacional, Santo André, SP, 2002)

Nesse sentido, pode-se desenvolver uma perspectiva mais ampla da formação profissional, sem subordiná-la aos designos da lógica mercantil, contemplando um processo de socialização fundado e orientado por princípios filosóficos comprometidos com a emancipação humana. Diferencia-se, nesse caso, da configuração de um modelo de competência voltado exclusivamente para a legitimação das exigências mercantis.

Essas exigências trazidas por esse modelo, tornam os trabalhadores vulneráveis, e estes se vêem cada vez mais confrontados com uma rede de complexas relações, onde as saídas coletivas têm sido desencorajadas pela imposição da necessidade de adaptação individual, não somente aos novos processos de trabalho, mas às condições gerais de gestão de trabalho.

É um modelo que rompe com o sentido universalista das políticas públicas de formação do trabalhador, pois vincula o sistema de formação à disponibilidade imediata de um posto de trabalho de trabalho. Procura-se ainda, dizer aos trabalhadores que estes são os únicos responsáveis pelo o sucesso ou insucesso do desenvolvimento de suas capacidades de trabalho.

Ao transferir para o trabalhador a responsabilidade pelas suas condições de encontrar um emprego e de se manter em dia com seu processo formativo, o setor produtivo e a economia são poupados quanto à sua responsabilidade na eliminação ou criação de postos de trabalho. A competitividade que era observada nas relações entre empresas, transfere-se para os trabalhadores, por isso, ele precisa ser competente. É nesse sentido que as competências podem ser relacionadas ao conceito de *empregabilidade*.

De acordo com Leher (1999,p.38),

Os problemas do desemprego e da precarização do trabalho tem sido deslocados para a qualificação do trabalhador que deve produzir as suas próprias competências para manter a sua empregabilidade .É como se a exclusão fosse decorrente de opções educativas erradas dos indivíduos.

Dessa forma, a *empregabilidade* traz o significado de que o desemprego não é o resultado de uma política recessiva e de um processo de modernização e abertura econômica que motiva o fechamento e destruição dos postos de trabalho, mas sim da incapacidade do indivíduo em se empregar. Lança-se, pois, no próprio trabalhador a situação de desemprego, alegando a sua inadequação às exigências do mercado, que está requerendo maiores requisitos de qualificação demandados pelas mudanças tecnológicas do processo produtivo.

Segundo Frigotto (1998,p.15),

no plano ideológico, desvia-se a responsabilidade social para o plano individual, já que não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis.

Nessa ótica, os desempregados ficam com a responsabilidade de buscar “requalificação” a fim de se tornarem empregáveis devendo se preparar para isso e de gerir sua vida profissional. Existe a intenção de culpar o próprio desempregado pela sua exclusão do mercado, ocultando os fatores estruturais geradores desse desemprego, tais como: a insuficiência do crescimento econômico, o aumento da população em busca de emprego e o desenvolvimento tecnológico que substitui trabalho humano o que provoca uma redução efetiva do número de vagas disponíveis no mercado de trabalho e ainda oculta a responsabilidade do Estado de desenvolver efetivas políticas de emprego.

No Brasil, houve um severo encolhimento do emprego formal desde a crise dos anos 80 e uma expansão de maneira inusitada e trágica do desemprego e a precarização das condições e relações de trabalho. Na década de 90 o seu desenvolvimento econômico e sua mobilidade social parece ter desaparecido.

Para Mattoso (1999,p.22),

A economia não está apenas paralisada há vários anos, mas profundamente desarticulada, desestruturada e submetida aos desígnios de uma elite doméstica antinacional e do capital financeiro internacional. O Estado nacional foi desmontado a golpes de privatizações lesivas, de sonegações e guerras fiscais, e de sucessivos cortes de gastos e despesas públicas. O desemprego atinge um em cada cinco habitantes das grandes cidades. A informalidade atinge outros dois em cada cinco.

Este fenômeno, que está presente no cotidiano da sociedade brasileira, aparece como algo bem conhecido, permanece, por isso mesmo, envolto numa representação naturalizada. Porém, não se deve esquecer que o desemprego continua a crescer, muitas vezes subestimado pelas estatísticas oficiais e/ou amortecido pelo mercado informal.

O Brasil nunca conviveu com um desemprego tão elevado. E ainda com um grau crescente de deteriorização das condições de trabalho, com o crescimento do trabalho temporário, por tempo determinado, sem renda fixa, em tempo parcial, enfim, os milhares de bicos que se espalharam pelo país. Conta, atualmente, “com vinte e dois milhões de trabalhadores na informalidade, ou seja, excluídos da legislação” (Informação dada pelo atual Ministro do Trabalho, Jacques Wagner, no Bom dia Brasil da Rede Globo, em 07/10/2003).

Face a este quadro do desemprego estrutural e da exclusão foi que o conceito de *empregabilidade* ganhou destaque como tópico central do debate acadêmico e político ao questionar a sua conotação de atributo e virtude do indivíduo em sua relação com o mundo do trabalho ao invés de vê-la como um mecanismo criado pela estrutura econômico-social. Resulta de um diferencial associado às características do trabalhador, que deve ser portador de conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação e reajustamento a um mercado em transição.

Para isso, cabe às instituições que oferecem educação profissional tentar tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos trabalhadores às instituições e seus objetivos. O discurso oficial tem reforçado à educação o papel de oferecer condições que garantam ao trabalhador a sua *empregabilidade*, e aumente as suas chances de conseguir um emprego.

Governo e patronato utilizam-se desse conceito, atribuindo parte dos índices desse desemprego à baixa formação da mão de obra brasileira omitindo a ocorrência de fatores como a ausência de uma política de crescimento econômico, com vistas à geração de emprego, além de postergarem a discussão das causas estruturais que resultam em baixa escolaridade, nessa formação precária e no desemprego, ao mesmo tempo que se desobrigam da elaboração e definição de políticas públicas capazes de promover alterações definitivas nos âmbitos da educação, formação profissional e geração de empregos. .

Confirma-se a tese ideológica de que o trabalhador é o único responsável pelo seu desemprego e não uma estrutura desigual e em colapso que não é capaz de

organizar a distribuição de meios e condições materiais de subsistência. Essa tese é questionada por educadores e trabalhadores por entenderem que a mistificação do conceito de *empregabilidade* responsabiliza o indivíduo por seu fracasso profissional e camufla uma realidade mundial de desemprego estrutural progressivo.

Cultiva-se na sociedade a competitividade com ênfase no individualismo. Os trabalhadores são responsabilizados individualmente por sua (in)capacidade para adentrar e permanecer no mercado de trabalho. Aponta-se para o indivíduo uma única perspectiva: a de empenhar-se continuamente para permanecer num mercado que utiliza novos métodos gerenciais do trabalho, programas de Qualidade Total, Reengenharia e a Terceirização como mecanismos para precarizar empregos, reduzir salários e contraditoriamente, aumentar a produtividade com vistas a reduzir cada vez mais os riscos para o capital.

Surgiu uma literatura voltada para criar um consenso de que o emprego com vínculo empregatício de longo prazo ou de tempo indeterminado caminha aceleradamente para seu fim, deverá se tornar um artigo extinto. Diante disto, a sociedade precisa rejeitar os princípios e as regras anteriores (as que regulavam o paradigma taylorista-fordista) e buscar novas soluções para seus novos problemas. Por exemplo, o trabalhador se quiser acompanhar as transformações em curso, terá que se transformar num profissional disponível, que poderá não ter mais um único empregador, mas, vários, devendo se preparar para vender a sua força de trabalho para várias empresas.

Nessa perspectiva Teixeira (1997,p.6), assinala que:

“O trabalhador deverá se tornar um vendedor a varejo de sua força de trabalho, o que vai exigir dele uma permanente reciclagem de sua qualificação para acompanhar as oscilações imprevisíveis da demanda do mercado de trabalho. Em síntese: a categoria emprego perde seu status teórico e efetivo. Terá que ser substituída por uma nova categoria: a da empregabilidade, que ensina que o importante não é ter um emprego, mas poder competir no mercado, que se tornou inseguro e extremamente seletivo. Tão seletivo que há quem diga, talvez com razão, que muitos trabalhadores se transformarão em inempregáveis”.

Na década de 90 se desenvolveu a crença generalizada nas virtudes da formação profissional em matéria de resolução dos problemas do desemprego. Para isso, foi adotada a associação da idéia de empregabilidade com a de competência para designar características individuais de “aptidão” para ocupar um posto de trabalho, chegando a naturalizar a associação entre a posse de uma ocupação e os dispositivos de formação, e por transferir a responsabilidade pela situação de desemprego ao trabalhador.

Para Shiroma (1999,p.58):

Diferente da conjuntura de expansão de mercados dos anos 70, onde incrementos no nível educacional podiam levar à ascensão na carreira e melhores salários, nos anos 90, maiores níveis educacionais são exigidos para se manter no emprego. Diante das crescentes exigências de qualificação, o trabalhador vai se tornando cada vez mais vulnerável.

Considerando um mercado de trabalho que já não se encontra em expansão e que, ao se contrair, deixa grande parte dos que procuram trabalho do lado de fora, começa-se a buscar nas virtudes individuais e na qualificação as razões pelas quais alguns conseguem e outros não conseguem se empregar. Atrela-se a idéia de que o aumento da escolaridade resultaria em uma redução das desigualdades sociais e na melhoria da economia brasileira. Faz parte do discurso da teoria do capital humano que já foi situado no início desse tópico.

Nesse sentido, de acordo com Frigotto (1998,p.162),

... pode-se supor que é falso ou uma ilusão, e igualmente uma desonestidade, atribuir-se à educação básica, à formação técnico-profissional e aos processos de qualificação e requalificação orientados pelo Banco Mundial, um peso unilateral da inserção de nossa sociedade no processo de globalização e reestruturação produtiva e, sobretudo, como tábua de salvação para os que correm risco de desemprego ou para desempregados”.

A questão que se coloca é que, em nenhum momento, se menciona que os investimentos na educação e formação profissional e sua melhoria estão condicionados pelas relações de poder político e econômico. Atrela-se de forma efetiva o sistema de formação profissional às demandas do mercado, afinando-o

com os objetivos da classe detentora dos meios de produção. Cabe, portanto, às instituições de formação profissional oferecerem cursos adequados à lógica do mercado, sem esquecerem de incluir na formação, elementos subjetivos capazes de assegurarem maior adesão aos requisitos do capital.

As políticas de educação profissional no Brasil, articuladas às de educação geral adotam essa lógica quando direcionam a qualificação profissional para a oferta de cursos de curta duração e baixo custo, justificada pela racionalidade econômica estando subjacente nela, a observação das diretrizes do Banco Mundial, que recomendam que não se invista em formação custosa e prolongada. Para o ensino técnico de nível médio são previstos cursos de curta duração e em módulos para conferir flexibilidade ao ensino imaginando-se que tal formulação seja mais adequada para acompanhar o avanço tecnológico. Esta estruturação curricular consolidada pelo Decreto Federal Nº 2208/97, trouxe muita polêmica e será analisado no próximo capítulo dessa dissertação.

CAPÍTULO 2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Reforma da Educação Profissional¹¹ se insere no conjunto das reformas neoliberais que têm por objetivo situar o Brasil nos marcos da globalização ditada pelos grandes conglomerados internacionais e por seus associados no País.

A opção política do Governo brasileiro acontece num contexto de reestruturação do processo produtivo, baseado nos novos pressupostos científicos e tecnológicos e em novas formas da gestão do trabalho, cuja lógica é objeto de profundas modificações, tendo por base a emergência de um paradigma de automação industrial – a automação flexível e o fenômeno da globalização.

Nos estudos de Fogaça (1998), referentes a esse assunto, o operário típico do fordismo-taylorismo sai de cena para dar lugar a um trabalhador que deveria desenvolver atividades mais complexas e de maior responsabilidade e autonomia, demandando, por isso, uma qualificação mais abrangente e, principalmente, uma escolaridade bem maior e mais sólida.

Essas mudanças no chão de fábrica é que vão desencadear o desmonte de uma estrutura de educação geral e de qualificação profissional que vigorou no Brasil durante muito tempo e produzir o debate ao qual me refiro, na busca de maior compreensão de uma nova relação que passa a se estabelecer entre escola e trabalho, entre educação geral e formação profissional.

Embora a LDB (Lei 9394/96) assegure a possibilidade de manutenção de cursos de habilitação profissional que integrem a educação geral e formação profissional, o Decreto nº 2208/97, na prática, inviabilizou essa possibilidade. Da mesma forma, a equivalência entre cursos de nível médio, gerais e profissionais, conquistada desde a LDB nº 4024/61, desaparece quando o mesmo Decreto determina que a continuidade de estudos depende do certificado de conclusão de ensino médio.

¹¹ Denominação expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e no Decreto 2208/97, que define a Educação Profissional, determina suas funções e organização curricular.

Antes dessa última Reforma do Ensino Profissional, a formação do trabalhador que estava sendo desenvolvida nas instituições federais adotava um currículo que integrava as disciplinas de formação geral e formação especial, estruturando disciplinas técnicas, científicas, artísticas, filosóficas e histórico-sociais, bem como a linguagem matemática, a língua materna e outras diferentes línguas, a Educação Física e Desportiva e considerava a possibilidade de uma formação que tivesse como meta a inter-relação de áreas diferentes do conhecimento.

O currículo do ensino integral¹² contribui para o aluno romper com a idéia de conhecimento como produto segmentado em áreas estanques, podendo substituí-la pela idéia de conhecimento processual, exigindo constante diálogo entre diversos campos do conhecimento.

Esse tipo de formação desenvolvia uma sólida educação científica, tecnológica e humanística, com uma estreita articulação entre cultura geral e profissional, permitindo ao trabalhador obter formas mais abrangentes e organizadas de aprendizagem, no contexto das quais o ato de pensar precede o de fazer. Ao inter-relacionar a teoria e prática, as instituições federais de ensino buscavam em seus currículos não formar apenas para o laboratório ou chão de fábrica, mas para o mundo do trabalho em seu sentido mais amplo.

Entendiam que a formação técnica não podia ser transformada em uma formação tecnicista meramente o “como fazer” dissociada do ato de pensar, da formação teórica. Tinha-se a compreensão da existência dessa dicotomia, porém, havia toda a preocupação de se trabalhar no sentido de desconstruí-la, na ciência de que, se não se conseguisse extingui-la de vez, pelo menos se lograria minimizá-la.

Essas dicotomias não existem naturalmente sem uma base material. Elas decorreram do processo maior da divisão social do trabalho e da cultura que permeiam a sociedade. Há os que pensam e os que fazem, os que concebem e os que executam; existe a fragmentação tanto do trabalho manual quanto do

¹² O Ensino integral, embora não possua uma definição conceitual no meio acadêmico brasileiro, é uma expressão utilizada para transmitir a compreensão do ensino vigente no interior das instituições do ensino técnico ao nível médio, possibilitado pela Lei 5692/71.

intelectual. Isso reforça e institucionaliza a dualidade estrutural do sistema escolar do País, destinando os cidadãos, de acordo com a sua origem de classe, a sistemas escolares distintos em natureza e qualidade.

2.1. Educação Profissional: da LDB ao Decreto nº 2208/97

No momento em que o avanço científico e o desenvolvimento tecnológico exigem do trabalhador autonomia intelectual, habilitação múltipla e flexibilidade para se adaptar às rápidas mudanças no sistema produtivo, promulga-se uma reforma do ensino profissional, explicitada pelo Decreto nº 2208/97, que desvincula os atos de fazer das ações de pensar, impedindo a unificação da Ciência, da Técnica, da Arte, da Filosofia, enfim, de todo o patrimônio científico-tecnológico e histórico-social da humanidade, na perspectiva de formação do homem integral.

Frigotto (1998,p.11) realça bem esse ponto quando diz que:

O atual decreto-lei que dispõe sobre a Educação Profissional e Ensino Técnico concretiza-se, no plano da legislação, de forma candente, a concepção produtivista de formação e de cidadania para a classe trabalhadora. Ao reiterar as dicotomias teórica e prática, geral e específico, técnico e político e prever, no caso da formação profissional básica, de níveis que não pressupõem o ensino fundamental e, no caso do ensino técnico, possa ser oferecido de forma independente do ensino médio, ignora, ao mesmo tempo, a ampla e densa discussão crítica de mais de duas décadas no horizonte de superação do tecnicismo e situa-se numa direção inversa das efetivas necessidades da propalada competitividade no contexto das inovações tecnológicas e da reestruturação produtiva.

Quem acompanhou, desde o início da década de 1990, o debate sobre educação profissional e, especificamente, acerca do ensino técnico, tem dificuldade de entender o Decreto nº 2208 /97, que regulamentou esta modalidade de ensino, quando explicitou um inequívoco retrocesso no campo teórico, pedagógico e no plano da luta por uma cidadania efetiva.

Mencionado diploma legal posiciona-se na direção inversa do debate e das experiências acumuladas especialmente a partir dos anos 1980, no sentido de um segundo grau unitário¹³ que implicava a não-separação da formação geral específica, teórica e política, técnica e prática. Este tipo de formação é imprescindível para preparar mais gerações que rompam com a nossa histórica subserviência científica e torná-las aptas para o trabalho sob a nova base científica e ao exercício pleno da cidadania.

Gramsci alerta incessantemente quanto à necessidade de que a educação das classes populares tenha um caráter “desinteressado”, despido do utilitarismo (ensino “interessado”) que visa apenas à formação rápida de mão-de-obra minimamente qualificada para o trabalho pelo ensino técnico.

Propõe que a educação da classe trabalhadora valorize aspectos clássicos, pautada na formação geral e que desenvolva os atributos intelectuais dos indivíduos em todos os estratos sociais, denunciando a injustiça de um sistema dual de ensino que oferece, para os filhos da classe dominante, o ensino básico e humanista que os instrumentalize para se perpetuarem como elite dirigente e, para os filhos dos trabalhadores, apenas o ensino profissionalizante, que lhes é reservado pela ordem vigente: meros executores do trabalho técnico, alijados do domínio intelectual e científico mesmo, que se traduziria, em última instância, no acesso aos espaços decisórios da produção.

O Decreto nº 2208/97 destinou aos trabalhadores e aos seus filhos um ensino técnico-profissional através de cursos aligeirados, com caráter de treinamento, constituídos por módulos estanques que proporcionam um ensino fragmentado e terminal. Desta forma, o ensino profissional torna-se banalizado a partir de uma separação de saber e fazer, de aspectos teóricos e práticos, transformando o conhecimento necessário à formação de um profissional no mero domínio de um conjunto de técnicas isoladas, de caráter unicamente instrumental. Assim sendo, um trabalhador treinado no sistema modular, em pouco tempo, dominará um conjunto de conhecimentos obsoletos, em virtude das rápidas mudanças científico-tecnológicas no mundo de hoje e não possuirá uma base

¹³ Com fundamento no conceito de Escola Unitária, desenvolvida por Gramsci.

científica, tecnológica e humana capaz de lhe permitir assimilar novos modelos, atuar criativamente e se adaptar rapidamente às novas tecnologias.

Essas orientações se expressam na Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases, mais conhecida como LDB, na qual estão contemplados quatro artigos (Art. 39 a 42) que tratam da Educação Profissional, normatizada posteriormente pelo Decreto-Lei nº 2208/97.

Esta formação contrapõe-se ao modelo da Escola Unitária pautado na unidade dialética entre a atividade intelectual e a atividade manual; entre a ciência e a técnica; entre a teoria e a prática, distanciando-se da articulação entre a técnica do trabalho e a sua base científica (politecnicidade). Segundo Saviani (1997, p.216),

... o que o MEC definiu como Formação Profissional traz como consequência o seu descomprometimento em relação às escolas técnicas federais, inegavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio à qual contém os germes de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país.

Sei que o atual discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se adequadamente através do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da Língua Portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela Semiótica; a autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando-se dos conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exijam posicionamento ético.

Entretanto, o que realmente ocorreu na reforma do ensino profissional aprovada aponta para o agravamento da situação nesta modalidade de ensino. A fragmentação e o comprometimento da formação técnica ficaram evidenciados nos documentos oficiais, na legislação e nos desdobramentos decorrentes. O Decreto nº 2208/97 regulamentou o §2º do Art 36 da LDB que trata deste tipo de formação. Em seu Art 5º, propõe que

... a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Ainda, em seu Art. 8º, prevê a organização do ensino técnico em forma de módulos, possibilitando que a qualificação e a habilitação profissional sejam obtidas através da soma de “certificados” de comprovação de competências e habilidades e de aproveitamento de créditos das disciplinas de parte diversificada do currículo do Ensino Médio cursadas no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições especializadas, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda a cinco anos.

As competências e habilidades, apesar das imprecisões conceituais e da falta de consenso quanto ao significado e à possibilidade de avaliação objetiva, são tomadas como eixos da organização curricular do ensino técnico. Não se desconsiderando a necessidade da formação profissional específica, o que se questiona é a sua desarticulação relativamente à formação geral.

Acreditando-se que a interação da escola com o mundo da produção seja necessária e desejável, a restrição é ao fato de ela não estar respaldada em uma sólida formação científica, humanística e política. Assevero isto porque o ensino médio vem sofrendo, em decorrência do descaso do Governo, desestruturação e sucateamento, situação agravada pelas condições bastante precárias de funcionamento, faltando a capacitação dos professores, a garantia de um padrão satisfatório de condições materiais nas escolas que contemple mais e melhor tempo de trabalho remunerado, o investimento em infra-estrutura adequada tais como biblioteca, laboratórios e outros requisitos indispensáveis ao bom desempenho do ensino além do grande déficit de escolarização de adolescentes nesse nível, conforme dados do IBGE – censo 2000.

O Ensino Médio, entendido como “etapa final da educação básica”, tornou-se co-requisito para curso de educação profissional de nível técnico e o certificado conclusivo do Ensino Médio tornou-se pré-requisito para o diploma da educação profissional de nível técnico.

As mudanças ocorridas na organização do trabalho, além do desemprego em níveis alarmantes tem levado os trabalhadores a buscarem maior escolaridade para atingirem melhores empregos, podem estar contribuindo para o aumento da matrícula no Ensino Médio.

O propósito de demonstrar esses dados da matrícula do Ensino Médio da população de 15 a 18 anos nos três estados (Ceará, Pernambuco e Paraná) como amostra e no Brasil até 2000, é chamar a atenção para o percentual muito reduzido dessa matrícula. E embora as Escolas Técnicas Federais até 1997 oferecessem o curso técnico integrado, ou seja, o aluno poderia optar se ao terminar o terceiro ano, que correspondia ao término do Ensino Médio, se submeteria ao vestibular ou cursaria mais um ano para concluir o seu curso técnico de Nível Médio para tentar uma vaga no mercado de trabalho e reconhecida até pelo assessor do MEC, João Batista Oliveira, "*como modelos bastante adequados e exitosos de funcionamento*" (Cunha,2002,p.110), foram proibidas pelo Decreto nº2208/97 de ofertarem os referidos cursos. Era mais uma instituição que atenderia a uma demanda para esse tipo de ensino.

Matrículas no Ensino Médio e População de 15 a 19 anos

Matrículas no Ensino Médio em 2000*		População de 15 – 19 anos (2000)**	% Escolarização no Ensino Médio
Brasil	8.192.948	17.939.815	45,6
Ceará	264.431	821.368	32,1
Pernambuco	353.634	880.185	40,1
Paraná	491.095	949.680	51,7

* Fonte: MEC/INEP/SEEC** IBGE – Censo 2000 - Pesquisador: Dagmar M. L. Zibas

Este quadro demonstra que se todos os alunos matriculados no ensino médio tivessem entre 15 e 19 anos de idade, a cobertura atingiria, exceto no Estado do Paraná, menos da metade da população nessa faixa. Fica expresso nessa configuração, o grande déficit de escolarização de adolescentes, situando os estados do Nordeste bem abaixo da média nacional de atendimento e o Paraná, como se poderia esperar, bem acima.

Conforme os dados do Censo Escolar 2002 do MEC, do total de 44.289.881 alunos atendidos pela escola pública, 31,9 milhões (72,06%) eram do Ensino Fundamental; 4,8 milhões (10,81%) da Educação Infantil e 7,6 milhões (17,13%) do Ensino Médio.

Segundo a UNESCO, o Brasil apresenta uma das menores taxas brutas de matrícula no ensino médio na América Latina, perdendo apenas para alguns países localizados na América Central, como Costa Rica, Nicarágua República Dominicana, Honduras, Haiti, El Salvador e Guatemala.

Por mais que o MEC insista em que o ensino médio alcançará sua universalização num futuro não muito distante, essa realidade mostra-se uma conquista ainda longínqua. Embora possa ser constatado um crescimento substancial do número de matrículas, confirma-se, por meio de pesquisas, que o número de pessoas que conseguem concluir o curso é muito distante do apresentado em outros países.

É preocupante se pensar que o bom funcionamento do ensino médio é posto em plano secundário em virtude da realidade pouco alentadora encontrada nas redes estaduais e municipais de ensino. Em decorrência da política econômica que o governo Fernando Henrique Cardoso vinha implementando, os Estados estão cada vez menos capacitados a investir maiores recursos em educação, desde o que se refere à estrutura física das escolas até o baixo nível de salário dos professores, dificultando, com isso, a implementação de melhorias na qualidade do ensino.

Além desses obstáculos que atuam contrariamente a uma mudança no ensino médio, o Governo Federal optou por retirar do curso técnico o ensino acadêmico que vinha sendo desenvolvido de forma integrada nas escolas técnicas federais, com boa qualidade, em vez de estender esse tipo de formação para outras escolas da rede pública de ensino, na tentativa de enfrentar o desafio da universalização da educação básica.

O Plano Nacional de Educação, considerando que “a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional” (BRASIL, 2001: p.72, in Oliveira,2002: p.52), *reconhece que ainda é*

bastante reduzido o número de matrículas nesta etapa de ensino, embora venha crescendo o número de concluintes do ensino fundamental, ocasionando forte demanda para o ensino médio. Mesmo assim, o MEC optou por decretar uma Reforma da Educação Profissional no âmbito da qual o novo ensino técnico excluiu os trabalhadores da posse do saber que poderia estar incluído num ensino integrado – formação geral e específica.

O que causa profundo temor é a vinculação, quase linear, da educação técnica às necessidades e demandas econômicas e mercadológicas. Somada à racionalização e à otimização da oferta de vagas sob a alegação de reduzir os recursos públicos e a relação custo-benefício, tal diretriz trouxe graves conseqüências à rede do ensino técnico federal. Apesar da reconhecida qualidade dos cursos oferecidos por esta rede de ensino, no que respeita à Educação básica oferecida pelo Estado, tanto pelo MEC como pelo próprio Banco Mundial, que condiciona seus investimentos, exigem sua transformação para flexibilizar, diversificar e ampliar vagas, com vistas à formação superficial, rápida e de baixo custo para atender às necessidades emergentes e mutáveis dos setores produtivos.

Embora prevista na legislação, “a formação integral do indivíduo” não é assegurada pela prática cotidiana. Além disso, as políticas para o ensino profissional não possibilitam o acesso ao ensino superior e não respondem às necessidades de preparo para a inserção no mundo do trabalho.

Na expressão de Frigotto (1998,p.12),

a opção em curso no Brasil de um ajuste conservador em termos político-social e econômicos tem como resultado no campo educativo e na formação técnico-profissional um claro retrocesso. Trata-se de um recuo talvez pior do que o imposto pelas políticas do golpe civil militar explicitadas na Reforma Universitária de 1968 e na Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5692/71.

É uma formação profissional cuja função é concretizar essa preparação, resultando na simples qualificação e treinamento. Ela não incorpora as diversas

dimensões do conhecimento e as mais recentes técnicas e aplicações tecnológicas necessárias ao trabalho participativo e criativo em todos os setores da produção. Porém, de acordo com as determinações dos segmentos sociais hoje hegemônicos, tem ocorrido, no Brasil, maior segmentação do mercado de trabalho, que exige do trabalhador operar com habilidades e competências as inovações tecnológicas e organizacionais.

Por isso, torna-se necessária uma qualificação profissional que, através da massificação de treinamentos, termina por mascarar a seletividade do modelo. Da trágica combinação da reestruturação produtiva e da política neoliberal decorre maior estreitamento das possibilidades ocupacionais, convertendo o desemprego num problema estrutural e não meramente acidental. E, ainda, essa política busca responsabilizar a pessoa pela sua empregabilidade, alegando que, com iniciativa educacional adequada, ou seja, o novo modelo de educação profissional, poderia o trabalhador resolver o problema do desemprego. A noção de “empregabilidade” consiste em dar aos segmentos mais vulneráveis da população trabalhadora as condições mínimas necessárias à obtenção de emprego.

Nos últimos anos, o ensino técnico profissional voltou a ser evidenciado em diversos estudos e pesquisas, depois de um período em que o interesse pela área esteve raramente focalizado. Sabe-se que, nas décadas de 70/80, houve uma produção significativa sobre este tipo de ensino, centrada na análise dos efeitos da profissionalização obrigatória (estabelecida pela Lei nº 5692/71) sobre o nível médio de ensino.

Considerando a importância que esta modalidade de ensino passou a assumir no contexto educacional nos últimos tempos, é que apresento este trabalho, cujo objetivo é analisar as repercussões provocadas pela regulamentação do ensino técnico profissional determinado pelo Decreto nº 2208/97, que desvincula o ensino do segundo grau (nomeado pela nova LDB de ensino médio) do técnico, demarcando, também, ruptura com a concepção integrada de formação profissional, situando-se na contramão dos processos históricos que se dirigem a uma formação mais ampla e qualificada para um número cada vez maior de alunos.

Apresentarei agora uma análise direcionada para a formação profissional no Brasil, considerando que esta não pode ser compreendida isolada e independentemente das transformações histórico-sociais mais abrangentes nem das tendências mais gerais da educação brasileira. Embora alvo das preocupações do Estado, desde o século XIX, o ensino técnico-profissional só vai ter sua grande expansão após o Estado Novo, com a consolidação do modo capitalista no Brasil.

2.2. Revendo a evolução do ensino técnico no Brasil

Segundo OLIVEIRA (1998), surge no Brasil em 1809 a capacitação para o trabalho com a criação do Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro para ensinar ofícios para órfãos, vindos de Portugal. A independência não trouxe avanços, pois continuou mantendo uma educação distante, tanto de um sistema de educação popular, quanto de um ensino voltado para as ciências, as técnicas e o trabalho.

No período compreendido entre 1840 a 1859, foram criadas as Casas de Educandos e Artífices, em 10 províncias, que objetivavam “tirar crianças da rua,” ensinando-lhes um ofício. Porém, somente em 1909 é que a formação profissional inicia-se como responsabilidade do Estado, com a criação de dezenove Escolas de Arte e Ofícios nas diferentes unidades da Federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Foi no governo do presidente Nilo Peçanha que, se voltando a esta modalidade de ensino para a juventude brasileira, em seu transitório governo de 17 meses, foram lançadas as bases e a estrutura de um ensino que associasse a cultura humanística à tecnológica.

Imbuído dessa concepção que devia nortear uma educação direcionada para o trabalho, o referido presidente criava as escolas de aprendizes artífices, por intermédio do *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário gratuito.*

Eram instituições que, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente na época, obedeciam a uma

finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Dessa forma, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho, procurando conter a criminalidade, formar mão-de-obra qualificada para a indústria e disciplinar para o trabalho os menores oriundos das classes desfavorecidas.

Tinha independência na organização curricular que era eminentemente prática e na formação das oficinas que deviam ser, no máximo, cinco e adequadas às necessidades das indústrias locais. Eram escolas de caráter primário, com quatro anos de duração para alunos entre 10 e 13 anos. O curso incluía disciplinas básicas e aprendizado nas oficinas.

Vê-se que, desde sua origem, esse ensino, baseado na aprendizagem manual, estava desligado do conhecimento que está por trás da própria simplificação do trabalho; e que a falta de compreensão teórica da relação entre educação e trabalho, não ajuda a apreender como tem ela histórica e cotidianamente contribuído para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis.

Vale ressaltar que se a divisão social do trabalho é condição indispensável para a construção de um modo capitalista de produção, à medida que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara de forma diferente os homens para que atuem em posições hierárquicas e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma.

Como observou Kuenzer (1992,p.12):

... desde o momento que surge a educação diretamente articulada ao trabalho, se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica, a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional.

Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os de aprendizagem aos cursos técnicos.

Dando seqüência à retrospectiva histórica da estruturação do ensino técnico, tendo como fio condutor a legislação do ensino, vinculou-se essa estruturação ao panorama político-econômico-social, lembrando que são as forças políticas predominantes na sociedade que condicionam as leis. E, geralmente, essas leis adaptam a formação profissional às exigências do capital, fazendo-a gerar um produto voltado para o seu interesse.

Surgem, no Brasil, várias reformas do ensino profissional – 1920, 1926, 1946, 1971 e 1997. Estas reformas foram criadas geralmente em momentos decisivos da industrialização do País, e sempre impostas de cima para baixo.

Em 1920, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, liderado pelo engenheiro João Luderitz, fez algumas modificações no ensino, que era desenvolvido nas escolas de aprendizes e artífices, as quais consistiam em centralizar os currículos, métodos de ensino, livros didáticos adotados e a elevação do nível de ensino ministrado, com o curso passando a ser de seis anos. As primeiras séries seriam destinadas a alfabetização e a trabalhos manuais simples em couro, tecidos e madeira. Nos três últimos anos, o aluno optaria por uma das seções de oficina, seção de trabalho em metais, em madeiras, artes gráficas, artes têxteis, trabalhos em couro, de fabrico de calçados e de feitura de vestuários. O último ano do curso seria dedicado à especialização.

Consoante relata Queluz (1998: p.22), a proposta de Luderitz já tinha um cunho claramente taylorista de industrialização, conforme a sua enunciação:

Proporcionar às oficinas escolares o necessário movimento industrial, para que a prática da oficina e a efetiva aprendizagem dos alunos sejam uma realidade. Com efeito, para a eficiência do ensino industrial é absolutamente imprescindível que as escolas trabalhem em larga escala, num regime caracteristicamente produtivo de atividade intensiva, que o aprendiz se torne capaz de aquilatar do valor de uma hora de tempo, de um dia de trabalho; é indispensável que o aprendiz se torne apto a executar com perfeição uma dada

*obra em tantas horas de trabalho e este resultado só se pode obter mediante regime de trabalho industrial, pois o simples regime educacional ou de ensino profissional demonstrativo é insuficiente para produzi-lo.*¹⁴

A proposta de Luderitz consolidou o regulamento da Escola de Aprendizizes Artífices, em 1926, que, a partir desta data, utilizou as oficinas e os alunos fora dos horários dos estudos para a produção de mercadorias encomendadas pelo próprio Estado ou particulares, em troca de participação na renda. Não foi por acaso que, desde o seu início, a formação profissional tornou-se uma das políticas públicas na área educacional, cujo objetivo era atender a um determinado projeto social que o bloco no poder havia encampado – o projeto de uma sociedade urbano-industrial.

Foi a partir da década de 1930 que ocorreu profunda alteração na estrutura social, causada pelo início da industrialização e pelo crescimento acelerado dos centros urbanos, modificando a vida econômica do País que estava organizada segundo o modelo agrário-exportador, caracterizado pela hegemonia do setor agrícola e pela dependência externa. Nesta década, o crescimento industrial ocupa um lugar de relevo na economia do Brasil, expandindo-se e diversificando-se através do modelo de “substituição de importações”. É um período que configura uma etapa importante na modernização econômica, política e social articulada pelo Estado.

No Estado que nasce em 1930, o Governo provisório assumiu o poder e adotou medidas para o desencadeamento das reformas da educação. Nesse período as escolas de aprendizes artífices foram extintas, dando lugar aos liceus profissionais, marco da reforma empreendida pelo ministro Francisco Campos.

Até essa época, a estrutura do ensino no País não estava organizada com base em um sistema nacional. Cada estado mantinha os respectivos sistemas sem articulação entre si. Francisco Campos, ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) procurou estruturar o sistema nacional de ensino por meio de instrumentos jurídico-normativos. Porém, não previu nenhuma organização para o ensino industrial.

¹⁴ QUELUZ, Gilson Leandro, História do CEFET – PR; Escola de aprendizes Artífices do Paraná (1909-1935) p.22.

Em 1937, o Estado Novo, já atento à necessidade de industrialização do País, insere na nova Constituição um artigo que estabelece a obrigação, por parte das empresas industriais e dos sindicatos, de organizarem escolas vocacionais. O novo governo colocava o ensino profissional como o primeiro dever do Estado em matéria de educação, já o adequando à nova política do Estado Novo de promover o valor do trabalho através da “construção do homem novo”: brasileiro/cidadão/trabalhador, que se ajustava muito bem à inspiração taylorista-fordista de organização do trabalho na produção industrial.

A partir de 1942, o ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, ampliou o caráter nacional de legislação educacional iniciado por Francisco Campos, definindo um conjunto de leis orgânicas do ensino profissional e criação de instituições especializadas, como SENAI e SENAC, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em instituições que receberam várias denominações, como: liceus industriais (1937), escolas industriais (1942), escolas técnicas federais (1968) e centros federais de educação tecnológica (a partir de 1994).

O conjunto dessas Leis traduzia a divisão da população em dois grandes grupos: os alunos originários das classes alta e média, que puderam optar pelo secundário-acadêmico destinado à formação das elites condutoras, além de ter acesso ao ensino superior, através do exame vestibular, e o grupo proveniente das camadas populares que se dirigiam para os cursos que preparavam para o trabalho. Fica evidente o caráter discriminatório do sistema educacional decorrente. É fácil perceber que sempre houve uma função política de controle social muito forte embutida nas decisões a respeito de a quem, a quantos atender e o que se ensinar, relacionada com a distribuição e a apropriação do saber que, por sua vez, estão ligadas à divisão social e técnica do trabalho.

Desde a vigência das leis orgânicas do Estado Novo (1942-1946), foi estabelecido um sistema dual na sistemática de organização do nível de ensino secundário. O ramo técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola e normal) apenas dava acesso a certos cursos do grau de ensino superior. Destinava-se à

formação de técnicos de nível médio que encontravam ocupação no mercado de trabalho.

Nesta época da história brasileira, no entanto, forças progressistas defendiam a unificação do sistema com a articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes, objetivando atenuar o caráter específico de cada uma. Porém, a plena equivalência para esses cursos, para fins de continuidade dos estudos superiores, se deu com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61.

A lógica do sistema se mantém separando “educação” e “formação” para exprimir o desmembramento trabalho intelectual/trabalho manual. Assim os jovens são preparados para exercer funções diferenciadas, intelectuais ou manuais, dependendo de sua origem de classe.

Foi no período pós-64 que o discurso da pedagogia do saber-fazer com racionalidade e eficiência, de caráter programático, passou a predominar, endereçado ao tipo de homem que o modelo econômico implantado exigia, e que tentou se concretizar na Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692, de 11.08.71. Contudo, segundo Scheibe (1992, p.37),

Não tardou a fazer sentir a sua matriz geradora: o seu comprometimento com um modelo de capitalismo de mercado associado-dependente. Através da política educacional posta em prática, ficou claro que o menos importante era dar uma real profissionalização. Importava mesmo era difundir valores sociais que possibilitasse a emergência da sociedade industrial vinculada ao modelo proposto.

Foi sob essa perspectiva que a formação profissional foi objeto de alterações radicais por intermédio de uma expansão relacionada às mudanças operadas no contexto histórico-social. Fundamentada pela teoria do Capital Humano, essa formação deveria estar a serviço da aceleração do desenvolvimento econômico, da expansão do emprego, da formação social, da melhoria do nível de renda e da mobilidade social dos indivíduos.

O conceito de Capital Humano surgiu dos estudos de Theodoro Schultz, no início da década de 1960 e, segundo ele, a educação é funcional e decisiva no

desenvolvimento econômico do País. No Brasil, a partir de 1968, “o binômio educação/desenvolvimento passa a ser o cerne das preocupações daqueles que estão no comando do aparelho do Estado” (Franco, 1984. p.142)

Nesse sentido, a política educacional, no que se refere ao ensino de 2º grau, se voltou para a profissionalização indiscriminada, visando a controlar a demanda por ensino superior e a qualificação neste nível médio, mas resultou apenas na desarticulação da escola pública de 2º grau.

Para Melo e Silva: (1992, p.5),

... essa desarticulação se deu, basicamente, pela diminuição da carga horária das disciplinas de formação básica (exigidas para o vestibular) e pela introdução de um grande número de disciplinas específicas, supostamente profissionalizantes, mas que, na prática, não credenciavam os alunos à obtenção de um emprego devido, tanto ao desencontro dos cursos com as demandas do mercado como à precariedade das condições de ensino do sistema público.

Ao mesmo tempo, a expectativa do desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas que levava a antever significativa demanda por força de trabalho qualificada, notadamente do nível técnico, não correspondeu às expectativas, fazendo com que a proposta de generalizar a profissionalização no ensino médio fosse eliminada antes mesmo de começar a ser implantada, por meio do Parecer nº 76/75, que restabelecia a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada pela Lei 7044/82. Volta-se, pois, ao modelo anterior a 1971: as escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantêm-se, contudo, a equivalência.

Essa situação veio favorecer a ascensão da rede particular no nível médio e o fracasso do setor público. A LDB em questão continuou a sofrer rejeições em decorrência, sobretudo, do período autoritário em que havia sido elaborada, fazendo com que a sociedade começasse a se organizar e discutir opções educacionais.

Decorreram-se alguns anos, e, a partir da década de 1980, o País lançou-se sobre intensos debates quando da Constituinte brasileira que produziu a Carta Máxima, promulgada em 1988.

Com a edição dessa Lei-Mor, outros desafios foram trazidos à educação brasileira e, especificamente, à educação tecnológica. Em decorrência, surge a necessidade de uma “nova legislação” capaz de traçar as bases e diretrizes de uma política educacional que responda às exigências emergentes do avanço da ciência, da tecnologia e da produção cultural moderna, pois a Lei 5692/71 estava dissonante em relação ao cenário mundial e à realidade sócio-econômica do País, o que levou o MEC a tomar uma nova atitude frente ao problema.

Em razão disso, o MEC convocou para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em dezembro de 1993, um conjunto amplo de sujeitos coletivos do Estado e da sociedade civil, cujo objetivo mais amplo foi assegurar, até o ano de 2003, à criança, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea. Esta foi uma iniciativa que visava a responder às diretrizes de organismos internacionais expressas na Conferência “Educação para todos”, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em março de 1990 – considerada como o marco das reformas educacionais daquela década, podendo-se afirmar que a mesma espelha orientações que constituem referência das políticas públicas para a educação na atualidade.

Neves (2000, p.77) alerta para o fato de que

... o Plano Decenal de Educação além de se contrapor às diretrizes democratizantes contidas no Projeto de lei de Diretrizes e Bases em tramitação no Congresso Nacional à época, defendidas pela própria Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE), como integrante do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública na LDB, se inseria na estratégia governamental modernizante de reduzir a educação das massas a instrumento de aumento da produtividade empresarial, ou seja, em instrumento de aumento da exploração do trabalho simples no país.

Ocorreram muitos debates envolvendo os setores organizados da sociedade (através de suas entidades científicas, acadêmicas, sindicais, estudantis, de âmbito nacional e local) e de parcela da sociedade política, representada, sobretudo, por algumas administrações municipais e alguns parlamentares na luta por um processo democrático de construção de projeto de

lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o qual foi retirado, sendo apresentado o substitutivo Darcy Ribeiro, o que resultou na atual LDB. Por esta Lei, a educação profissional passou a ser desenvolvida em sistema paralelo.

Assim, posso assegurar que as discussões acumuladas e todos os pensamentos críticos acerca das proposições que consubstanciavam a política educacional que os setores populares e da sociedade queriam ver implantados no projeto da LDB foram desconsideradas pelos setores hegemônicos representados pelo Governo, que adotou um projeto de LDB que estivesse de acordo com a ideologia neoliberal propalada pelo Banco Mundial, tentando mostrar que só há um caminho a ser trilhado o que leva à globalização mercadológica, reproduzindo e acentuando a estrutura social vigente – desigual, injusta, anti-cidadania – sem questionar a necessidade de transformá-la.

Nessa legislação, se concretiza, definitivamente, a dualidade do ensino, separando a construção do saber intelectual e tornando a educação profissional uma modalidade de ensino.

Em seguida, vou destacar a reforma da Educacional profissional regulamentada pelo Decreto nº 2208/97, de 17 de abril de 1997, e pela Portaria nº 646/97, de 14 de maio de 1997, que causou grande apreensão e forte reação dos diferentes setores sociais e, em especial, da classe trabalhadora, por expressarem esses dispostos normativos uma concepção estreita e de total vinculação da formação profissional às necessidades do mercado de trabalho, além de assegurarem o discurso do Governo a favor de uma educação profissional mais flexível.

A referida reforma está sendo vivenciada pela rede de estabelecimento federal de ensino técnico que se desenvolveu a partir das dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices. A referida rede se expandiu atingindo a um total de 137 unidades no ano de 2000, sendo assim distribuídas segundo Benakouche (2002,p.168):

- 45 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), atuando prioritariamente na área da agropecuária;

- 6 Escolas Técnicas Federais, com atuação diversificada nos setores de indústrias e serviços;
- 19 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), antigas Escolas Técnicas, que além de cursos de nível básico, técnico e tecnológico (este a nível de graduação e pós-graduação), ministram ainda o ensino médio propedêutico ou convencional;
- 30 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, sem autonomia administrativa, financeira e orçamentária;
- 37 unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), escolas que possuem sede própria, mas que mantém dependência administrativa, pedagógica e financeira em relação a escola à qual está vinculada.

Sabe-se que a mais estreita relação entre educação e trabalho foi experimentada no sistema educacional brasileiro a partir do período pós-64, quando se vinculou a educação aos planejamentos econômicos globais, como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico desta Nação e que o técnico de nível médio se firmava significativamente como fundamental a esse desenvolvimento, cujo projeto de industrialização previa a consolidação do parque industrial do País.

Tornou-se necessário que esse profissional com o conhecimento técnico elaborado transmitisse para o peão como aplicar as novas técnicas, fazendo parte de sua competência a aplicação, introdução das novas tecnologias, bem como a sua supervisão.

O modelo taylorista/fordista vigente e predominante à época reservava-lhe também o papel de especialista transformando-o, assim, num experto em parte do processo, num período fabril cujas elaborações ocorreram com base na tecnologia eletromecânica.

Hoje, na medida em que se instala uma nova base tecnológica com a microeletrônica e a informática, trazendo consigo a automação, a produção muda de forma significativa.

Vive-se uma revolução tecnológica no âmbito da qual se reconhece uma gigantesca reestruturação da produção em todo o mundo, atingindo, de forma agressiva, todo o sistema produtivo. São introduzidos novos métodos de administração. Do profissional passa-se a exigir outro perfil e, conseqüentemente, outra formação faz-se-lhe necessária. Se, antes, o técnico respondia apenas por parte do processo, hoje deve compreendê-lo na sua integralidade, em sua plenitude. Tornou-se imprescindível ao trabalhador a visão sistêmica do todo.

À medida que essas noções têm sido apreendidas pela sociedade e, sob alguns aspectos tomadas como verdadeiras, observo que os técnicos do MEC as utilizaram como argumentos que justificariam a realização de profundas reformas educacionais, particularmente, aquela referente ao ensino técnico.

Vale lembrar que, ao longo da história da educação brasileira, a relação entre ensino de caráter geral e a educação profissional aconteceu de maneira bastante controvertida. Esse nível de educação é marcado pelo dualismo, fragmentação e elitismo, expresso nos textos das leis orgânicas da Educação Nacional, criadas em 1942, conseguindo a sua unificação no início dos anos 1960 com a flexibilização e equiparação legal entre os diferentes ramos do ensino profissional e entre este e o ensino secundário para fins de ingresso nos cursos superiores.

A nova concepção da formação profissional posta na atual legislação educacional brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB nº 9394/96, bem como na legislação dela decorrente, Decreto nº 2208/97 e a Portaria nº 646/97, visa a adequá-la às novas exigências de competitividade, definidas pela inserção do País na lógica da globalização, reforçando, sob a ótica dos educadores, a exclusão social.

Para isso, tornou-se necessário implementar mudanças no ensino técnico, apresentadas, inicialmente, pelo Projeto de lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Quando esta LDB foi aprovada, possibilitou a regulamentação do ensino profissional não mais mediante projeto, mas por decreto, tendo em vista a compreensão de que essa atribuição compete efetivamente ao Executivo Federal. Foi o que aconteceu com a promulgação do

Decreto nº 2208/97, que regulamentou o ensino profissional autoritariamente, sem possibilidade de emendá-lo com propostas que contivessem melhorias para a educação nacional.

Em resumo, as principais mudanças trazidas pelo referido Decreto para o ensino técnico foram:

- desvinculação da educação geral e profissional;
- certificação de competência;
- organização preferencial do ensino técnico em módulos do currículo e ampliação do atendimento de rede tecnológica federal e estadual para além dos níveis médio e pós-médio.

Estas mudanças nesse tipo de ensino não foram aceitas pela comunidade específica, uma vez que a sociedade descarta a educação restrita ao posto de trabalho, a sua desvinculação da educação geral e a organização curricular proposta pelo Governo.

A rejeição a essas mudanças ocorreu também porque a ampla e densa discussão crítica de mais de duas décadas, visando à superação do tecnicismo, foi ignorada, o que resultou na oficialização de um entendimento de formação profissional situado numa direção inversa das efetivas necessidades da competitividade no contexto das inovações tecnológicas da reestruturação produtiva.

Assim, Neves (2000,p. 198), destaca que

... a articulação entre o ensino médio e a educação profissional prescrita na atual legislação escolar reforça a histórica e injusta separação entre a educação para frações das classes médias e classe dominante. Isto porque, ao mesmo tempo em que retira o caráter de educação integral do ensino técnico de nível médio, amplia, com a modularização da educação profissional concomitante à escolarização geral, as oportunidades de acesso a uma escolarização tecnológica, imediatamente interessada. Ou seja, uma escolarização tecnológica de caráter instrumental, do ponto de vista técnico, e cativa e submissa, do ponto de vista ético-político, para um contingente importante da força de trabalho atual potencial ou efetiva) e futura.

É simples perceber que a referida concepção difere muito daquela defendida pelos educadores e demais forças sociais comprometidas com um projeto societário democrático que requer a inclusão de todos no acesso aos bens

materiais e culturais e que se articule de forma autônoma aos processos de globalização. Sob tal óptica, Frigotto (1998,p.13) diz que:

Trata-se de uma formação que, ao mesmo tempo, desenvolva o mais elevado domínio do avanço tecnológico; forneça as bases unitárias das ciências da natureza e das ciências humano-sociais que permitam a cada aluno, não apenas dominar o avanço técnico existente como consumidores daquilo que os centros hegemônicos produzem, mas de criar ambiente novo; e, por fim, o desenvolvimento da capacidade crítica para que cada aluno-cidadão possa discernir a serviço de que e de quem está a tecnologia, a ciência e influenciar e para a sua democratização. Uma consciência crítica capaz de definir que tipo de tecnologia é humanamente desejável e como compartilhar coletivamente em termos de satisfação do conjunto das necessidades do ser humano a extraordinária potencialidades do avanço tecnológico.

Acredita-se que a formação ora mencionada é a que poderia dar conta das mudanças ocorrentes no cenário atual do mundo do trabalho, porque pressupõe uma sólida educação básica, uma estreita articulação entre cultura geral e profissional que assegurem ao trabalhador a capacidade de exercer a sua autonomia, a crítica, a criatividade, elementos fundamentais ao exercício da cidadania, da participação política e, portanto, da intervenção nos destinos da sociedade onde vive.

Certamente, fica difícil se acreditar na viabilidade dessa formação numa sociedade onde os indicadores educacionais são dos mais precários, como é o caso do Brasil porquanto retratam preocupantes características de exclusão social: elevados percentuais de repetência e evasão escolar; persistência do analfabetismo absoluto (mais de 20 milhões) e funcional (35 milhões), segundo dados do IBGE – 2000, um dos mais baixos percentuais latino-americano de matrícula no ensino médio (cerca de 25% da população na faixa de 15-17 anos); e de (45,6% 15-19 anos) padrões aviltantes de remuneração e condições de trabalho dos profissionais que atuam na área de educação. Além disso, há contradição historicamente verificável entre a retórica e a ação governamental no tocante às políticas públicas, notadamente aquelas das áreas sociais.

Mesmo assim, essa formação não é impossível, desde que haja um esforço planejado do Estado e da sociedade, principalmente quando, segundo Oliveira (O POVO, 02/02/2003) “o novo governo pretende mudar o eixo das intervenções

governamentais: a questão central não é mais a dos ajustes macroeconômicos mas a prioridade se põe efetivamente no social". Ao dar prioridade ao social, poderá situar o econômico ao seu serviço, assumindo a Educação como política das mais estratégicas para a inclusão social e o resgate do atraso educacional a que foi submetido o povo brasileiro.

Por fim, seqüenciarei este trabalho com a apresentação da Reforma da Educação Profissional: o Decreto nº 2208/97, a Portaria e as Diretrizes em discussão e uma Pesquisa Empírica realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica com os docentes de um dos cursos Técnicos, com egressos desse mesmo curso e com representantes de empresas que têm em seus quadros egressos do curso pesquisado. A pesquisa procurou investigar as repercussões das novas políticas educacionais na formação profissional do aluno do CEFET-CE e na sua inserção no mercado de trabalho cearense.

A referida investigação apresentou, de forma criteriosa, as análises dos dados obtidos, que estão ancoradas na base teórica à luz do pensamento de autores como GRAMSCI, GAUDÊNCIO, KUENZER, DELUIZ além de outros que me ajudaram a explicitá-las melhor, por abordarem, de forma profícua, muitas das questões norteadoras do presente estudo.

O resultado deste trabalho demonstrou no curso selecionado para a pesquisa, os exatos efeitos que essas novas políticas educacionais promovem na formação dos profissionais egressos do CEFET-CE. Levo em consideração o fato de que, pelo menos até o presente momento, existe em curso um número ainda pouco expressivo de estudos e pesquisas a respeito desse tema no Ceará, motivo por que decidi realizar esta busca, esperando obter resultados que possam mostrar a necessidade de se rever e modificar o tipo de formação imposta à sociedade brasileira por força do Decreto nº 2208/97.

De antemão, já tenho conhecimento de que as contradições presentes neste Decreto já parecem percebidas pelos alunos provenientes dessa formação, comprovadas pelo aumento de evasão nos novos cursos.

Verifico, enfim que, embora os objetivos preconizados pela Reforma do Ensino Profissional pareçam defender uma formação tecnológica para todos, no

contexto de novos requisitos de qualificação, ela institui mecanismos e estrutura curricular contrários a isso, dentre estes, a desarticulação entre o ensino geral e profissional, a modularização proposta, que não se coaduna com a lógica da produção atual, além de constituir-se um filtro para acesso ao ensino superior.

Fica claro, portanto, que esse tipo de ensino não está voltado à formação de um cidadão e de um trabalhador comprometido com a construção de uma sociedade com maior igualdade social.

2.3. A Reforma da Educação Profissional no Brasil

O Ministro da Educação, Paulo Renato, na Exposição de Motivos assinada em fevereiro de 1996, justifica a reforma como medida que visa reduzir o alto custo do ensino técnico de nível médio e “corrigir distorções”¹⁵ de direcionamento dos egressos, pois muitos dos que freqüentam esta modalidade de ensino seguem para o ensino superior e não imediatamente para o mercado de trabalho. Fogaça (1999,p.55) se reporta sobre a realidade desse mercado afirmando que:

cabe destacar inicialmente que a questão da terminalidade do ensino médio só tem sentido quando a qualificação profissional representa uma demanda concreta do indivíduo e da sociedade e uma variável importante no processo de desenvolvimento econômico. Em outras palavras, a finalidade de formar quadros técnicos de nível intermediário para o mercado de trabalho é algo que não depende apenas de uma reforma educacional: na outra ponta do processo, isto é, nas empresas, deve existir uma real demanda por pessoal com tal qualificação e a valorização devida desta qualificação”. Pelo menos, no Brasil não é isto que está ocorrendo. Ao contrário, persiste o desemprego em massa, pela eliminação de milhões de postos de trabalho.

É importante ressaltar que a partir da década de 90, os sinais de desestruturação do mercado de trabalho assumiram maior destaque, consolidando a tendência de redução do assalariamento com registro e de expansão do desemprego e de ocupações não-organizadas. A partir dessa

¹⁵ “Para corrigir essas distorções é essencial promover a separação formal do ensino técnico do ensino regular de segundo grau”. (Exposição de Motivos do Ministro Paulo Renato Souza, 04.02.96).

década, houve uma redução drástica no nível geral de emprego. Segundo informa Pochamn, só no município de São Paulo, de 1991 a 2000, houve uma redução de 11% nos postos de trabalho. Em 1991, havia 3,55 milhões de postos de trabalho na capital paulista enquanto que, no final da década havia 3,16 milhões.

Neste cenário, como compreender, então, os argumentos da defesa feita pelo MEC, dessa reforma da educação profissional, que surgiu no contexto da crise do emprego, da restrição orçamentária e da adesão ao ideário educacional imposto pelo Banco Mundial?

No caso específico do ensino técnico, os pontos de apoio da legislação que a orienta são: a diminuição e/ou a racionalização dos gastos com a rede de escolas técnicas, a retomada da prioridade à sua função de terminalidade e a busca de uma maior articulação entre essa rede de escolas profissionalizantes e o setor produtivo.

São apontados pelo MEC dois principais problemas, em relação aos egressos dessa modalidade de ensino, e que seriam a justificativa básica para a reforma: um deles seria o fato de uma parcela desses egressos estar em empregos e funções diferentes e inferiores àquelas para as quais foram preparados ou buscar atividades no setor informal; compatíveis ou não com a qualificação obtida; o outro seria o ingresso na Universidade.

Fogaça (1999,p.62) assinala que:

Em relação àqueles egressos que se encaminham para funções diferentes daquelas para as quais foram habilitados, o mínimo que se pode comentar é que se trata, na maioria dos casos, de uma questão de sobrevivência – algum emprego é melhor que nenhum emprego. No caso dos egressos, ricos ou pobres, que optam pela continuidade dos estudos em nível superior, não se pode considerar como opção equivocada. Na verdade, enquanto os diferenciais observados entre o salário médio das funções técnicas e o salário médio das funções de nível superior forem tão elevados como são atualmente, a tendência dos jovens continuará sendo de investir num curso de nível superior, independentemente de qualquer reforma que seja feita no ensino técnico.

Nesse sentido, na lógica interna desta reforma, subsidiada pelo pensamento economicista do Banco Interamericano, do Banco mundial e do empresariado industrial brasileiro, há limites claros que demonstram a ineficiência dessa “nova” formação profissional, que visa preparar o trabalhador para ajustar-se

à nova ordem econômica. Nela, re-estabelecem-se as duas trajetórias, sem equivalência, negando-se a construção da integração entre educação geral e educação para o trabalho que vinha historicamente se processando nas instituições responsáveis pela educação profissional, certamente mais orgânica à nova realidade da vida social e produtiva.

As Instituições Federais, Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica de todos os estados brasileiros vinham desde o início da década de 90, discutindo em Encontros Pedagógicos¹⁶ realizados nas cidades abaixo relacionadas um projeto de educação tecnológica, crítico e comprometido com os interesses não só do mercado, mas principalmente da sociedade, cuja concepção de educação se embasava nos princípios de Gramsci observando as premissas ligadas à escola unitária e ao anti-espontaneísmo. (Gramsci: 1989).

Desses encontros, participavam representantes das instituições federais de vários estados com o intuito de discutirem concepções, experiências e estudarem a realidade educacional brasileira, as perspectivas da educação dos trabalhadores, visando a construção de uma proposta de Educação Profissional que levasse em conta o avanço científico e o desenvolvimento tecnológico que está exigindo do trabalhador autonomia intelectual, habilitação múltipla e flexibilidade para se adaptar às rápidas mudanças no sistema produtivo.

Essas instituições, muitas quase centenárias experimentaram graves mudanças, perplexos, seus professores tentaram decodificar o sentido de um conjunto de leis para cuja elaboração, apesar de sua experiência e conhecimento, não foram consultados, sendo a maior parte dessas leis, contrárias a tudo o que até então se vinha discutindo a respeito da escola unitária. Um tipo de escola que contribuiu para a superação da estrutura social desigual da sociedade brasileira mediante a re-organização do sistema educacional além de não admitir subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, o que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitório.

¹⁶ Encontros pedagógicos: Brasília, outubro de 1994; Belo Horizonte, novembro de 1994; Pelotas: em 1995; Curitiba, em 1995; Porto Alegre, maio de 1995; S.Paulo, maio de 1995; Vitória, julho de 1995; Fortaleza, agosto de 1995; Maceió, setembro de 1995; Florianópolis, novembro de 1995; Florianópolis, abril de 1996; Rio de Janeiro, agosto de 1996.

Diferentemente do que estava sendo proposto em termos de formação para o trabalhador, o governo utilizando mecanismos para a imposição de sua política educacional, sequer poupa a experiência acumulada nas instituições federais que já desenvolviam essa modalidade de ensino, que apesar do desestímulo oficial dos últimos anos, vinham preparando profissionais competente para o mundo do trabalho, impõe, através do Decreto nº 2208/97, seu modelo de Educação Profissional que vincula enfaticamente educação e prerrogativas mercadológicas, ao mesmo tempo que rejeita a educação enquanto instrumento de emancipação do homem e desenvolvimento da sociedade.

Na seqüência, ao se implantar o Decreto em estudo, os mesmos professores foram convocados para reformularem currículos, elaborarem projetos de curso em módulos¹⁷ buscar parceiros no setor produtivo a fim de indicarem que competências são demandadas por um mercado que tem como características o desemprego crescente, da precarização das relações de trabalho, pelo rebaixamento geral dos salários e pela intensificação dos tempos de trabalho (Antunes:1999, Oliveira:2000 e Pochman:2001).

No caso do Centro Federal de Educação Tecnológica do estado do Ceará localizado em Fortaleza, ocorreram alguns eventos, especialmente, para estudo e discussão dos princípios da Reforma da Educação Profissional organizados no seguinte cronograma:

96/fevereiro – Audiência Pública (Projeto de lei nº 1603/96)¹⁸

96/julho - Encontro Pedagógico

-Apresentação e discussão do conteúdo – PL Nº 1603/96

97/fevereiro – Encontro Pedagógico

- Professor Domingo Sávio do MEC – apresentou os conceitos e os princípios da Reforma da Educação Profissional

97/julho - Encontro Pedagógico

¹⁷ Módulos podem ser entendidos como um conjunto de conhecimentos profissionais que, estruturados pedagogicamente, respondem a uma etapa do processo de formação.

¹⁸ Projeto de lei nº 1603/96 instrumento jurídico-normativo que passaria a regulamentar a educação técnico-profissional no país. Tramitou na Câmara Federal a partir de março/96, sofrendo forte oposição da comunidade educacional e da sociedade, que pressionavam o Legislativo pela rejeição ou apresentação de um substitutivo com concepção totalmente diversa daquela defendida pelo Executivo.

- Estudo do Decreto nº 2208/97 e da Portaria nº 646/97
- 1997 - Durante o ano de 97 a Coordenadoria Técnico-Pedagógica participou de três Encontros Regionais, objetivando definir a estrutura curricular dos cursos atendendo aos marcos legais da REP.
- 97/julho – A Coordenadoria Técnico-Pedagógica participou do Encontro Nacional das Diretorias de Ensino, para divulgar a definição da estrutura curricular.
- 97/julho a setembro – Trabalho feito junto as coordenações de cursos do CEFET-CE, para construção dos novos currículos dos cursos técnicos, segundo os marcos legais.
- 1997 - Debates nas rádios locais, esclarecendo os principais pontos da REP e suas conseqüências.
- 1997 Visitas às Unidades de Ensino Descentralizadas-UNEDs de Cedro e Juazeiro do Norte-Ce. Apresentação da REP.

Representantes das UNEDs, participam da construção do currículo na SEDE.

98/janeiro - Encontro Pedagógico – Apresentação da nova estrutura curricular da Escola (professores, técnicos e alunos)

99/janeiro – Encontro Pedagógico para avaliação dos cursos a partir da REP.

Vale ressaltar que em todos os momentos de discussões sobre a implantação do Decreto nº 2208/97, ocorreram severas críticas ao considerá-lo como um instrumento que submete a educação profissional à lógica do mercado, fazendo um re-ordenamento estrutural e operacional do ensino técnico-profissional. Ele propõe tipos e, sobretudo, níveis diferenciados de educação profissional, dirigidos a diferentes alunos, segundo, obviamente, sua condição de classe. Oliveira,(2000, p.45) afirma que:

a educação profissional, destinada a capacitar jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas, compreende três níveis (básico, técnico e tecnológico); o tecnológico, estruturado segundo os diferentes setores da economia, é destinado a egressos do ensino médio e técnico; o básico é uma modalidade de educação não formal, ligada às demandas do mundo do trabalho, oferecida para trabalhadores, independente da escolaridade prévia e conferindo certificado de qualificação profissional; e o técnico (nível médio) destina-se à habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio ou matriculados neste.

Nessa perspectiva, é repostado e atualizado o dualismo real das trajetórias educacionais: para as massas trabalhadoras uma terminalidade precoce, assegurada pela educação profissional de nível técnico; para os egressos do ensino médio propedêutico, a possibilidade mais concreta de acesso ao nível superior de ensino, quer aos vários tipos de educação superior de natureza científica (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores), quer aos de natureza tecnológica, realizados nos Cefets, embora formalmente o acesso ao nível superior seja assegurados a todos que desejarem.

E ainda, a terminalidade precoce é determinada, ainda, pela implementação dos cursos de educação profissional de nível básico associados a cursos especiais (flexíveis) de escolarização de jovens e adultos inviabilizando sua escolarização de caráter regular o prosseguimento de seus estudos. É, portanto, uma política de formação profissional que visa certificar em curto prazo um grande contingente de trabalhadores que potencial ou efetivamente exerçam tarefas simples na produção para garantir às empresas os pré-requisitos de qualidade que as habilitem a competir no mercado internacional, contribuindo para colocar mais profundamente a dependência dessa modalidade educacional aos objetivos empresariais.

O ponto mais polêmico da Reforma da Educação Profissional é o Decreto nº 2208/97, que traz a *separação do Ensino Médio e Técnico*, que passaram a ser organizados de forma independente, podendo ser oferecidos sob a forma de *módulos*, que podem ser cursados em diferentes instituições, conferindo certificados específicos de qualificação. Os conjuntos de certificados, ligados a uma dada habilitação correspondem a diploma de técnico de nível médio. O diploma é expedido pelo estabelecimento de ensino que confere o último certificado de qualificação, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do Ensino Médio.

O ordenamento do ensino técnico sob a forma de conjunto de *módulos* individualizados, abrangendo uma função de uma área, é contraditório com as necessidades da tecnologia e do mundo do trabalho, nos dias atuais, em que as tecnologias são suplantadas rapidamente por inovações em todas as áreas, é

fundamental fortalecer-se um conhecimento básico universal, em detrimento de especializações que viriam a tornar-se obsoletas em curto prazo. Para que possa se inserir neste cenário de profundas mudanças, não deve visar somente a satisfação das demandas geradas pelos novos paradigmas da chamada modernidade, mas, principalmente, visar também, uma formação crítica que permita o futuro profissional questionar a razão de ser destes próprios paradigmas.

É válido ressaltar que, para lecionar no curso técnico, será privilegiada a experiência profissional na seleção dos docentes. Porém, estes não precisam ser, necessariamente, professores, permitindo-se a contratação de instrutores ou monitores preparados, previamente, para o magistério, ou seja, não será mais exigida formação superior e habilitação pedagógica para os professores. Com isso cairá a qualidade do ensino.

Em todas as análises a respeito desse Decreto nº 2208/97, que está sendo objeto de estudo do nosso trabalho, percebe-se a ênfase dada à verdadeira contradição observada, ao determinar a desarticulação entre educação geral e a formação profissional, uma vez que, em documentos e textos de organismos internacionais que influenciaram o conteúdo da mesma, afirma-se a importância do necessário domínio de conhecimentos básicos como pré-requisito para a aquisição de uma formação profissional que seja capaz de retro-alimentar-se à medida que novas exigências sejam postas no mercado.

Para Oliveira (2002,p.260):

A educação básica segundo as agências multilaterais,¹⁹ seria um elemento indispensável para que os novos trabalhadores pudessem adquirir competências que os tornem coetâneos às mudanças no mundo do trabalho, bem como seria fundamental na constituição de habilidades que os tornassem capazes de manterem-se em plena condição de disputar um emprego.

Com efeito, as novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da internacionalização produtiva e financeira da economia capitalista, que se desenvolveu concomitantemente a uma radical revolução tecnológica começa a

¹⁹ Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Comissão Econômica para a América latina-CEPAL

exigir uma elevada qualificação dos trabalhadores de quem se passa a exigir alto grau de abstração, capacidade de análise para gerir a variabilidade e os imprevistos, além do desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, uma vez que os problemas, devido à conectividade que caracteriza os processos de trabalho, já não atingem apenas um setor, mas todo um conjunto.

Para que se consiga esta formação é necessário que haja uma proposta de educação profissional mais abrangente, que busque a perspectiva de uma educação unitária, diferentemente da formação sugerida pelo projeto do MEC direcionado num sentido diametralmente contrário: o da modularização fragmentária, do dualismo e, sobretudo de um anacrônico reducionismo da formação técnica, quando se sabe que no contexto da crise do desemprego, da restrição orçamentária e da adesão ao ideário imposto pelo Banco Mundial surge essa Reforma da Educação Profissional com o intuito de transformar os Cefets, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas em instituições de formação apressada e barata, pela oferta de cursos modulares superficiais, e desvinculados da formação geral, agudizando a disparidade entre o saber e o fazer, ou seja perpetuando a divisão da escola profissionalizante para os pobres e a escola propedêutica para os ricos.

Assim, o Decreto nº2208/97, foi motivo de vários fóruns de debates e objeto de novas regulamentações no interior das políticas públicas atuais sobre educação tecnológica no país. Foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação as *Diretrizes Operacionais* para a educação profissional, a serem observadas em nível nacional, mediante o Parecer Nº 17/97 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico* na Resolução Nº 4, de 3 de dezembro de 1999 instituídas pelo Conselho Nacional de Educação e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico das vinte Áreas Profissionais de Nível técnico – MEC – 2000.

O tema *Diretrizes Curriculares Nacionais* da educação profissional foi tratado pela CEB, inicialmente por meio do Parecer CNE/CEB Nº 5, de 7 de maio de 1997, que definiu proposta de regulamentação da LDB, esclarecendo, em relação às diretrizes curriculares nacionais para o ensino técnico, que:

“O artigo 6º, inciso 1 do Decreto citado estabelece que ‘o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, Estabelecerá diretrizes curriculares nacionais’ a serem adotadas ‘por Área profissional’. Entretanto, até que tal medida tenha sido efetuada, permanece o que está definido e aprovado, ou seja, as habilitações profissionais implantadas com base no Parecer Nº 45/72, devidamente reconhecidas, continuam a ter validade nacional, incluídas as já Aprovadas ou as que venham a sê-lo pelo CNE

Posteriormente, o Parecer CNE/CEB Nº 17, de 3 de dezembro de 1997, ao estabelecer *diretrizes operacionais* para a educação profissional, retomou o assunto, quando orientou os sistemas de ensino e as escolas sobre a questão curricular dos cursos técnicos, esclarecendo que:

A questão curricular da educação profissional técnica remete-se, portanto, ao Decreto nº 2208/97 e, por enquanto, ao Parecer Nº 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, devendo-se aguardar o encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação, pelo Ministério da Educação e do Desporto, de proposta das novas diretrizes curriculares nacionais, para deliberação, conforme dispõe a alínea c, do § 1º, do Artigo 9º, da Lei nº 9131²⁰, de 24 de novembro de 1995.

Estas *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a educação de nível Técnico caracterizam-se como um conjunto articulado de definições doutrinárias sobre princípios, critérios, perfis de competências por área profissional de nível técnico, de forma a integrar e articular essa modalidade às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e para o exercício pleno da cidadania.

Os cursos Técnicos de cada área deveriam ser organizados, obedecendo a essas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, e aos Referenciais que continham as Matrizes Curriculares, Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas e Cargas-Horárias Mínimas indicadas para cada área profissional. As *competências* foram definidas nessas

²⁰ Lei nº 9131/95 – Altera dispositivos da Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências

Diretrizes mediante estudos de “identificação de *competências* necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive empresários e trabalhadores”. (Art.7º Decreto nº 2208/97).

Nos documentos oficiais para o ensino técnico, encontram-se, para cada uma das vinte áreas profissionais definidas, listas das *competências* profissionais gerais obrigatórias e o que se denominou de *matrizes referenciais de competência* (Brasil,2000) que com base nelas, devia ser definida toda a organização curricular dos cursos técnicos.

Há nessa organização um aporte vinculado à matriz funcionalista, pois, na sua formulação redacional as listas de competências e habilidades, são visivelmente influenciadas pelas Taxionomias de Objetivos Educacionais (p.ex., Bloom,1963 e Gagné, 1974), teóricos da abordagem comportamentalista do currículo, tão em evidência no contexto do tecnicismo pedagógico, aqui no Brasil.

Os novos Planos de Curso, segundo determinação da SEMTEC-MEC (Resolução Nº 4/99), para serem integrados ao Cadastro Nacional devem ser elaborados tendo em vista as necessidades do setor produtivo; a modularização do ensino e currículo organizado através de competências, bases tecnológicas e habilidades. A orientação para a elaboração desses Planos é de cunho tecnicista, resgatando termos como: eficácia, eficiência, estratégias e módulos. Ao se estruturar cursos Técnicos, preferencialmente, sob a forma de módulos, contribui-se para a fragmentação do saber, comprometimento da qualidade do ensino, estimulação à proliferação de “fábrica de certificados”, mesmo com o agravante do problema do desemprego, complexidade do controle, acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A proposta de modularização pretende responder a demandas emergenciais de treinamento de mão de obra, pois, considera que a “organização em módulos deverá proporcionar maior agilidade às instituições de formação profissional (...), uma vez que os cursos, programas e currículos poderão ser reestruturados e renovados periodicamente, segundo as emergentes e mutáveis, demandas do mundo do trabalho” (MEC/Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de Nível Técnico, p.1999, p.18/19).

Há, sem dúvida, a necessidade de requalificar trabalhadores, na medida em que, cada vez mais microeletrônica e a informática fazem parte do processo de produção, em decorrência das inovações tecnológicas. No entanto, não através da fragmentação do ensino profissional, tentando atender apenas a treinamento específico que se poderá formar trabalhadores qualificados.

O trabalho formativo que vinha sendo desenvolvido nos CEFETs, se direcionava para uma formação mais global aproximando-se de um processo de *educação tecnológica*²¹ ao passo que, a formação no contexto da Reforma direciona-se para um treinamento com a aquisição de competências específicas para se conseguir um emprego ou, mesmo, para apenas uma atuação competente no mercado de trabalho. O que não corresponde às exigências da atual competitividade econômica, que estão requerendo o uso intensivo do conhecimento científico, a articulação dos saberes tácitos, além de experiências e atitudes.

Para Domingues, (2000,p.64),

Toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país, e, portanto, o currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto. Isso explica, em grande parte, porque o planejamento curricular está adquirindo centralidade nas reformas educativas, especialmente na América Latina. No caso brasileiro, isso se evidencia nas reformas curriculares em curso.

Embora no discurso oficial essas reformas sejam apresentadas como instrumentos para aumentar a produtividade, adaptar a mão de obra às mudanças técnicas, enfrentar o desemprego e promover a cidadania, pode-se depreender que, ao contrário, buscam treinar o trabalhador que em pouco tempo, dominará um conjunto de conhecimentos que em virtude da dinamicidade do avanço tecnológico logo se tornarão ultrapassados e não possuirá a base científica e humanística necessária para assimilar os novos processos.

²¹ Educação Tecnológica envolve compromisso com o domínio por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividades humanas. Oliveira, (2000,p.42).

Deve-se observar que o estabelecimento de uma reforma, nesse caso, da educação profissional, não garante sua qualidade, se não forem melhorados os fatores fundamentais como: remuneração digna para os professores e professoras, instalações adequadas, equipamentos instrucionais atualizados e em número suficiente. Como se sabe, essa reforma está contida numa política social e educacional do governo federal que em termos amplos contempla preferencialmente os interesses dos grupos econômicos e empresariais, estando preocupada com a obtenção de índices econômicos que garantam os interesses do capital nacional e internacional, se inscrevendo numa política de inclinação claramente neoliberal.

Acreditando que a formação profissional de qualidade depende de uma educação básica integrada a ela, não devendo se desenvolver separadamente é que foi realizada uma pesquisa para se conhecer as repercussões que o Decreto nº 2208/97 vem ocasionando na formação do aluno do CEFET-CE. Nesse Decreto, constata-se a intenção governamental de, de fato, procurar responder prioritariamente às exigências do mercado de trabalho. A referida pesquisa será retratada no próximo sub-capítulo desse trabalho.

Capítulo 3. As Repercussões do Decreto nº 2208/97 sobre a formação do aluno do CEFET-CE

Introdução

Tendo em vista contribuir para evidenciar os efeitos causados pela Reforma da Educação profissional especialmente, do Decreto nº 2208/97, que restabelece a cisão entre a formação profissional e a educação geral, e ainda destacar que, esta separação veio em direção contrária ao que era pleiteado pelos profissionais vinculados ao ensino tecnológico, é que decidi pela realização de um Estudo de Caso que mediante as técnicas utilizadas apresente as repercussões que a política de formação profissional vem ocasionando nos cursos técnicos, especialmente no curso de Telecomunicações no âmbito da instituição federal que oferece o referido curso, por meio da percepção dos docentes que estão desenvolvendo a proposta do curso, dos representantes de oito empresas da área de Telecomunicações, instaladas na cidade de Fortaleza-Ce, pelo desempenho dos egressos do curso que façam parte dos seus quadros e, ainda, da percepção dos próprios egressos do mesmo curso.

Conforme já anunciado, esse *Estudo de caso*, buscou comprovar através da amostra selecionada os efeitos que o principal instrumento jurídico-normativo da reforma que é o Decreto nº 2208/97 de 17/04/97, sucedâneo do Projeto de lei nº 1.603/96 que em fevereiro/97 o governo, estrategicamente, retira-o de discussão, e a pretexto de regulamentação da LDB aprovada baixa o mencionado Decreto, complementado pela Portaria do MEC Nº 646, desconhecendo todo o processo de debates e as audiências públicas que ocorreram ao longo de 1996 em torno da matéria, que resultaram em um conjunto de emendas apresentadas à Câmara Federal, afinal totalmente desconsideradas pelo governo.

A exposição que aqui se apresenta busca demonstrar a confirmação da hipótese, que, consiste em comprovar que as políticas de educação profissional no Brasil, articuladas às de educação geral a partir de 1996, não formam cidadãos para o mundo do trabalho, quando propõe que o *ensino técnico*, deva ser oferecido independente do ensino médio, desprezando o fato de que o conjunto de conhecimentos que rege uma atividade produtiva deve ser trabalhado de forma integrada com os conhecimentos gerais do saber humano de modo orgânico e

articulado. Nesse sentido, procura documentar um *estudo de caso* que retrate na amostra selecionada as reais repercussões da implementação da atual reforma da educação profissional na formação de nível técnico do trabalhador no caso cearense.

3.1. O Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará

É uma Autarquia Educacional pertencente à Rede Federal de Ensino, que a partir do Decreto de 22 de março de 1999 (DOU de 23 de março de 1999) muda a sua denominação, de Escola Técnica Federal para Centro Federal de Educação Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará é uma instituição de ensino profissionalizante com 93 anos de funcionamento. Nasceu como Escola de Aprendizes Artífices em 24 de maio de 1910, no governo de Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Recebeu várias denominações, são elas:

- 1937 passa a chamar-se Liceu Industrial de Fortaleza pela Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937;
- 1942 Liceu Industrial do Ceará pelo Decreto nº 4.121 de 25 de fevereiro de 1942;
- 1959 Com a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro, alcança a condição de Autarquia, adquirindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar;
- 1965 Escola Industrial Federal do Ceará pela Lei nº 4.759 de 20 de agosto de 1965;
- 1968 Escola Técnica Federal do Ceará pela Portaria Ministerial Nº 331, de 06 de junho de 1968;
- 1994 É sancionada a Lei nº 8.948, de 08 de dezembro, que em seu

Artigo 3º transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. A referida Lei, entretanto condiciona:

A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante Decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica. (§ 1º do art. 3º - Lei nº 8.948/94).

- 1999 Centro Federal de Educação Tecnológica mediante o Decreto de 22 de março de 1999 (DOU de 23 de março de 1999).

O CEFET-CE dispõe de uma boa infra-estrutura para desenvolver suas atividades administrativas e pedagógicas, tais como: salas-de-aula, laboratórios climatizados, oficinas, ginásios de esportes, piscina semi-olímpica, casa de artes, espaço esportivo-cultural, campo de futebol, pista de atletismo, quadra poli-esportiva, biblioteca com salas de estudo e com laboratório para pesquisas virtuais ou seja, tem toda condição de contribuir para a formação integral de seus alunos e, não apenas, desenvolver uma preparação para atender às necessidades do mercado.

Os recursos humanos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará são constituídos de professores graduados com pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado e o corpo técnico administrativo, também, dispõe de formação adequada ao desempenho de suas funções.

Atualmente, o Centro Federal de Educação Tecnológica trabalha com os três níveis da educação profissional (básico, técnico e tecnológico). Os cursos básicos são ofertados à comunidade sem prova de seleção à jovens e adultos que necessitam de uma qualificação, requalificação ou reprofissionalização, independente de escolaridade prévia. Em geral, a carga horária dos cursos são de 30 a 200 horas e ao final de cada curso, o aluno recebe uma certificação de Qualificação Profissional.

A nova legislação obrigou o CEFET-CE a alterar toda a sua estrutura curricular, que conforme a Portaria nº 646/97 passou a ofertar o Ensino Médio independente da formação profissional, conforme o Art. 3º que diz:

Este curso tem 2.400 horas de formação acadêmica. Atualmente, conta com 21, totalizando 1133 alunos. Os cursos técnicos são destinados aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio que desejam uma habilitação profissional. Devido a sua tradição e a legislação anterior esse é o maior nível de ensino do CEFET-CE. Contam com 30 turmas, totalizando 1086 alunos em 2003.2.

Quando o governo federal instituiu por meio do Decreto nº 2208/97 essa separação, as Escolas Técnicas Federais e os CEFETs de todo o Brasil, estavam fazendo uma reforma curricular interna, repensando a educação tecnológica, as competências, os saberes de forma integrada, enfim revendo a formação oferecida, para garantir um olhar mais amplo do profissional que formavam. Todas essas instituições estavam revendo seus projetos pedagógicos, durante os Encontros Pedagógicos programados para esse fim, envolvendo a participação dos docentes das áreas técnicas e humanas que desejavam atualizar o ensino técnico em termos de Brasil, que reunisse em uma escola uma formação humanista integral junto com a formação técnica

E ao invés de estabelecer-se uma política para a ampliação dessas instituições federais, promovendo um debate nacional para definir mudanças que deviam ser feitas nestes cursos para que respondessem melhor às demandas de hoje e do futuro, pensadas em função de um projeto nacional de desenvolvimento soberano, impõem-se através de um decreto, de forma autoritária, mudanças profundas que podem atrasar em anos o ensino profissional no Brasil.

A atual estruturação dos cursos técnicos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará encontra-se organizada da maneira abaixo apresentada:

ESTRUTURA DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO

ÁREAS	CURSOS	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
Artes	Artes Cênicas - Interpretação	*carga-horária-936h * sistema modular *Certificação parcial e diploma de técnico no final do curso.
Construção Civil	Edificações Estradas	*Carga-horária- 2000h * sistema modular *Certificação parcial de qualificação profissional e diploma de técnico no final do curso.
Informática	Conectividade Desenvolvimento de Software	* Carga horária-1.106h * sistema modular Certificação parcial e diploma de técnico ao final dos módulos. * Carga horária-1.126h *Sistema modular *Certificação parcial de qualificação profissional e diploma de técnico ao final dos módulos.
Telecomunicações	Telecomunicações	*Carga horária - 2000h *Semestre: 4 *Diploma de técnico ao final do 4º semestre.
Indústria	Sistemas Eletrônicos Industriais Refrigeração condicionamento de ar Automativa Segurança do trabalho	* Carga horária- 2000h *Semestre:4 Módulo: 3 *Certificação parcial Diploma de técnico ao final do curso *Carga horária:2000h *Semestre:4 *Certificação parcial ao final do 3º

Os cursos Superiores Tecnológicos nasceram juntamente com o Centro Federal de Educação Tecnológica. O tecnólogo é o profissional que tem o perfil de um engenheiro de Execução. Deverá ser capaz de executar todas as atividades do técnico de nível superior, demonstrando competência para decidir qual a melhor forma de implementá-las. O CEFET-CE tem hoje seis cursos Superiores de Tecnologia, são eles: ARTES, CONSTRUÇÃO CIVIL, MECATRÔNICA, TELEMÁTICA, TECNOLOGIA EM MEIO AMBIENTE, TURISMO E HOSPITALIDADE.

ESTRUTURA DOS CURSOS SUPERIORES EM TECNOLOGIA

TABELA - 02

Áreas	Habilitações	Carga Horária
Artes	Artes Plásticas	3200 H/A
	Artes Cênicas	3200 H/A
Construção Civil	Produção Civil	3800 H/A
	Saneamento	3800 H/A
	Vias E Transportes	3800 H/A
Mecatrônica	Eletrotécnica	4700 H/A
	Mecânica	4700 H/A
Telemática	Informática	3660 H/A
	Telecomunicações	3600 H/A
Turismo e	Gestão	3600 H/A
Hospitalidade	Hospedagem	3600 H/A

FONTE: Projeto Pedagógico do CEFET de 2002

O CEFET-CE está oferecendo, ainda, a partir de julho de 2003 as Licenciaturas em Matemática e Física. A formação tecnológica superior é uma graduação que forma profissionais habilitados a atuar na gestão de processos e/ou serviços. Os cursos tem duração, em média, de três anos e meio, e dirigidos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio e/ou o curso Técnico de nível médio - no caso de Mecatrônica e Telemática a formação é centrada na especialização e no conhecimento da tecnologia de ponta.

No Programa de Pós-Graduação, a referida instituição oferece Especialização em Arte e Educação, Cultura Folclórica Aplicada – Telemática – Redes, - Sistemas de tratamento de águas Residuárias, Planejamento Urbano e Gestão Ambiental e o Mestrado Profissional em Computação.

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

TABELA - 03

NOME DO CURSO	MODALIDADE	DURAÇÃO
Tecnologia da Gestão da Produção	Especialização	380 h/a
Telemática	Especialização	450 h/a
Arte e Educação	Especialização	380 h/a
Profissionalizante em Tecnologia	Mestrado	02 anos
Integrado Profissionalizante em Computação	Mestrado	02 anos

FONTE: Projeto Pedagógico do CEFET-CE de 2002

Nesse Centro são desenvolvidas atividades acadêmicas relacionadas à pesquisa e à produção tecnológica, contribuindo para ampliar a sua função social através da geração de conhecimentos científicos e tecnológicos e de atividades criadoras,

estendendo seus benefícios à comunidade. Promove, ainda, atividades de extensão objetivando a atualização e ampliação da competência técnica de alunos, ex-alunos, servidores e outras pessoas da comunidade.

Além das atividades de ensino, são desenvolvidas, também, atividades extra-classe como visitas às empresas locais e regionais, seminários e palestras com professores da instituição e convidados, além da formação de grupos de estudo e pesquisa tecnológica nos laboratórios.

3.2. O curso técnico de nível médio em Telecomunicações e a implantação do Decreto nº 2208/97

A escolha desse curso se deu por se considerar que na sociedade contemporânea essa área vem ocupando um grande espaço. Pesquisas realizadas pelo Cadastro Geral de Empregados – CAGED²², mostram que o espaço ocupado pelas Telecomunicações vinha se expandindo. A emergência e a acelerada consolidação da sociedade da informação, do conhecimento e do lazer ou do entretenimento dão, em parte, sentido a uma grande expansão provocada pelas conquistas tecnológicas da eletrônica e das telecomunicações.

Nesse novo milênio está ocorrendo uma verdadeira explosão de canais de comunicação permitida pela transmissão a cabo, por ondas eletromagnéticas, microondas, fibras ópticas, satélites de transmissão direta e rede de telefonia o que está exigindo do técnico da área de Telecomunicações o domínio das competências e habilidades requeridas para o exercício da sua função, tornando-se capaz de atuar em uma sociedade em constantes transformações.

Analisando-se o **projeto do curso técnico de nível médio em Telecomunicações** com fundamento nas bases legais expressas na LDB Nº 9394/96, Decreto nº 2208/97 e Portaria nº 646/97 e Resolução Nº 04/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e, ainda, pelos Referenciais Curriculares enviados pelo MEC, percebe-se .que embora a coordenação do referido curso e seus professores tenham buscado

²² CAGED – julho-97 a junho- 98- Plano de Desenvolvimento do Governo do Estado do Ceará 2000)

atender as determinações legais emitidas pelo MEC, acreditaram que a preparação para a profissão de técnico de nível médio não devia se pautar na divisão de tarefas para ocupar funções isoladas, e sim concentrar-se no nível de instrumentalização mais geral numa área definida, possibilitando-lhe a aplicação na prática de outros conhecimentos, superando, em termos técnicos, a capacitação profissional para a aprendizagem de ofícios.

Na estruturação curricular desse curso não consta a formação parcial por *módulos*, que eram recomendados pelo MEC, conforme já mencionado anteriormente. Optou-se pela estrutura curricular por disciplinas, (em anexo a grade curricular do curso por disciplinas), tendo em vista desenvolver uma formação que oferecesse ao trabalhador competências mais abrangentes, conhecimentos básicos sólidos, grande capacidade de aprendizado para o exercício de funções constantemente renovadas e reformuladas nos processos de produção, observando a carga horária determinada pelo MEC. E o aluno recebe a titulação de técnico de nível médio após a conclusão dos quatro semestres letivos e o estágio profissionalizante.

Além dos estudos dos intelectuais e legisladores que atuam na área de educação profissional para análise das concepções e políticas públicas relativas a esta modalidade de ensino, foi realizada, também, uma **pesquisa amostral**, realizada com os docentes do curso técnico de nível médio em Telecomunicações do CEFET-CE, com uma representação de egressos do mesmo curso e com representantes de oito empresas da área de Telecomunicações que tenham em seus quadros egressos do referido curso.

Essa pesquisa foi iniciada no mês de junho de 2003 prosseguiu até outubro do mesmo ano. Começamos com a visita ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-CE), para manter o contato com o Centro de Integração Escola Empresa (CIEE), onde foram obtidas trinta fichas de cadastro de Estágios dos egressos do curso Técnico de Nível Médio em Telecomunicações , a fim de que fosse possível se fazer um contato com esses egressos consultando-os sobre a possibilidade de participarem da pesquisa, quando foram informados do seu objetivo. Na oportunidade do contato, eles foram estimulados a responder dez

questões abertas identificando os pontos positivos e negativos do curso implementado, informando possíveis aspectos que retratem as facilidades e dificuldades do curso, além, de sugerirem ações que poderiam vir a melhorar o mesmo curso. A descrição do questionário encontra-se em anexo.

Nas mesmas fichas constavam os nomes das empresas que recebiam esses egressos para estágio e, às vezes para posterior contrato de trabalho. Foram feitas visitas com oito (8) empresas selecionadas para se sondar a possibilidade de participarem da citada pesquisa, após serem informadas do seu objetivo. Cada empresa respondeu através dos seus representantes, a um instrumento aplicado para coleta de dados, o questionário, que continha dez questões, sendo nove abertas e uma fechada,

Esses representantes selecionados, que foram aqueles que tinham contato direto com os egressos do mencionado curso, tiveram a oportunidade de colaborar com dados importantes para a realização dessa pesquisa. Foram devolvidos os oito (8) questionários. Segue, anexa, uma cópia do questionário distribuído.

Os docentes do curso técnico de Nível Médio em Telecomunicações dessa mesma instituição foram também contactados e informados da importância da participação deles, nessa pesquisa, para o alcance do objetivo proposto. Muitos deles participaram de discussões que tratavam da implementação do Decreto nº2208/97 e se prontificaram com boa vontade de participar desse trabalho, fornecendo dados importantes sobre o desenvolvimento desse novo curso Técnico. Foram distribuídos 21 questionários e 19 devolvidos. A descrição do questionário encontra-se em anexo.

3.3. A percepção dos Egressos sobre o funcionamento do novo curso técnico de nível médio em Telecomunicações

A percepção dos egressos sobre o funcionamento do novo curso técnico de nível médio em Telecomunicações, implantado conforme o Decreto nº 2208/97, representada nas respostas ao questionário que lhes foi dirigido e demonstrada na Tabela abaixo.

TABELA 04 – A percepção dos Egressos sobre o funcionamento do novo curso técnico em Telecomunicações

ITEM APONTADO	FREQÜENCIA	PERCENTAGEM
Sim %	Em parte %	Não % Total
Estrutura adequada do curso	02 6,89	09 31,03 18 62,06 29
Atendimento às expectativas	02 6,89	11 37,93 16 55,17 29
Conhec. técnico suficiente	01 3,44	09 31,03 19 65,51 29
Disciplinas relevantes	01 3,44	10 34,48 18 62,06 29
Visão de empresa	02 6,89	10 34,48 17 58,62 29
Habilidades necessárias	02 6,89	10 34,48 17 58,62 29
Crescimento profissional	03 10,34	10 34,48 16 55,17 29

Fonte: Pesquisa Direta, 2003

Partindo-se do primeiro item que trata sobre a questão da “*estrutura do novo curso*”, constata-se que 18 entrevistados (62,06%) indicam que a estrutura desse novo curso é inadequada.

Os participantes da pesquisa conseguem expressar em suas respostas o seu descontentamento quando dizem:

... Ineficiente, por oferecer ao futuro técnico, uma formação superficial de conhecimento da área. (A1-21anos)

... Ineficiente, porque comparando os conhecimentos que eu adquiri em relação aos conhecimentos dos meus colegas que fizeram o mesmo curso no sistema integrado, vejo o quanto o curso piorou. (A2-23anos)

Esta formação aligeirada é criticada pelos estudiosos da área de educação e trabalho. Segundo eles, a formação restrita e rápida para colocar profissionais no mercado não garante o seu acesso ao emprego nem a sua estabilidade. O aligeiramento da formação profissional, devido à carga horária pequena dos cursos ministrados, a pouca quantidade de aulas práticas, a pouca articulação entre teoria e a prática, a ênfase nos conteúdos mínimos específicos, entre outros aspectos, revela que essa formação tem uma forte base tecnicista e instrumental. Evidencia-se, ainda, nesse tipo de formação, uma reconceitualização da educação profissional, onde o “novo” consiste na adequação direta dos conceitos e objetivos políticos educacionais às necessidades econômicas.

Para os egressos que optaram pela alternativa “razoável” o que corresponde a 09 entrevistados (31,03%) há limitações com relação às disciplinas selecionadas para essa estrutura curricular. Sobre essa questão um dos pesquisados coloca que:

... sinto falta de algumas disciplinas que poderiam oferecer uma visão mais ampla para a formação de técnico.

(A3-22anos)

A declaração do aluno reflete a preocupação de todos os envolvidos com a educação profissional, especialmente, dos docentes quando afirmam que o tempo demandado para esta formação, que foi reduzido e portanto, exigiu a retirada de algumas disciplinas, não oferece maior possibilidade para assegurar a seqüenciação lógica do desenvolvimento do curso e uma compreensão global dos processos produtivos.

Percebe-se, ainda, que um percentual bem reduzido dos egressos que participaram da pesquisa (6,89%), demonstrou concordância com a estrutura do curso, alegando que:

... os conteúdos desenvolvidos foram proveitosos para o tipo de trabalho que vou desempenhar no futuro emprego. (A4-26anos)

... forneceu um bom material teórico e prático que, para mim, foi o suficiente para me colocar no mercado. (A5-25)

Esses alunos têm uma imagem positiva da estrutura curricular, embora estejam considerando a sua formação numa perspectiva produtivista que segundo Frigotto (1998, p.12) “é uma concepção definida unidimensionalmente pelas demandas do mercado.”

A educação profissional necessita oferecer um enfoque formativo mais interdisciplinar, pelo menos no sentido de se aprender a enfrentar novos desafios, mais do que a ocupar um lugar no mercado.

No segundo item que trata do “*atendimento às expectativas*” constata-se que a maioria dos egressos (55,17%) não confirmaram esse atendimento. Percebe-se pelas respostas que esse tipo de formação precisa ser repensada, pois, alguns egressos se colocaram assim:

..atualmente, as ofertas de trabalho ficaram escassas, as poucas que existem cobram mais conhecimentos na área. Gostaria de ter aprendido mais. (A1-21anos)

... Procurava além da certificação, uma formação teórica e prática mais consistente .(A2-23anos)

...Tive uma expectativa ilusória e errada antes do ingresso no curso. (A6-22anos)

... .Confesso que fiquei frustrada com o baixo nível do curso, mas o CEFET-CE, ainda tem nome o que possibilitou minha entrada em boas empresas para realizar estágios e conseguir um trabalho.(A7-25anos)

... Reconheço que eu achava que iria aprender mais. Foi pouco aprofundado. (A1-21)

As colocações, acima, nos permite entender o índice elevado do grau de insatisfação da expectativa do curso. De fato, o curso em estudo não deveria oferecer uma formação superficial. Dadas as terríveis condições da educação no país e a conseqüente baixa escolaridade da população brasileira, além da existência de contingentes, cada vez maiores de trabalhadores desempregados, não qualificados ou semi-qualificados, a escola de formação profissional não pode ficar alheia a este problema. Deve ser destacado o que Martins (2000,p.84) analisa sobre a legislação desse tipo de formação:

“Essa regulamentação do ensino profissional está em sintonia com ‘a nova ordem mundial’, porque coloca o Brasil enquanto mais um dos muitos submissos às exigências dos países capitalistas centrais, mas é anacrônico, uma vez que limita nosso sistema de ensino profissional a lógicas produtivas ultrapassadas. Melhor

dizendo: enquanto o desenvolvimento das forças produtivas tem exigido um trabalhador com formação ampla, o ajuste (ou será desajuste?) do processo de ensino-aprendizagem no Brasil caminha no sentido inverso”.

Considerando-se no mesmo item a opção “em parte”, comprova-se que 11 dos ex-alunos (37,96%) alegaram que só se deu em parte, o atendimento das expectativas, porque:

... não digo sim, totalmente porque não houve um maior aprofundamento em algumas disciplinas o que vem me prejudicando profissionalmente. (A2-23anos)
... ficaram algumas lacunas no quesito de práticas em laboratório.

(A8-22anos)

Diante desses argumentos, ressaltamos que a superficialidade e a falta de integralização na formação profissional, são características descartáveis pelo próprio mercado, que exige cada vez mais a articulação da teoria com a prática, apontando para a integração entre saber e fazer.

Reportando-nos ao quesito “Conhecimento técnico suficiente”, 19 ex-alunos (65,51%) optaram pelo “não”. Um deles reconhece que:

... na primeira empresa trabalhei com análise de projetos de instalação de torres de telefonia móvel e na outra trabalhei com centrais telefônicas o que nunca tivemos a oportunidade de ver durante o curso. Portanto, o conhecimento técnico, para mim, foi insuficiente. (A9-25anos)

Neste mesmo item 09 egressos (31,03%) consideraram que o conhecimento técnico foi “em parte” suficiente, destacamos algumas das respostas:

... em quase todas as disciplinas o aprofundamento foi superficial.

(A2-23anos)

... o conhecimento que eu adquiri no curso me ajudou a não ficar perdido na minha área, mas, dizer que ele foi suficiente para a função que estou desempenhado, isso eu não posso fazer. (S3AM22).

Nas observações acima, pode-se atrelar a falta de aprofundamento nas disciplinas à questão da redução do tempo. Nos atuais cursos técnicos houve uma grande redução de carga horária, pois, antes do Decreto nº 2208/97, o mesmo

curso técnico, que era integrado, tinha 3.825 horas/aula enquanto que os atuais têm no máximo 2000 horas/aula.

Esta questão do tempo reduzido para a formação do aluno, pode agravar o bom desempenho do curso. O CEFET-CE está recebendo alunos oriundos de outras escolas de ensino médio que apresentam dificuldades na adaptação ao curso, pois não haviam cursado disciplinas preparatórias (disciplinas pré-requisitos) para tal incursão.

Como resultado os professores das disciplinas técnicas passam a utilizar o tempo destinado à transmissão de determinados e importantes conteúdos da sua disciplina no preparo dos alunos no manuseio das ferramentas e objetos específicos requeridos pelo curso. Essa realidade impede que todo o conteúdo da disciplina seja transmitido, limitando, assim, um tratamento mais ampliado e profundo dos saberes e, com isso, apressando e precarizando ainda mais o processo formativo.

No item que trata de “disciplinas relevantes” 18 ex-alunos (62,06%) optaram para a alternativa “não”. Na resposta de um dos sujeitos pesquisados percebe-se a insatisfação quando menciona que:

... faria uma troca de algumas disciplinas porque não vi a aplicação prática delas. Acrescentaria algumas que auxiliassem numa formação básica, de conhecimentos científicos. (A10-23anos)

Pela resposta acima, percebe-se que a solução apresentada pelo governo não parece boa. A ausência da formação geral na formação do técnico, é crucial, nestes tempos de mudança vertiginosa nas técnicas de produção. Esse técnico está, atualmente, destinado a mudar várias vezes de função em seu trabalho. Ou seja, em virtude da rapidez do avanço tecnológico é demandada uma base científica e humanística desse técnico, necessária para assimilar novos processos. A própria instabilidade e constante mutação do mundo do trabalho reforça ainda mais a necessidade das habilidades propedêuticas do saber pensar e do aprender a aprender, para enfrentar os novos desafios.

No quinto item que trata da “visão de empresa” 17 egressos (58,62%) consideraram que essa visão não foi tratada pelo menos de forma

adequada no curso. Comprova-se isso, quando analisamos a percepção do egresso sobre essa questão:

... na minha opinião o curso não mostrou essa visão. Apenas me deu uma base muito longe da realidade. (A6-22anos)

... a cada dia surge algo novo no mercado e, por isso, fica sempre uma lacuna e que precisa ser mostrada para o aluno.

(A11-26anos)

Tais colocações sinalizam que não está havendo conexão pelo menos razoável entre os conhecimentos adquiridos no curso e a inserção no mercado. Não se deve esquecer que embora se defenda um tipo de educação profissional construída sobre sólida base de educação geral, que não tenha como fulcro central a formação apenas para o mercado, não pode afastar-se desse mercado.

No item que se refere às “*habilidades necessárias*”, 17 egressos (59,62%) pesquisados confirmam que “não”, ou seja que o curso não desenvolveu essas habilidades para o seu desempenho na empresa. Pelas suas respostas, abaixo, nota-se que conseguem perceber as falhas que ocorreram em sua formação e que o tema teoria/prática estava presente em várias de suas respostas quando citavam as deficiências do curso. E ainda, que as dificuldades de infra-estrutura como de laboratórios e equipamentos contribuíram para que as citadas habilidades não fossem desenvolvidas. É o que se observa nas respostas dos pesquisados:

... acho que a base que o CEFET dá é muito pouco para o que nós precisamos saber. (A10-23anos)

... A parte de laboratório e prática ficou um pouco a dever. (A12-28anos).

... Somente na parte técnica (teórica). Faltou a vivência real, para que pudéssemos utilizar nossos conhecimentos não apenas em provas e sim em situações reais de projeto e de elaboração de idéias. (A13-23anos)

... não, porque a dificuldade em desenvolver as atividades era um problema muito sério, devido ao grande número de pessoas nos laboratórios. Isso tornava, às vezes a prática ruim e conseqüentemente refletia no trabalho. (A8-22anos)

... coisas básicas como reconhecer os componentes de um circuito e os aparelhos necessários para trabalhar com eles, mas jamais pegamos em um

ferro de soldar ou abrimos um telefone para estudar seu circuito.(A14-48anos)

No item que se refere ao “crescimento profissional”, os sujeitos da pesquisa conseguem, em sua maioria 16 ex-alunos (55,17%) expressar insatisfação alegando que esse curso técnico não proporcionou o crescimento profissional esperado. Acredita-se que a percepção negativa demonstrada pela maioria dos pesquisados em todos os itens selecionados para análise que estavam contidos no questionário da pesquisa, pode ser conseqüência da implantação do Decreto nº 2208/97 que separa a educação geral do ensino profissional. Na prática, esse Decreto impõe a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, entre o pensar e o fazer, entre o planejamento e a execução, que contraria toda uma trajetória da formação oferecida pelas instituições federais de ensino.

Algumas das respostas a esse tópico, dadas pelos egressos foram:

... ao final do curso, certamente não fiquei satisfeito. Não me proporcionou os conhecimentos esperados. No entanto, a formação que tive no CEFET despertou em mim, a vontade em expandir meus conhecimentos na área. Hoje, faço faculdade de Engenharia Elétrica na Universidade Federal do Ceará e pretendo seguir estudos na área de Telecomunicações

(A15-23anos).

... não possibilitou o meu crescimento profissional porque o que obtive foi uma visão muito restrita do mercado de trabalho e uma formação limitada. Espero que o curso seja melhorado para que possibilite um melhor desempenho do técnico (A9-25anos)

Diante dessas colocações, recorre-se ao que Oliveira (2000, p.10) assinala a respeito da educação profissional vigente:

A reforma implementada, fortalecendo a dicotomia entre educação profissional e a educação geral, ao invés de instituir avanços na política educacional, estabelece um verdadeiro retrocesso nas expectativas de construção de uma escola voltada para a construção de cidadãos integrados à vida política brasileira. Se antes tínhamos uma escola média que estabelecia um ensino dual, dicotomizando a prática e a teoria como momentos distintos da aprendizagem; no momento presente, percebemos que essa dualidade agudizou-se ao ponto de materializar-se em forma de lei.

Percebe-se nas respostas dos egressos uma certa frustração com o sistema vigente quando alegam que a formação do novo técnico deixou a desejar principalmente, com relação à questão do aprofundamento dos conteúdos. Esse pode ser um dos fatores que contribuiu muito para a redução da busca dos alunos para fazer o referido curso. Observa-se isso, através dos dados obtidos na Coordenadoria de Registro Escolar (CRE) do número de alunos que concluem o curso conforme Tabela 02 descrita:

TABELA 05

RELAÇÃO DOS CONCLUDENTES:

Curso: **Telecomunicações**

Tipo de Ensino: **Técnico de Nível Médio**

Semestre Alunos Matriculados Concludentes

2000/2 34 15

2001/1 27 13

2001/2 49 14

2002/1 48 10

2002/2 57 11

TOTAL 215 63

Fonte: Coordenadoria de Controle Acadêmico do CEFET-CE –2003

Essa Tabela expressa o reduzido número de alunos que concluíram esse curso pois, em cinco semestres se formaram apenas 63 técnicos (29,3%) que representa um percentual mínimo. A escolaridade exigida para ingressar no CEFET-CE é o primeiro ano do ensino médio concluído; mais de 90% dos alunos, no entanto, que passam no exame de seleção já tem concluído o ensino médio.

São alunos, na sua maioria, oriundos de escolas particulares, de acordo com dados fornecidos pelo Serviço Social e pela Coordenadoria de Registro Escolar do CEFET-CE. Mesmo assim, os alunos, ao iniciarem o curso técnico, têm uma enorme dificuldade de acompanhá-lo, o que os professores chamam de falta de base.

Enquanto que nos cursos técnicos do Sistema Integrado a evasão era mínima em relação ao novo Sistema do curso Técnico. Essa formação do Sistema Integrado ainda é vista como a formação ideal, porque era melhor em todos os aspectos: na formação oferecida, na absorção no mercado e na instrumentalização. O desenvolvimento de uma formação com qualidade, nas escolas federais, deveu-se muito à ênfase dada ao ensino de formação geral nessas escolas. Porém, a Reforma da Educação Profissional surge, para desmontar o que de melhor essa rede de ensino apresentava.

Dando seqüência a análise e discussão dos resultados da pesquisa prossegue-se com a apresentação da percepção dos representantes das oito empresas de Fortaleza, da área de TELECOMUNICAÇÕES que participaram da pesquisa sobre as repercussões da implementação do Decreto nº 2208/97 no desempenho dos egressos do curso pesquisado, na empresa.

3.4. A visão das Empresas de Telecomunicações acerca das repercussões do Decreto nº 2208/97 sobre a Formação Profissional dos egressos do CEFET-CE

As empresas pesquisadas foram selecionadas por terem em seus quadros como funcionários egressos do curso Técnico de nível médio em TELECOMUNICAÇÕES.

A coleta de dados deu-se através de questionários (modelo anexo), contendo dez perguntas sendo nove abertas e uma fechada, com questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, para se verificar quais as repercussões da implementação do Decreto nº2208/97 no desempenho dos egressos do curso pesquisado, que atuam na empresa.

Em cada empresa foi entregue o referido questionário ao chefe imediato que lidava diretamente com o(s) egresso(s) do CEFET-CE para que fossem respondidas as questões formuladas e ao mesmo tempo, foi solicitada a autorização do uso de suas respostas no desenvolvimento desse trabalho. No momento em que foi feito o contato com as empresas selecionadas, pois as mesmas constavam no cadastro do CIEE do CEFET-CE, por terem em seus quadros egressos do Curso de TELECOMUNICAÇÕES, foi esclarecida a natureza da pesquisa que estava sendo realizada e a importância da contribuição que essas empresas poderiam dar para a realização desse estudo.

No momento da visita às empresas selecionadas, tomou-se o cuidado de, antes da sua aplicação, destinar alguns minutos para uma breve explanação acerca de sua finalidade e objetivos, deixando as pessoas encarregadas de responderem o questionário.

Codificou-se todas as empresas, com a denominação EMPRESA 1, EMPRESA 2, etc., conforme consta na Metodologia, visando a preservação e o anonimato dos colaboradores. Essas empresas tinham entre 5 e 18 anos de funcionamento em Fortaleza, e contavam com um número diversificado de empregados, variando entre 10 e 500 empregados, podendo-se classificá-las em pequenas, médias e grandes empresas da área do curso estudado.

Obtivemos respostas dos oito questionários distribuídos o que pode ser considerado positivo para a análise dos resultados, porque não houve omissão de nenhuma das empresas solicitadas, que demonstraram interesse em contribuir para a execução desse trabalho.

As respostas do questionário em estudo foram agrupadas em cinco categorias, são elas: Formação do novo técnico do CEFET-CE, Conhecimento da realidade

da empresa, Reformulação no atual curso, Competências/Habilidades requeridas pelo mercado e Separação do Ensino Médio do Técnico.

TABELA 06

Percepção dos representantes das Empresas Pesquisadas sobre as repercussões da implementação do Decreto nº 2208/97 no desempenho dos egressos do curso pesquisado

ITEM APONTADO FREQUÊNCIA/PERCENTAGEM

Sim/Positivo Em parte Não/negativo

Nº % Nº % Nº %

- | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|------|---|------|---|------|---|---|------|---|------|---|------|
| 1) Formação adequada do novo técnico | 3 | 37,5 | 2 | 25,0 | 3 | 37,5 | 2) Conhecimento da realidade da empresa | 1 | 12,5 | 3 | 37,5 | 4 | 50,0 |
| 3) Reformulação no atual curso | 5 | 62,5 | - | - | 3 | 3,75 | 4) Competências/Habilidades necessárias | 4 | 50,0 | - | - | 4 | 50,0 |
| 5) Separação do Ensino Médio do Técnico | 5 | 62,5 | - | - | 3 | 37,5 | | | | | | | |

Fonte: Pesquisa direta, 2003

Ao se analisar as respostas dadas às perguntas, percebe-se que alguns entrevistados, demonstraram um conhecimento vago sobre a questão da reformulação do atual curso, como também da separação do Ensino Médio do Técnico.

Os dados coletados sinalizam para uma convergência entre as representações que as empresas pesquisadas tiveram em relação às mudanças ocorridas no curso técnico de nível médio na área de TELECOMUNICAÇÕES. É possível perceber nas respostas da maioria dos sujeitos da pesquisa, que para atender às exigências do atual estágio de desenvolvimento da área e das novas formas de organização do trabalho, é necessário que o técnico de nível médio tenha uma

formação de natureza geral, abrangente voltada para o raciocínio abstrato, para a capacidade de resolver situações adversas na empresa, com condições de identificar alternativas para enfrentar as dificuldades que a nova heterogeneidade coloca no atual mercado presentes desde a última década, no âmbito da sociedade brasileira.

O novo paradigma de produção exige em todas as áreas, capacidades diversas que encaminhem para uma ação orgânica, integrada e polivalente, por isso, demanda uma formação mais complexa, totalmente voltada para o interesse da empresa e portanto, vinculada à ótica do capital. Pelas diretrizes do Decreto nº 2208/97, percebe-se que a preparação para a profissão de técnico de nível médio se pauta na divisão de tarefas para ocupar funções isoladas dentro de uma empresa.

Nesse sentido, percebe-se segundo Martins (2000,p.85),

O anacronismo da atual regulamentação (...) de nada adiantará, treinar um trabalhador em uma função específica, pois que a constante alteração do processo produtivo fará essa função para qual ele foi treinado ser totalmente reordenada, de forma tal a ele não mais estar preparado para executá-la em pouco tempo

Acredita-se que a superficialidade e a falta de integralização na formação profissional como a que está sendo desenvolvida atualmente, por força do Decreto nº 2208/97 são características descartadas pelo próprio setor produtivo, que exige cada vez mais a articulação de diversos conhecimentos e habilidades. A realidade atual está exigindo mais uma formação direcionada para a integração entre saber e fazer do que para a dicotomia na formação tecnoprofissional. A formação geral, chamada propedêutica é importante, nestes tempos de mudança vertiginosa nas técnicas de produção, o que nos leva a concluir que o trabalhador médio está destinado, nas próximas décadas, a mudar várias vezes de posto de trabalho.

Analisando-se a percepção que os sujeitos pesquisados têm do item, “A formação adequada do novo técnico”, constata-se que 37,5% respondem que *sim* ao

mesmo tempo que o mesmo percentual 37,5% respondem que *não*, enquanto que 25,0% respondem que, essa nova formação é adequada, apenas *em parte*.

Essa coincidência do mesmo percentual pelas alternativas *sim* e *não*, aponta para o fato de que a pesquisa por ter contemplado pequenas, médias e grandes empresas da área, pode ter apresentado um padrão de exigência variável com relação à formação do trabalhador, se considerarmos que nelas há diferenças estruturais, no que tange a porte, produtos, processos e mercados.

Pelas respostas de alguns representantes das empresas pesquisadas sobre esta questão, podemos perceber as diferentes posições:

...Não. Com relação a parte teórica demonstram certos conhecimentos, mas quando se trata da parte prática deixa a desejar, pelos laboratórios com equipamentos desatualizados. (E1-48 anos)

... Sim. Os egressos desse curso tem demonstrado bom desempenho na firma. (E2-32anos)

... Não. Falta uma formação integral. (E3-36anos)

... Em parte. Ainda há um distanciamento do meio acadêmico com a prática profissional.(E4-35anos)

Estas colocações dos entrevistados nos permite identificar que a formação dos técnicos na área, deixa a desejar, faltando segundo eles, estreitar o relacionamento com as empresas. As mudanças em curso exigem do trabalhador competências laborais mais abrangentes, conhecimentos básicos sólidos, grande capacidade de aprendizado para o exercício de funções constantemente renovadas e reformuladas dentro da área.

Martins (2000,p.88) assinala que:

...pretende o Decreto nº 2208/97 determinar uma nova dinâmica para as escolas técnicas federais, a saber: voltá-las à profissionalização de caráter unicamente instrumental, como as demais instituições de ensino tecnoprofissional. Essa iniciativa atenta contra a excelência alcançada pelas escolas técnicas federais e só fará generalizar não a excelência, mas os cursos profissionais de baixa qualidade.

Nessa pesquisa realizada com os representantes das empresas selecionadas, percebe-se que uma boa parte deles considera que os novos cursos profissionais estão, de fato, com baixa qualidade, pelas limitações já mencionadas durante as análises.

No segundo item que trata sobre “O conhecimento da realidade da empresa” um índice mínimo 12,5% dos pesquisados responderam que “sim”, 50,0% responderam que “não” e 37,5% responderam “em parte”.

Percebemos que há necessidade de revisão das perspectivas que orientam o curso buscando resolver dois grandes desafios: de um lado, garantir o desenvolvimento de um bom processo formativo e de outro, procurar fazer uma conexão pelo menos de forma razoável entre a aprendizagem e a inserção no mercado.

É o que indicam algumas das respostas dos representantes das empresas sobre esse item:

... Não demonstraram conhecer o funcionamento de uma empresa da área. (E1-48 anos)

... Não. Os que estão aqui quando chegaram, desconheciam muitas informações básicas sobre a empresa. E gostaríamos muito que já soubessem. (E3-36 anos)

... Sim. Em alguns aspectos. (E2-32anos)

... Em parte. Há grande distanciamento da realidade acadêmica X profissional.(E4-35 anos)

Essas informações supõem haver também um grau de insatisfação pela atual formação, por parte da empresa. Sabemos que a sua preocupação é a de que essa formação atenda às exigências atualizadas de mercado, mantendo paridade com as determinações instadas pelo avanço tecnológico nos diversos ramos da produção, preparando o trabalhador para que tenha flexibilidade, capacidade de adaptação, raciocínio lógico, habilidades de análise, síntese, prospecção, leitura de sinais e agilidade na tomada de decisões.

Considerando-se o terceiro item que trata da questão da necessidade da “Reformulação do atual curso”, uma grande maioria está a favor dessa reformulação, 62,5% dos participantes responderam “sim”, e 37,5% responderam

que “não”. Algumas das respostas dadas pelos representantes das empresas constam abaixo:

... Sim. Devem ocorrer mudanças nas quais sejam incorporadas novas informações a respeito da área.(E1-48 anos)

... Sim. Deveria ser incluída disciplina de formação humana, incluindo elementos atitudinais.(E3-36 anos)

... Não. Só precisa aprofundar as que já tem (E2-32 anos)

Pelas respostas dadas a essa questão, o trabalhador requerido pelas empresas é aquele que tem uma cultura profissional ao mesmo tempo sólida e flexível, além de algumas virtudes pessoais. Isto supõe, para elas, uma sólida qualificação com habilidades cognitivas necessárias à reintegração de tarefas em novo patamar. Pela solicitação da inclusão de disciplinas da formação humana ressaltando o aspecto atitudinal, diferente das solicitações requeridas no passado das gerações que têm hoje mais de 40 anos, sinaliza para a valorização dos elementos subjetivos que possam contribuir para assegurar maior adesão aos objetivos da empresas.

Bruno (2002,p.369) acrescenta que:

O saber-ser, para além do saber-fazer, estabelecido como eixo do processo de ensino-aprendizagem, na reformulação do ensino médio e técnico, atesta isto, especialmente se considerarmos que se vincula diretamente à padrões de comportamento, atitudes e à valores, cuja referência é a realidade das empresas...

Essas atitudes, atualmente muito requisitadas, poderão contribuir para aumentar o grau de envolvimento, interesse pelo trabalho, capacidade de comunicação e de inovar em sua área de trabalho, tornando-se importantes fatores de produção.

No item “Competências/habilidades requeridas pelo mercado”, dentre os entrevistados, 50,0% afirmaram que os técnicos ‘Não’ estão devidamente preparados com as competências/habilidades requeridas pelo mercado e ao mesmo tempo, os outros 50,0% confirmaram que eles estão preparados ‘Em parte’. Reportamo-nos para a mesma observação colocada no primeiro ítem que

dá para inferir que talvez pelo porte da empresa, o nível de exigência tenha o seu grau de variação dependendo da demanda de serviços que a empresa ofereça. Observemos as colocações dos entrevistados:

... Não. Percebe-se seu despreparo.(E1-48 anos)

... Não. Essa ausência, hoje, é o grande diferencial da formação dos técnicos.

(E3-36 anos)

... Em Parte. São poucas as competências/habilidades demonstradas pelos técnicos, embora seja assunto amplamente difundido.(E5-42anos)

... Em parte. Percebe-se nos técnicos algumas dessas competências/habilidades.(E2-32anos)

Conforme já foi abordado nesse trabalho, fala-se muito em competência/habilidade, pretendendo-se sobretudo, com estas categorias superar possíveis limites inscritos no termo qualificação. Para Bruno (2002,p.368), Competência é a possibilidade multivariada de uso da capacidade de trabalho consoante as novas necessidades do processo de acumulação.

A valorização da figura do técnico de nível médio característica dos anos 80, não mais encontrou ressonância entre os representantes das empresas pesquisadas. Percebe-se que esses representantes têm clareza do alto nível de conhecimentos exigidos pelo mercado competitivo, do profissional que tenha por objetivo desenvolver qualquer atividade técnica nas empresas. Há uma percepção clara da necessidade de um processo de revisão e atualização da matriz curricular do curso em estudo (veja em anexo), quando se fala na inserção de competências/habilidades na referida matriz do curso.

Para Markert (2002,p.232):

“O profissional de futuro precisa de uma compreensão integral da totalidade da produção, das unidades da empresa até o atendimento ao cliente. A organização do trabalho tem de mudar para equipes que interagem em redes, de uma maneira bem mais autônoma que na produção taylorista. As competências requeridas neste processo implicam um conceito transversal da integração de conhecimentos (saberes técnico-metodológicos) e da comunicação (relações intersubjetivas)”.

Ao substituímos o conceito tradicional de conhecimentos e saberes pela visão de competência deveremos ter o cuidado de não considerar esse conceito somente com uma conotação funcionalista em relação às mudanças sociais e laborais, mas, procurar ter uma concepção “essencialmente política”, que oriente a capacidade subjetiva de poder intervir e transformar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social.

Nesse sentido, esse modelo de competência que hoje está sendo adotado nas propostas educacionais e nas empresas, precisa ser bem orientado para que não seja visto apenas como uma instrumentalização das novas qualificações adquiridas no capitalismo tecnologicamente avançado, conformando a subjetividade dos trabalhadores ao novo nível de acumulação e modelando o trabalhador para adequar sua consciência à nova ideologia do capital.

No quinto item foi solicitado aos participantes da pesquisa que expressassem a sua percepção sobre a Separação do nível médio do técnico, como preconiza o Decreto nº 2208/97. Analisando-se as respostas dadas, comprovou-se que a maioria (62,5%) foram contra, e 37,5% foram a favor.

A presença do Ensino Médio na formação profissional é necessária porque facilita a compreensão dos conhecimentos requeridos pelas mudanças científico-tecnológicas que sustentam as novas forças produtivas do capital. Pelos resultados da pesquisa feito com os representantes das empresas da área de Telecomunicações, pode-se inferir que o novo paradigma tecnológico exige do sistema de formação profissional a possibilidade de superar a qualificação unidimensional que tem como foco o posto de trabalho e proporcionar uma formação mais complexa, com conhecimentos mais significativos.

3.5. A percepção dos Docentes do curso técnico de Telecomunicações do CEFET-CE sobre o desenvolvimento do curso

Dando seqüência a análise e discussão dos resultados da pesquisa prossegue-se com a apresentação da TABELA – O3 a qual informa a percepção que os docentes do curso Técnico de TELECOMUNICAÇÕES de nível médio do CEFET-CE estão tendo do desenvolvimento do referido curso. Nele, estão lotados vinte e um professores. Ao contactar com esses professores foi esclarecido qual o objetivo central da pesquisa que tinha em vista *investigar as repercussões do Decreto nº 2208/97 na formação do técnico de nível médio do CEFET-CE*. Foram distribuídos vinte e um (21) questionários (Modelo anexo). Dos vinte e um (21) sujeitos, dezoito (18) atenderam a nossa solicitação entregando em prazos bem diferenciados os seus questionários devidamente respondidos.

TABELA - 07

A percepção dos Docentes do curso técnico de Telecomunicações do CEFET-CE sobre o desenvolvimento do curso

ÍTEM APONTADO FREQUÊNCIA %

Sim/Positivo Em Parte Não/Negativo

1) Formação adequada do novo curso	5	26,3	14	73,7	-	-
2) Conhecimento da empresa	2	10,5	14	73,7	3	15,8
3) Reformulação do atual curso	17	89,4	-	-	2	10,5
4) Separação do Ens. Médio do Técnico	2	10,5	-	-	17	89,4
5) Avaliação do novo curso Técnico	2	10,5	-	-	17	89,4

Fonte: Pesquisa direta, 1993

À luz das questões postas no questionário dos docentes procurou-se aprofundar um pouco na análise qualitativa das respostas dos sujeitos que foram agrupadas em cinco itens: *Formação adequada do novo técnico, Conhecimento da realidade*

da empresa, Reformulação do atual curso, Separação do ensino médio do técnico e Avaliação do novo curso.

A análise das respostas dos sujeitos revelou que, no geral, eles consideram que a reforma ocorrida nesta modalidade de ensino foi intensamente negativa. A imposição dela, pelo governo federal, por meio de seus órgãos competentes, traz no seu bojo, objetivos contrários aos que fazem o dia-a-dia deste tipo de formação.

Do universo dessa amostra percebeu-se que poucos foram os docentes que encontraram algum ponto positivo na referida reforma, ao contrário da maioria que está insatisfeita com ela, por considerar que está voltada para o desenvolvimento do *fazer*, e não para a garantia de uma sólida base de educação geral.

A comunidade cefetiana vinha desde 1995 se reunindo nos Encontros e Semanas Pedagógicas para discutir de forma participativa a atualização do seu Projeto Político Pedagógico e construir coletivamente a concepção de currículo para a formação profissional desejada por essa comunidade. Em 1996, no final da Semana Pedagógica, os docentes conseguiram construir a seguinte Concepção de Currículo:

“Referenciados na idéia de que toda concepção curricular pressupõe uma visão de homem, de sociedade (mundo) e de educação, os grupos de trabalho, representados por cada Curso e Área colocaram de forma consensual a seguinte concepção de Currículo: um Projeto que privilegie a formação do homem na sua totalidade, de forma crítica, reflexiva e integrada ao contexto sócio-político-econômico e cultural, tornando-o um ser autônomo e empreendedor, capaz de atuar em uma sociedade em constantes transformações.

Partindo desta concepção, a Educação tem que ser vista como um processo que liberta o homem, o faça sujeito de sua própria aprendizagem e produtor de conhecimentos a partir de suas próprias experiências e valores (humanos, políticos, sociais, culturais e religiosos). Sendo assim, terá como objetivos:

- *promover uma formação humanística, científica e tecnológica;*
- *habilitar para o trabalho e a conseqüente inserção do homem no sistema produtivo;*
- *preparar para enfrentar de forma compartilhada os desafios de um mundo em constantes mudanças.*
- *Capacitar o jovem trabalhador para intervir criticamente na realidade, como condição para a prática da cidadania”.*

Vê-se que esse projeto centra-se na idéia de que em primeiro lugar vêm as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da hegemonia alcançada pelo capital na atualidade, que lhe dá a capacidade de reorganizar-se, sendo um dos resultados dessa sua reestruturação a intervenção no processo de ensino aprendizagem, para também conforma-lo de acordo com seus interesses como força social dominante. Pelo contrário, os docentes do CEFET-CE defendiam um projeto de sociedade centrado na solidariedade e igualdade dos seres humanos.

Para essa sociedade deve-se conceber um modelo de educação profissional que se embase nos princípios da tradição marxiana e gramsciana, porque só com esses princípios é que se pode resgatar o trabalho como princípio educativo; a politecnia²³, a articulação entre teoria e prática; a formação omnilateral do homem, e ainda, a busca pela escola unitária de Gramsci que contempla o antiespontaneísmo cujo pressuposto e propósito é superar o dualismo, a fragmentação, a dicotomia entre formação geral e específica, técnica, humanista e política.

Vejamos a concepção de Currículo baseada no Decreto nº 2208/97:

Um Projeto que ofereça cursos de formação aligeirada com caráter de treinamento, constituído por módulos estanques que

²³ Politécnia tem uma concepção de formação humana unitária e omnilateral ou seja, que desenvolva as múltiplas dimensões do ser humano enquanto um ser de necessidades materiais, culturais, estáticas, afetivas e lúdicas. FRIGOTTO (1997:05)

proporcionam um ensino fragmentado e terminal. (Lima,1997, p119).

É uma concepção que traz limitações à formação proposta para o Técnico de nível Médio e que contempla apenas o aspecto instrumental dessa formação que deve ser totalmente direcionada para o mercado, sem fornecer as bases científicas requeridas para a construção de novas competências e habilidades pelo trabalhador.

O surgimento da atual legislação regulamentadora do ensino técnico se deu como resultado das posições de organismos financeiros internacionais, que exigiram do governo brasileiro dessa época, uma adequação do seu sistema de ensino-aprendizagem ao mercado, conforme assinala Martins (2000,p.68)

... para isso o MEC contou com a profícua assessoria de dois eminentes funcionários, que integraram os quadros técnicos dos organismos internacionais; são eles: Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira, que formaram uma parceria que tem exercido significativa influência nas políticas educacionais federal e estaduais. Eles apontam para o atendimento das necessidades do capital internacional manifestas pelo Banco Mundial, sugerindo a dissociação do ensino médio e profissional, não só para otimizar os recursos, mas também aproximar o ensino profissional do mercado propriamente dito, treinando os trabalhadores segundo as técnicas momentâneas do sistema produtivo em vigência.

Tais idéias ganharam forma legal quando do envio ao Congresso Nacional do Projeto de lei nº 1603, em março de 1996, o que comprovou a adesão dos nossos gestores às sugestões dos organismos internacionais citadas acima, para a reorganização do ensino tecnoprofissional e tecnológico. O citado projeto quando foi enviado para discussão nas instituições federais foi quase totalmente rejeitado pela comunidade escolar. Acredita-se que diante dos argumentos bem fundamentados sobre as modificações que deveriam ser feitas nesse PL, o governo de forma autoritária, desconsiderou essas modificações e impôs a sua reforma por força do Decreto nº 2208/97, complementado pela Portaria nº 646/97, preservando quase todo o ideário do Projeto de lei nº 1603/96.

Iniciando-se a análise das respostas dos questionários dos professores desse curso técnico de nível médio, percebe-se que a maioria, (73,7%), optaram pela alternativa “Em parte” estavam satisfeitos com a “Formação desse novo Técnico”. Observemos as suas colocações abaixo :

... Em parte, porque o curso não acompanha a dinâmica do avanço tecnológico.(P1-38 anos)

... Em parte porque faltam algumas disciplinas para complementar a formação. (P2-35 anos)

... Em parte, porque falta aprofundamento nos conteúdos técnicos. (P3-36 anos)

Os docentes ressaltam em suas respostas as deficiências que o curso apresenta, afirmando que a falta de profundidade nos conteúdos, bem como a ausência de algumas disciplinas não permitirão uma formação adequada para os técnicos enfrentarem o mundo do trabalho.

Oliveira (2002,p.274) complementa o que pensam os docentes sobre a formação do curso afirmando ... há limites claros que demonstram a incapacidade e inocuidade de ações de qualificação profissional, inclusive de nível técnico”.

Um pequeno percentual de professores (26,3%), acredita que o curso técnico pode dar certo, mesmo demonstrando a necessidade de se complementar os conhecimentos fora do CEFET, conforme a resposta abaixo;

... A formação é adequada apesar das mudanças na carga horária do curso, o novo técnico vai buscar conhecimentos externos aos de sala de aula, para complementar seus estudos.(P4-50 anos)

Embora haja essa concordância sobre a formação adequada oferecida pelo curso, percebe-se que o professor reconhece que há deficiência nessa formação, reconhecendo que ela não fornece uma base de conhecimentos que possibilite ao aluno incorporar novas habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho.

O mesmo professor expressa a sua preocupação quando diz:

... Essa formação está oferecendo aos profissionais níveis de conhecimentos superficiais sobre a área.

(P4-50 anos)

No segundo item que trata do “Conhecimento da Empresa” prevalece o índice maior (73,7%) de menções, também, na alternativa “Em Parte”, indicando que provavelmente falta ainda se estabelecer as relações estreitas entre o CEFET-CE, e o mercado de trabalho conforme consta na lógica da reforma da educação profissional. Sobre essas relações estreitas Frigotto (1997,p.01) assinala que: “Trata-se de flexibilizar seus currículos adaptando-os às competências demandadas pelo mercado”.

Embora não defendamos que a formação profissional tenha como foco central apenas a inserção no mercado, destacamos que pode existir uma conexão pelo menos razoável entre a aprendizagem e a inserção nesse mercado, desde que se garanta conhecimentos básicos que proporcionem condições adequadas de competência humana tendo em vista a cidadania do trabalhador.

Essa reforma causou profunda apreensão e forte reação dos diferentes setores sociais e, em especial dos que fazem parte das instituições federais de formação profissional, justamente, por expressar uma concepção estreita e de total vinculação às necessidades do mercado de trabalho

Nas respostas dadas pelos docentes sobre essa questão percebe-se que existe por parte deles, a consciência desse descompasso nas relações entre CEFET-CE e EMPRESA:

... Mais ou menos. Porque faltam alguns mecanismos de aproximação, além, do estágio como prática profissional.

(P5-28 anos)

... Mais ou menos. É necessário um entrosamento maior entre os assuntos estudados e o avanço tecnológico encontrados nas empresas.(P6-43 anos)

Analisando-se o item que trata sobre a necessidade de “*Reformulação do atual curso técnico*”, percebe-se que houve uma grande maioria (89,4%) de respostas

na alternativa “Sim”, sinalizando o alto grau de insatisfação por parte dos docentes com a organização deste curso. O tipo de formação defendido por esses docentes desde a década de 90, não coincide com o modelo preconizado pela Reforma de Educação Profissional porque a sua organização curricular é específica e independente do ensino médio.

Nas respostas dos professores, abaixo, existem fortes indícios dessa insatisfação pela atual organização do curso Técnico de Nível Médio. Estes incluíram na resposta a essa pergunta, algumas sugestões para a sua reformulação.

...Acrescentaria um maior suporte das disciplinas humanísticas: Filosofia da Ciência, Introdução à Filosofia; Sociologia: Sociologia do Trabalho etc., para poder integrar o Currículo a partir de uma visão abrangente. (P7-37anos)

*... Que integrasse a formação geral (Ensino Médio) com a Técnica.
(P8-35 anos)*

... Que aumentasse a sua carga horária para oferecer uma formação mais generalista. (P9-43 anos)

A referência à inclusão de disciplinas humanísticas para integrá-las às técnicas, tendo em vista uma formação abrangente ao invés de uma formação restrita, e a volta da formação pelo regime Integrado, bem como, o aumento da carga horária para que haja uma fundamentação científica, representam para os professores, a possibilidade dos alunos saírem com uma formação mais adequada para enfrentarem os desafios do mundo do trabalho.

A maioria dos professores resistem à idéia de uma formação restrita e direcionada apenas para uma parte de uma determinada ocupação no mercado de trabalho, porém, a legislação existente só permite às instituições de formação profissional trabalharem com cursos técnicos desvinculados do médio. Dificultando, portanto, a realização de uma formação mais cidadã e humanística. Nesse sentido Oliveira (2000,p.10) afirma que:

“O MEC, ao reformular o ensino médio e desarticulá-lo do ensino profissionalizante, estabeleceu duas redes de ensino que são endereçadas a setores sociais distintos. Enquanto os de melhores condições econômicas terão a possibilidade de se qualificarem para o prosseguimento dos estudos, aos setores mais carentes e excluídos estabeleceu-se um padrão de educação que não incorpora uma relação articulada entre teoria e prática, comprometendo diretamente a formação destes indivíduos enquanto cidadãos”.

O Ministério da Educação argumenta que a formação integral é desenvolvida no Ensino Médio e que todos devem *te-la*; sabe-se, no entanto, que este discurso não está concretizado na prática. A educação básica, de acordo com o governo e prevista no Plano Decenal de Educação, é para todos. Esta falácia não está prevista na legislação, pelo contrário, a Emenda Constitucional Nº 14/96 diz no seu artigo 2º inciso II *progressiva universalização do ensino médio*. Isto significa que ele, ainda não é dever do Estado para com todos. Constata-se, também, que o ensino médio existente não é de qualidade. Dessa forma, o discurso do Ministério não é verdadeiro e o sistema anterior, o integrado, foi fragmentado e este tinha, pelo menos no CEFET-CE, a garantia de um bom ensino.

Analisando-se o item que trata da *“Separação do Ensino Médio do Técnico”* percebe-se que houve o mais alto índice percentual (89,4 %) de respostas na alternativa *“Não/Negativa”*, o que vem reforçar a idéia de que este é o ponto mais polêmico da Reforma de Educação Profissional, visto assim, não só pelos professores do curso em estudo, mas, também pelos representantes das empresas selecionadas, que destinaram (62,5%) de suas respostas para esse mesmo item, indicando que foi negativa essa separação.

Para os professores a consciência de que os CEFETs e Escolas Técnicas Federais deixariam de oferecer ensino de nível médio integrado para formar o técnico com visão ampla e abrangente, para oferecerem uma formação específica, devendo ignorar a formação integral do futuro trabalhador, foi motivo de muita resistência à implantação da reforma.

Observemos algumas das respostas sobre essa questão, formuladas pelos docentes :

... Entendo residir nesse ponto a fraqueza do Decreto nº 2208/97. O modelo anterior permitia a formação não só do técnico, mas do cidadão, do ser humano integrado em seus aspectos humano, artístico, esportivo e científico. Talvez sem essa separação fosse mais fácil implementar a interdisciplinaridade.(P10-46 anos)

... Foi ruim. Com os dois juntos o aluno tinha uma formação de maior qualidade. O CEFET-CE tinha condição de preparar melhor o aluno para a vida.(P8-35 anos)

... Foi uma perda irreparável. Houve uma fragmentação e um enfraquecimento em todos os níveis. Um reflexo disso é o índice de evasão no ensino técnico.(P7-37 anos)

... Já nos acostumamos com ela, mas não foi fácil. Entretanto, acredito ter sido uma boa medida. Na separação os alunos procuram o curso para o mercado.(P11-42 anos)

Pode-se inferir pelas respostas dos docentes de maneira quase consensual que a formação integral dos alunos ficou prejudicada a partir das normas estabelecidas para o ensino profissionalizante, mediante a nova legislação e que este novo modelo veio desestruturar a formação que vinha dando certo. Essa formação técnico-integrada defendida pelos professores fundamenta-se em Antonio Gramsci que conceitua a formação técnica de um modo mais abrangente, ao invés da qualificação para um determinado posto de trabalho. Ou seja, em vez de propor uma escola imediatamente interessada, sugeriu, em contraposição, uma escola *mediatamente desinteressada*, conforme ressalta Neves (2000,p.189):

[Uma] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que [equilibrasse] equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, [passar-se-ia] a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo [Gramscil, 1968, p.125].

Embora na pesquisa conste um mínimo percentual (10,5%) de resposta na concordância com a separação do Ensino Médio do Técnico, fica evidenciado que a concepção de ensino profissional de nível técnico defendida por essa minoria é para atender às demandas da produção, ou seja, para um trabalho incerto, pois, convivemos com um contexto recessivo, marcado por altas taxas de desemprego e não para formar profissionais críticos e competentes que participem ativamente do mundo do trabalho.

Com relação ao último item a ser analisado constatamos que os percentuais foram idênticos aos do item anterior, ou seja, (89,4%) optaram pela alternativa negativa, confirmando-se assim a forte rejeição ao tipo de formação preconizada pelo Decreto Federal Nº2208/97. Observemos algumas colocações dos docentes em suas respostas:

... Acredito que em função das imposições do Decreto houve uma queda grande na qualidade do técnico de nível médio formado pelas instituições federais.

(P10-46 anos)

... Apesar de cinco anos já terem se passado, os professores ainda sonham com o aluno do curso Integrado. (P11-41anos).

... Ainda é cedo, mas já se observa que o Ensino integrado não é mais referência e estamos apostando nesta nova estrutura. (P12-29 anos)

Os discursos dos Professores expressos em suas respostas, sinalizam para a necessidade de se redirecionar esta formação, para a construção de uma educação politécnica ampla, condizente com os requisitos da cidadania. Segundo Neves (2000,p.83):

A política educacional de educação profissional, no entanto, pretende transformar em permanente, uma ação de caráter emergencial, altamente prejudicial ao trabalhador brasileiro, uma vez que reduz sua forma profissional a uma simples adaptação às novas necessidades ocupacionais, quando a própria natureza do trabalho industrial no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção requerem uma capacitação para o trabalho e para a convivência social que inclua uma sistematização aprofundada do saber científico e tecnológico via escolarização em níveis mais elevados e de modo mais integral.

A visão do (P12-29 anos), parece concordar com a formação voltada apenas para o desempenho técnico do trabalhador. Mesmo na ótica do capital este tipo de formação não atende mais os seus interesses, pois o trabalho complexo exige mais competências adquiridas por meio dos fundamentos científicos e tecnológicos necessários ao entendimento e a atuação autônoma do trabalhador, na empresa.

Finalmente, os resultados desta pesquisa levaram a conclusão de que os conteúdos dos dispositivos legais que regem a Educação Profissional precisam ser reformulados, pois, embora a referida pesquisa tenha se realizado através de um *Estudo de Caso* envolvendo sujeitos que vivenciaram a implementação do Decreto nº 2208/97 como os *egressos do Curso Técnico de nível Médio em Telecomunicações, os representantes de empresas* da mesma área que têm em seus quadros de funcionários os egressos do mesmo curso e os *docentes* que estão desenvolvendo a proposta do curso em estudo, desde a sua implantação, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará-CEFET-CE, deu para se inferir que o ensino que a referida Educação Profissional determina é tão anacrônico e confuso que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza do que o próprio MEC sobre as demandas de formação do novo perfil do trabalhador.

No Brasil, onde 69,7 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade não possuem o ensino fundamental (PNAD/2001)²⁴ isto é, onde parcela preponderante do mercado de trabalho tem nível de escolaridade extremamente baixo, significando que, nem os conteúdos básicos do Ensino Fundamental esses brasileiros possuem, imagine os requeridos pelo Ensino Médio. Ao se adotar este novo curso técnico, os conteúdos aplicados são reduzidos, pragmaticamente, a mero aprendizado instrumental, contrariando os interesses da própria empresa, que conforme vimos na pesquisa, requer um trabalhador com uma escolaridade mais alta, o que propicia atitudes mais favoráveis à mudança e facilita o aprendizado contínuo – requisito fundamental na organização inovadora.

Nesta perspectiva, a significação da formação profissional, em qualquer de suas especialidades, sofre, nesta direção, um estreitamento de visão, uma perda das finalidades precípuas do conhecimento, que é a formação humana, para viabilizar projetos instrumentais da sociedade degradada pela desigualdade e pela violência, legitimada pela lógica do mercado.

²⁴ PNAD – Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio, citada no texto “A Qualificação Profissional como Política Pública: Sugestões para o Novo Governo”. Santo André, 5 e 6 de dezembro de 2002. Pág. 11.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos neste trabalho analisar a reforma das políticas educacionais, especialmente, a da formação profissional no Brasil, que foi implementada a partir do discurso oficial e por seus defensores, como uma necessidade, um imperativo ao qual todos devemos nos adequar em decorrência das transformações científico-tecnológicas e da globalização da economia, esta considerada uma inexorabilidade e que para isto, é dado ao conceito da reforma e ao seu conteúdo, um estatuto de verdade científica e imperativo histórico, que condiciona à sua realização o alcance de progresso e desenvolvimento.

A visão desses defensores da Reforma (leia-se, o MEC, assessorado pelo BID), apresenta a justificativa de sua realização, utilizando o discurso da reestruturação produtiva e da globalização, que indicou a necessidade de se implementar mudanças na educação profissional, tendo em vista o novo perfil do trabalhador requerido pelo atual mercado de trabalho.

Esse tema voltado para a necessidade da reforma, associado à globalização da economia e à reestruturação produtiva, tem sido repetido de forma exaustiva nos últimos tempos, por empresas, governos, organizações internacionais e principalmente pela mídia, além de ser colocado como um imperativo categórico, traz em sua constituição categorias igualmente apresentadas como inovadoras e imprescindíveis, tais como flexibilidade, competência e empregabilidade como elementos norteadores da mudança na qualificação profissional.

É importante se acentuar que embora se desenvolva no discurso do governo e dos empresários que há necessidade de uma formação científica e tecnológica de alto nível que forme trabalhadores polivalentes, com elevado grau de abstração, requisitos indispensáveis à reestruturação produtiva, na prática, o que se comprova é que esse mesmo governo reedita uma perspectiva pragmática de formação fragmentária e dualista, subordinando-a à lógica da produção e do mercado. A entrada do Brasil no mercado internacional se dá com uma mão-de-obra formada segundo uma perspectiva ultrapassada em relação a exigida pelo próprio mercado.

Ainda, retomando um pouco o ideário da globalização vê-se que em nenhum outro momento histórico os países latino-americanos foram tão orientados e

persuadidos sobre a eficácia do mercado livre e das privatizações como no último período. Sabe-se, porém, que a ideologia do livre mercado tem dois lados: proteção estatal para os ricos e o rigor do mercado para os pobres ou seja, é o Estado mini-max: máximo para o capital e mínimo para o trabalho. Esse mercado intensifica as relações em nível mundial chegando a funcionar como vetor da globalização que como o próprio termo indica, carrega consigo uma imagem ilusória de integração e homogeneidade.

Mas conforme tem-se visto, fica evidente que a globalização do mercado não revela nenhuma tendência à igualização econômica para a humanidade como um todo. Ao contrário, cria economias de escasso crescimento, baixos salários e altos lucros associados à distribuição de benefícios a uma restrita fração do planeta ao mesmo tempo que aumenta a desigualdade e o desemprego o que pode levar a conseqüências imprevisíveis. Embora sendo apresentada como uma panacéia, como solução para todos os problemas vivenciados, como viabilizadora de um desenvolvimento integrado e unificador, na realidade procura justificar a inevitabilidade das reformas estruturais, determinadas pelos organismos multinacionais.

Esses organismos, sobretudo , o Banco Mundial, considerado como o “intelectual” das Reformas Educacionais hoje empreendidas no Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) vêm não apenas como “fomentador” mas também como orientador do arcabouço de Reformas, empreendidas pelo Governo Federal do período de 1995 a 2002.

Nesse sentido, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, este último, que sem dúvida, é o organismo de maior visibilidade no panorama educacional global, estando ocupando em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) a agência das Nações Unidas especializadas em educação, têm exercido papéis preponderantes na aplicação de reformas e ajustes econômicos uniformes, independentemente das diferentes realidades nacionais e tradicionalmente contrários aos interesses dos trabalhadores.

Essas instituições financeiras passaram a intervir diretamente não só na formulação da política econômica interna, como também, influenciou crescentemente a própria legislação brasileira. Na área educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação totalmente afinada com as políticas reducionistas e neoliberais do Governo, e especialmente, a reforma da Educação Profissional estão claramente predefinidas como estratégia particular do denominado ajuste estrutural que implica as reformas do Estado no plano político-institucional e no plano econômico administrativo.

Ou seja, fazem parte do projeto que é monitorado em fina sintonia e relação com os organismos internacionais, como o FMI, Banco Mundial o qual pode-se dizer que é constituído hoje como o “intelectual mentor” da política educacional para os países que necessitam do ajuste estrutural.

Pelo que se tem visto existem muitas críticas a esse processo de globalização, pelo fato de estar gerando desemprego e instabilidade econômica nos países e especialmente, nos países menos desenvolvidos. Vários segmentos que estão em partidos políticos, igrejas, movimentos sindicais, movimentos ambientais, organizações não governamentais, intelectuais, ativistas que realizam fóruns como manifestação globalizada, são contrários ao neoliberalismo que veio instituir em escala mundial *um apartheid social* em que os povos mais pobres têm sido as primeiras vítimas.

Porém, esses movimentos não querem apenas se contrapor ou oferecer resistência à globalização, procuram buscar alternativas que possam produzir uma globalização igualitária, democrática que estimule a participação dos pobres num mundo em que os direitos devem ser universais. O maior problema do mundo é que essa eficiência econômica que busca distribuir de forma injusta o resultado da produção do excedente, fenômeno defendido pela globalização, gera uma grande exclusão, certamente, como consequência do aumento da frequência e da intensidade das crises econômicas e pelo agravamento da concentração de renda e riqueza pelo mundo a fora.

Os estudiosos dessa temática nos adverte dizendo que estamos diante de um monstruoso paradoxo, quando o avanço da riqueza e da tecnologia contrasta com

a sordidez existencial de mais de um bilhão de seres humanos e com a miséria quase absoluta de 40 milhões de pessoas no Brasil. Esse é o contexto político e social onde uns poucos podem ter uma boa qualidade de vida, enquanto a maioria luta por uma sobrevivência difícil sem acesso à alimentação básica, saúde, habitação e educação, sem uma perspectiva de exercer a sua cidadania.

Ao agudizar a competição intercapitalista, o processo de globalização obrigou as empresas a buscarem estratégias para obter ganhos de produtividade através da racionalização dos processos produtivos que podem ser visualizados pelo desenvolvimento tecnológico desencadeado pelo emprego cada vez mais acirrado, das novas tecnologias de base microeletrônica, e da flexibilidade dos processos de trabalho dos quais emerge um novo *perfil e novo conceito de qualificação*, que vai além do simples domínio de habilidades motoras e disposição para cumprir ordens, incluindo também ampla formação geral e sólida base tecnológica.

O ideário da formação do novo perfil do trabalhador está associado intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilidade do trabalho. Está associado, também, à idéia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderão responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional.

Ao compreender que a cada etapa de desenvolvimento social e econômico corresponde um perfil diferenciado de trabalhadores de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo destacamos o paradigma taylorista/fordista cuja formação tinha uma clara definição de fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um. Nesse paradigma o trabalhador executava ao longo de sua vida processos técnicos de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação.

Nesse paradigma, havia no conceito de qualificação uma correspondência entre ela e o nível de formação, que garantia à categoria de trabalhadores uma carreira

profissional sólida e previsível, além de permitir um planejamento educacional a partir da análise das ocupações.

Com o modelo econômico das duas últimas décadas muda radicalmente este quadro. A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, que exige a superação do paradigma taylorista/fordista pelo da automação flexível tem suscitado mudanças na qualificação e na educação do trabalhador.

Aponta-se para uma formação da força produtiva que prepare uma mão de obra *polivalente*, cuja qualificação profissional passa a ser concebida como preparação básica de *competências* necessárias ao desempenho do trabalho com qualidade e produtividade de forma a garantir a predominância do referencial capitalista nas relações de produção.

Começa a se constituir, nesse processo, uma passagem da noção de *qualificação do trabalho para a noção de competência*. Pois, somente esse modelo de competência, que busca formar o trabalhador polivalente, tem a possibilidade de melhor corresponder às exigências da nova base técnica (a automação flexível) e organizacional do sistema mundial produtor de mercadorias, denominado *toyotismo* que requer habilidades cognitivas e comportamentais que comprovem um maior envolvimento do trabalhador.

Esse quadro nos parece contraditório, quando refletimos sobre as novas demandas do mundo do trabalho e a formação que as instituições federais estão ofertando segundo o Decreto nº 2208/97, em especial do ensino técnico. O trabalhador requisitado para enfrentar os diversos desafios presentes no contexto atual do mercado de trabalho, deverá ter uma formação abrangente, muito mais generalista do que especialista, diferentemente, da atual formação determinada pelo MEC, que enseja formar o técnico para exercer uma função do posto de trabalho.

Com a noção de competência transfere-se para o indivíduo a responsabilidade de sua inserção no mercado de trabalho. Conecta-se com ela, o conceito de “empregabilidade”, como a capacidade de reajustamento a um mercado em transição, onde a reestruturação produtiva e a globalização da

economia alteram os perfis ocupacionais e as relações trabalhistas, acentuando a tendência da redução do número de trabalhadores assalariados.

Como conseqüência da constatação acima, pode-se afirmar que existe a intenção em se colocar a responsabilidade pelo desemprego sobre o trabalhador quando é disseminada a idéia de que se não dispuser das competências requeridas pelo mercado, poderá ficar fora dele.

Assistimos o evocar da Teoria do Capital Humano que na década de 70 buscava explicar as diferenças no desenvolvimento econômico do país e de renda individual através da educação e treinamento, transferindo para o interior da escola os problemas estruturais do país. Percebemos que foi estruturado um discurso pelo Estado e capital que transfere as responsabilidades pelas desigualdades sociais à própria sociedade civil, a cada família ou indivíduo em particular, a sua inserção no mercado de trabalho, esta é a função principal da “empregabilidade”.

Para compreender a reforma do ensino técnico e suas conseqüências torna-se necessário acompanhar o seu desenvolvimento histórico no Brasil que sempre esteve atrelado à realidade do sistema produtivo e à organização da sociedade sob o ponto de vista sócio-econômico e político.

Desde o início de sua existência essa modalidade de ensino estava voltada para o desenvolvimento de habilidades muito específicas, vinculadas a um determinado ofício. Já em 1909 quando foram criadas as ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES, nas capitais dos Estados, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, ficou clara a destinação desse ensino quando já havia a separação da formação geral da específica.

Em 1953, é promulgada a Lei da Equivalência e, então, os egressos dos cursos técnicos passam a ter direito a concorrer a qualquer curso superior. Em 1971, por meio da Lei nº 5692 instituiu a profissionalização compulsória, em todos os cursos de 2º Grau. Reportando-nos às escolas técnicas federais é importante destacar que receberam maiores investimentos e recursos para manterem um bom quadro de professores e equipamentos o que as levou a terem o reconhecimento da sociedade e do sistema produtivo. Essas escolas passam a

ser procuradas, tanto pelo fato de garantirem, por meio de uma educação gratuita, chances de ingresso nos cursos superiores das melhores Faculdades, como a possibilidade de obtenção de um diploma de nível médio reconhecido profissionalmente.

Em 1996, surge o Projeto de lei nº 1603 que continha a proposta do governo para a organização da educação profissional, tendo como marca fundamental a sua desvinculação da formação geral, passando para uma modalidade complementar. Porém com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996, o governo retira o Projeto de lei e institui a desvinculação proposta, utilizando para isso o Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997.

O espírito da Reforma aponta para a complementaridade com o pressuposto de uma formação geral consistente, o que não corresponde à realidade dos nossos alunos. Estamos cientes de problemas sérios que estão ocorrendo nessas instituições, como conseqüências da implementação desse Decreto.

Dentre esses, destacamos especialmente, os que vem ocorrendo no curso Técnico de Nível Médio em Telecomunicações, do Centro Federal de Educação Tecnológica do Fortaleza-Ce, que foi objeto de estudo desse trabalho. O referido curso foi selecionado para se desenvolver uma pesquisa com os egressos, com os docentes do citado curso e com representantes de oito empresas que têm em seus quadros egressos do curso, *para se investigar as repercussões que a imposição do Decreto nº 2208/97 vem ocasionando na formação profissional do técnico de nível médio*. Mediante a realização da referida pesquisa chegou-se às seguintes comprovações:

- 1) altos índices de evasão e repetência por parte dos alunos, que se desmotivam pelas dificuldades de acompanhar os cursos, comprovados por dados da Coordenadoria de Registro Escolar do CEFET-CE, (CRE) que em cinco semestres (2000/2 a 2002/2) só formou 63 técnicos, ou seja, (29,3%) ao invés de 215 conforme matrícula inicial desses cinco semestres;

- 2) A saída para o mercado sem os requisitos mínimos previstos nas propostas dos cursos, comprovada na pesquisa pela percepção dos docentes, egressos e empresas.

- 3) O crescente descrédito por parte do empresariado e da sociedade, em geral, pela formação técnica de nível médio. Vive-se uma situação crítica do ponto de vista do desempenho dos alunos, especialmente quando são solicitados conhecimentos e competências previstos para serem desenvolvidos no Ensino Médio. Via de regra, os alunos não têm domínio de conceitos fundamentais que precisam ser demonstrados nas competências requeridas pelo mercado.

Em síntese, pode-se concluir que as determinações da Reforma Ensino do Profissional vem prejudicando a história da instituição e, conseqüentemente, a qualidade do seu ensino, consubstanciada na Educação Tecnológica por ela ministrada, há décadas. É do conhecimento de todos que as instituições federais de educação alcançaram um padrão de qualidade superior a qualquer instituição privada no país, graças aos investimentos e recursos que antes lhes eram destinados.

Na verdade, além do rebaixamento da excelência dessas instituições, vê-se, também, claramente a intenção dessa regulamentação do ensino técnico para o estabelecimento de um filtro ao ensino superior. Destinando ao trabalhador uma formação que lhe garanta minimamente a condição de empregabilidade já que não conseguiu nem atender os requisitos mínimos dos novos processos de trabalho, que estão requerendo uma formação mais ampla, mais geral.

Como vimos, o Decreto nº 2208/97 desmontou o ensino integrado, buscou reforçar a dualidade histórica entre formação geral e formação específica, profissional, impedindo a construção de uma educação politécnica ampla e afim, com a proposta de uma cidadania ativa e crítica.

A formação profissional que desejamos é aquela que esteja integrada à educação básica. Após cinco anos de sua implementação já se pode perceber as

conseqüências negativas sentidas pela comunidade cefetiana e pela própria sociedade. Pode-se comprovar isso, pelos resultados da pesquisa realizada. Apresentaremos os referidos resultados da pesquisa ao CEFET-CE, para que sejam consideradas as sugestões formuladas pelos egressos e pelos representantes das empresas, para que seja feita uma reflexão sobre o funcionamento do curso em estudo.

Não deixamos de entender que as mudanças que o governo vem impondo na concepção e organização da Formação Profissional fazem parte de um projeto mais amplo de ajustar os diferentes níveis e modalidades de ensino às reformas estruturais do Estado Brasileiro, cumprindo de forma subordinada as orientações de organismos internacionais. Um dos argumentos para sua implementação é o de que as presentes mudanças visam a racionalização de recursos. Assim é que, regidas pela racionalidade financeira, as políticas educacionais vigentes vêem a educação profissional como despesa e não como investimento.

Finalmente, chega-se à conclusão através de todo o estudo técnico-empírico realizado que a implantação do Decreto nº 2208/97 se apresenta como um grande equívoco, pois os dados coletados da referida pesquisa evidenciam o fracasso dos resultados obtidos, desnudam o discurso apologético dos defensores da Reforma da Educação Profissional.

Portanto, Nós, enquanto trabalhadores da educação devemos lutar, por meio de vários caminhos, como fóruns para debate e discussão sobre a situação do ensino como um todo, seguido dos possíveis encaminhamentos, para que ocorram mudanças na atual formação profissional, que permitam desenvolver projetos democráticos, centrados na concepção de educação unitária, tecnológica ou politécnica e de uma formação mais integral.

5. DOCUMENTOS CONSULTADOS:

1. O Plano Decenal de Educação de Educação para Todos 1993-2003, MEC-Brasília. 1993.

2. Documento: Educação Média e Tecnológica . Fundamentos, Diretrizes e Linhas de Ação. MEC/SEMTEC- Departamento de Políticas Públicas Educacionais. Fevereiro/1994.
3. O Ensino Profissional no Brasil. O caso da Escola Técnica Federal do Ceará. Suzana Marly da Costa Magalhães- José Anchieta Esmeraldo Barreto. Cadernos de Educação Nº20. Fortaleza- 1994.
4. Documento – 2º Congresso Internacional de Educação Tecnológica- Proposta de um novo modelo pedagógico para o Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil. Brasília- outubro-1994.
5. Documento: Fundamentação Teórica para o Modelo Pedagógico para as Instituições Federais de Educação Tecnológica. MEC-SEMTEC – Departamento de Políticas Públicas Educacionais. Brasília – 1995.
6. Documento – Análise da proposta do modelo pedagógico para as Escolas Técnicas Federais e CEFETs da SEMTEC/MEC, feita pela Escola Técnica Federal de São Paulo/1995.
7. Documento – Análise da proposta de modelo pedagógico para as Escolas Técnicas e CEFETs. CEFET- Paraná – 1995.
8. Projeto de Pesquisa – Reformulação Curricular um Processo em Construção – ETF-Ce. 1995.
9. Relatório dos Trabalhos de Reformulação Curricular nas ETFs e CEFETs. Porto Alegre – maio de 1995.
10. Projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação – setembro – 1995.
11. Considerações sobre a Proposta da SEMTEC/MEC sobre a implementação de novo modelo pedagógico nas Escolas Técnicas Federais. Pelotas. 1995.
12. Documento – Comissão de Análise Curricular da Escola Técnica Federal de São Paulo – maio de 1995.
13. Documento dos Grupos de Estudos realizados em Vitória, no dia 04 de julho de 1995, para elaborarem uma Proposta de Reformulação Curricular para as Escolas Técnicas Federais.

14. Documento do Encontro Nacional de Reformulação Curricular das ETFs e CEFETs realizado em Vitória pela SEMTEC/MEC, em 19 a 21 de julho de 1995.
15. Relatório do Encontro de reformulação em Alagoas de 12 a 15 de setembro de 1995 promovido pela SEMTEC/MEC.
16. Documento Ofício enviado pelo Secretário da SEMTEC/MEC Átila Lira encaminhando o documento “Democratização das Escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica. 28 de agosto de 1995.
17. Documento – Política para a Educação Tecnológica – MEC-SEMTEC. Brasília. Rui Berger Filho de 19 de agosto de 1995.
18. II Semana Pedagógica da Escola Técnica Federal do Ceará - Concepção de Currículo dos Docentes. 1995. Fortaleza-Ce.
19. Documento – Ofício Circular Nº 34/GAB/ETF-Santa Catarina em 16 de novembro de 1995. Da Direção Geral da Escola Técnica Federal de Santa Catarina aos Diretores de ETFS e CEFETs. Assunto: Construção do Plano Político Pedagógico das Instituições Federais.
20. Documento – Síntese das análises e discussões feitas pelos Docentes da ETF-CE sobre o Anteprojeto de lei nº 1603/96 do MEC de 15 de março de 1996.
21. Documento Discussão sobre o projeto de lei nº 1603/96 realizada na Escola Técnica Federal do Ceará por ocasião da III Semana Pedagógica em março de 1996.
22. Documento: Proposta de Alterações do Anteprojeto de lei que dispõe sobre a Educação Profissional, Organização do Ensino Técnico e dá outras providências – Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro – 07 de março de 1996.
23. Publicação – A Nova Lei da Educação de Darcy Ribeiro – O Estado de São Paulo. 14 de março de 1996.
24. Documento – Análise do Anteprojeto de lei na sua versão revisada de 27 de fevereiro de 1996 confrontando com as considerações e

- questionamentos apresentados pelo CONDITEC/CONDAF. Florianópolis. 4 de abril de 1996.
25. Documento: Sugestões Complementares para o substitutivo do Projeto de lei do Governo que dispõe sobre a Educação Profissional, Organização do Ensino Técnico e dá outras providências feito pelo setor pedagógico do CEFET-CE em 16 de maio de 1996.
 26. Projeto de Reforma da Educação Profissional para a Elaboração de Anteprojetos Específicos das Escolas Federais de Ensino Técnico. MEC/SEMTEC e BID. 30 de maio de 1996.
 27. Projeto de lei nº 1603/96 – Mensagem Nº 173/96 do Poder Executivo.
 28. Documento: Escola Técnica Federal do Ceará – Perfil – 1996.
 29. Projeto – Reformulação dos Currículos das Habilitações Profissionais do Setor Secundário da Economia. Portaria MEC/SEMTEC Nº 52, de 29 de maio de 1996 versão 4 de 16 de agosto de 1996.
 30. Relatório encaminhando pela Comissão que representava a Escola Técnica Federal da Paraíba ao Deputado Severiano Alves sobre o Projeto de lei nº 1603/96 que trata sobre a Educação Profissional em 22 de agosto de 1996.
 31. Documento do Encontro Regional sobre Educação Profissional realizado nos dias 10 e 11 de outubro de 1996 no município de Juazeiro do Norte-Ce, promovido pela Delegacia do MEC do Ceará e com representante da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte.
 32. INDICAÇÃO do Conselho Nacional de Educação Nº 01/97. A viabilidade dos Cursos de Pós-Médios no Brasil.
 33. Documento – Classificação de Habilitações por áreas de conhecimento Profissional e respectivas competências mínimas. Ministério da Educação e do Desporto – SEMTEC/CONDITEC – CÂMARA DE ENSINO – abril de 1997.
 34. Documento do Ministro de Educação e do Desporto – Paulo Renato Souza encaminhando ao Presidente da República a minuta do Decreto nº 2208/97.

35. Documento do Bloco de Oposição- Núcleo de Educação e Cultura e Desporto de 10 de maio de 1997 que contém um estudo comparativo do anteprojeto de Decreto-Lei e o PL Nº 1603/96 enviado por Esther Pillar Grossi – Coordenadora do Núcleo de Educação, Cultura e Desporto do Bloco de Oposição.
35. Documento –Estudos para Implantação da Lei nº 9394/96 e do Decreto nº 2208/97 – Encontro Regional de Pelotas. Maio de 1997.
36. Plano da Implantação da Reforma da Educação Profissional em nível nacional – Florianópolis – 06 de junho de 1997.
37. Proposta para operacionalização da Educação Profissional (Arts. 39 a 42 da Lei 9394/96, Decreto nº 2208/97 e Portaria nº 646/97 – MEC das Escolas Técnicas Federais do Nordeste – 10 de junho de 1997.
38. Uma proposta de Parâmetros Curriculares para os Cursos Técnicos da Área Industrial (Sugestão para o documento final) Florianópolis, 01 e 02 de setembro de 1997.
39. Nota Informativa da SEMTEC-MEC sobre as novas áreas profissionais, para o exercício de 1997.
40. Parecer CNE/CEB Nº 17 de 03 de dezembro de 1997
41. Ofício Circular Nº 107 do MEC/SEMTEC/DDE/COEN de Brasília, 5 de novembro de 1998, informando às Instituições de Educação Tecnológica que ministram cursos do Ensino Médio que deverão adequar os seus currículos ao disposto no Parecer CEB Nº 15/98, e Resolução CEB Nº 03/98.
42. Projeto Institucional do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – 1998.(Em processo de transformação da Escola Técnica Federal em Cefet).
43. Parecer CNE/CEB Nº 16/99 e Resolução CNE/CEB Nº04/99 de 05 de outubro de 1999, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
44. Documento: Referenciais Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. MEC/SEMTEC. Brasília –1999.

45. Plano Nacional de Educação 2000. MEC.
46. Metodologia para o Planejamento de Currículo por Competência. MEC/SEMTEC- maio /2000.
47. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Programa de Expansão da Educação Profissional-PROEP. MEC/SEMTEC. Setembro/2000
48. Documento Base – Seminário Nacional de Educação Profissional. Concepções, experiências, problemas e propostas. MEC/SEMTEC. Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. Brasília, 16 a 18 de junho de 2003.
49. Documento: Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política. SEMTEC/MEC. Junho/2003.

6. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado – Nação e a emergência da Regulação Supranacional. Campinas-SP. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 75, agosto/2001.

ANDRADE, Flávio Anício. Reestruturação produtiva, Estado e Educação no Brasil de hoje. In: *Trabalho & Crítica*. N° 3. 2002.

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. Trabalho e Formação Profissional na Empresa Automobilística Alemã: novos conceitos de produção e novas propostas pedagógicas. *Caderno CRH*. Salvador/UFBa, 2001.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem liberal: In: *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina] in: CLACSO, 2001.

_____. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, Almério Melquíades de. Mudanças curriculares no ensino técnico. *Estudos Avançados n° 15*. São Paulo, 2001.

BASTOS, João Augusto de S.L. de A. *A Educação Técnico-Profissional: Fundamentos, Perspectivas*. Brasília, SENET, 1991.

BODGAN, Roberto C e BIKLEN, Sari Knop. Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria dos Métodos. Portugal, Porto-Editora, 1994.

BENAKOUCHE, Tâmara. O Ensino Técnico Brasileiro face à globalização: entre a exclusão e a inclusão. In: Transformações Sociais e Dilemas da Globalização: Um diálogo Brasil/Portugal. Ilse Sherer-Warren José M. C. Ferreira (orgs). São Paulo, Cortez, 2002.

BRASIL, Leis, Decretos. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Documenta, Brasília, n° 453, dezembro/1996.

_____. Presidência da República. Decreto 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394/96.

_____. Resolução n° 4/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

_____. Parecer n° 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: bases legais. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média Tecnológica. Brasília, 1999.

_____. Questões Críticas da Educação Brasileira. MEC/PCII. Brasília, 1995.

_____. Projeto de lei nº 1603/96. Brasília, 1997.

_____. Portaria nº 646/97, de 14/05/97. Brasília, 1997.

BRUNO, Lúcia e FONSECA, M.C. Linhares. Qualificação e Educação Omnilateral frente à reestruturação do trabalho. Faculdade de Educação de São Paulo. V.21, nº 2, 1995.

_____. Formação Profissional qualificação ou competência? In: O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Brasília. Plano Editora, 2002.

_____. Reestruturação Capitalista e Estado Nacional. In: Política e Trabalho na Escola. OLIVEIRA e DUARTE (orgs). Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

CAMPOS, Roselane Fátima. A Construção do Sujeito Competente. Desvelando as tessituras do modelo pedagógico das competências. In: Educação Profissional: Tendências e Desafios. Documento Final do II Seminário Sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba, 1999.

CASTILHO, Noela Invernizi. Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 58, julho/97.

CASTRO, Cláudio de Moura. O secundário: esquecido em um desvão do ensino? Textos para discussão, nº 2. Brasília: MEC/INEP. 1997.

CUNHA, L. A. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo. UNESP. 2000.

_____. As Agências financeiras nacionais, internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: crítica a crítica. In: O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Editora Plano, 2002.

DEMO, Pedro. Educação profissional: desafio da competência humana para trabalhar. FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador. Brasília. 1997.

DESAULNIERS, Julieta B. Ramos. Formação, competência e cidadania. Educação & Sociedade, ano XVIII nº 60, dezembro/97.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF. MEC: UNESCO, 2000.

DELUIZ, Neise. A formação do trabalhador. Produtividade & Cidadania. Rio de Janeiro. Shape Ed. 1995.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A face oculta da escola. Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre. Artes Médicas. 1989.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. Aquisição da qualificação: a multidimensionalidade de um processo contínuo. In: Trabalho e Crítica NUP nº 3. 2002.

FERRETI, Celso João e outros. Novas Tecnologias, Trabalho e Educação – Um debate multidisciplinar. Petrópolis. Vozes, 1996.

_____. Questões sobre a Educação Profissional de nível Técnico. In: O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Brasília. Plano Editora. 2002.

_____. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70. abril/2000.

_____. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil Anos 90. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59. agosto/97.

FOGAÇA, Azuete. Educação e Qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: Política e Trabalho na Escola. OLIVEIRA e DUARTE (orgs). Belo Horizonte. Autêntica. 1999.

_____. A Educação e Reestruturação Produtiva no Brasil. In: Política e Emprego no Brasil/CESIT/Instituto de Economia/UNICAMP. dezembro/1998.

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar PROJETOS DE PESQUISA. São Paulo. Atlas. 1994.

_____. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo. Atlas. 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva de Final de Século. (org.) Petrópolis. Vozes. 1998.

_____. A Produtividade da Escola Improdutiva; Um (re)Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista. São Paulo. Cortez. 1989.

_____. Formação Técnico-Profissional: Avanço ou Regressão ao Dualismo, Fragmentação e Reduccionismo Economicista? Mimeo. Apresentado no II CONED. Belo Horizonte. 1997.

_____. Formação Técnico-Profissional e a Crise do Trabalho Assalariado: O Mito da Empregabilidade e Dilemas de Reconversão Profissional. In: PLANTAMURA, Vitângelo. (coord.) Educação e Qualificação Profissional no Contexto das Políticas de Regionalização e Globalização. Manaus. EDUA. 1999.

_____. Trabalho, não-trabalho, desemprego: problemas na formação do sujeito. Mimeo. Perspectiva 18. 1995.

_____. Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo. Cortez, 1995.

FERRARO, Alceu “Neoliberalismo e políticas públicas: a propósito do propalado retorno às fontes” em Ferreira, Márcia Ondina, V.& Gugliano Alfredo Alejandro (eds) Fragmentos da Globalização na educação: uma perspectiva comparada (Porto alegre: Artes Médicas Sul). 2000.

GENTILLI, Pablo e outros. Pedagogia da Exclusão – Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____. E SILVA Tomaz Tadeu da. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação, Visões críticas. Petrópolis. Vozes. 1994.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Pablo Gentilli & Gaudêncio Frigotto (orgs). São Paulo. Cortez. [Buenos Aires, Argentina] CLACSO. 2001.

GÓMEZ, José Maria ‘GLOBALIZAÇÃO DA POLÍTICA: MITOS, REALIDADES E DILEMAS, em Gentilli, Pablo (ed) Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial Petrópolis;Vozes/CLACSO).1999.

GONDIM, Linda M. Pontes. Pesquisas em Ciências Sociais. Fortaleza. EUFC, 1999.

GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1987.

GROOTINGS, Peter – Revista Européia de formação profissional, Berlim, nº 1. Ano. 1994.

HIRATA, H.da. Polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C. J et al. (org.). Novas Tecnologias, Trabalho Educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, 1994.

HENRIQUE, Wilnês. Crise Econômica e ajuste social no Brasil. In: Políticas de emprego no Brasil. CESIT/Instituto de Economia?UNICAMP, dezembro/1998.

JIMENEZ, Susana V. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: Trabalho e educação – Uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza. Demócrito Rocha, 2001.

KATZ, Cláudio e outros. Novas tecnologias. Crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo. Xamã, 1995.

KOVÁCS, Ilona. Qualificação e Ensino/Formação na Era da Globalização. In: Transformações Sociais e Dilemas da Globalização: Um diálogo Brasil/Portugal. Ilse Sherer O Warren José Maria Carvalho Ferreira (orgs). São Paulo. Cortez, 2002.

KRAWCZYK, Nora e outros. O cenário educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI. Reformas em Debate. Campinas. SP. Autores Associados, 2000.

KUENZER, Acácia Z. Pedagogia da Fábrica. As relações de Produção e a Educação do Trabalhador. São Paulo. Cortez, 1989.

_____. Ensino de 2º Grau. O Trabalho como Princípio Educativo. São Paulo. Cortez, 1992.

_____. Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho. Boletim Técnico do SENAC. Volume 25, nº 2- maio/agosto de 1999.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, abril/2000.

_____. “A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências”. In: FERRETI, Celso J. et al. (orgs.) Trabalho Formação e Currículo. Para onde vai a escola? São Paulo. Xamã, 1999.

LAUDARES, João Bosco e Tomas Antônio. O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. Trabalho & Crítica. Florianópolis, 2002.

LAURELL, Ana Cristina. Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1997.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo. Cortez.[Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

_____. A Ideologia da Globalização na Política de Formação Profissional Brasileira. In: Educação Profissional: Tendências e Desafios. Documento Final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba, 1999.

LIMA Filho, Domingos Leite. De Continuidades e Retrocessos Históricos: Razões e Impactos da Reforma da Educação Profissional no Brasil. In: Educação Profissional: Tendências e Desafios, Documento Final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba, 1999.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A . Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília R. de Sousa. Politecnicidade. Escola Unitária e Trabalho. São Paulo. Cortez, 1989.

_____. E outros Trabalho e Educação. Campinas. Papirus, 1994.

MANACORDA, Mário A . O Princípio Educativo em Gramsci. Porto Alegre. Artes Médicas, 1990.

_____. Marx e a Pedagogia Moderna. São Paulo. Cortez, 1991

MARKET, Werner, Trabalho e Comunicação: Reflexões sobre um conceito dialético de competência. In: Educação e Sociedade n^o 79. ano XXII. Agosto/2002.

_____. Teorias de Educação do Iluminismo, Conceito de Trabalho e do Sujeito. In: Novas tecnologias e formação profissional: o sistema dual de formação. Rio de Janeiro, Biblioteca Tempo Brasileiro, 1994.

_____. Novas Competências no Mundo do Trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador. In: Trabalho & Crítica nº 2, setembro/2000.

_____. Competências e Educação Profissional – Análise das mudanças no mundo do trabalho e propostas para um novo conceito pedagógico em instituições de formadoras. Mimeo, agosto/2001.

_____. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: Implicações para uma nova didática na formação profissional. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 72, agosto/2000.

_____. Trabalho, universabilidade, comunicação e sensibilidade, aspectos teórico-metodológicos para um conceito dialético de competência. In: Trabalho e Crítica & Crítica. NUP, Florianópolis nº 3, 2002.

_____. Educação Profissional e Competências – mudanças no mundo do trabalho. Algumas questões de método. In: O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Brasília. Plano Editora, 2002.

MARTINS, Marcos Francisco. Ensino Técnico e Globalização – Cidadania ou Submissão? Campinas-SP. Autores Associados, 2000.

MATTOSO, Jorge. O Brasil Desempregado. Fundação Perseu Abramo SP, 1999.

MEGHNAGI, Saul. A competência profissional como tema de pesquisa. Educação & Sociedade, ano XIX, nº 64, setembro/98.

MINAYO, M^a Cecília de Souza e outros. Pesquisa Social. Petrópolis. Vozes, 1994.

NEVES, Lúcia Maria W. Brasil 2000. Nova divisão de trabalho na Educação. São Paulo. Xamã, 2000.

_____. (org.) Educação e Política no limiar do século XXI. Campinas-SP, 2000.

NORONHA, Olinda Maria. Olhando a Universidade Hoje: da compreensão das Propostas Neoliberais às Possibilidades de sua Superação. In: Pro-Posições. Vol. 9. nº 3. UNICAMP-SP, 1998.

NOSELA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no

trabalho? Pablo Gentili & Gaudêncio Frigotto (orgs). São Paulo. Cortez [Buenos Aires, Argentina] CLACSO, 2001.

_____. Inovação tecnológica e qualificação. Educação & Sociedade n° 50, abril/95.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte. II Congresso Nacional de Educação. BH, 1995.

POCHMANN, Márcio. O Trabalho sob Fogo Cruzado. São Paulo. Contexto, 1999.

QUELUZ, Gilson Leandro. Reforma do Ensino Técnico e História: O caso do serviço de remodelação do ensino profissional técnico. In: A verdade a reforma da Educação Profissional. SINDOCEFET – Paraná ANDES-SN, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das Competências. Autonomia ou adaptação? São Paulo. Cortez, 1991.

SADER, Emir “Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século”, em Sader, Emir & Gentili, Pablo (eds) Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia? (Petrópolis: Vozes).

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Tecnologia, Trabalho e Educação, FERRETI, Celso João e outros. Petrópolis. Vozes, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto. Da Competitividade para a Empregabilidade: Razões para o Deslocamento do Discurso. In: FILHO, Domingos Leite Lima (org.). Educação Profissional: Tendências e Desafios/documento final do Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, Curitiba, 1999.

SILVA, Tomaz T. (org.) Trabalho, Educação e Prática Social. Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.

TEIXEIRA, Francisco J. S. & OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Neoliberalismo Reestruturação Produtiva. São Paulo: Cortez, Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 1998.

TOMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

VEJA. Revista – maio/2002. ALCÂNTARA Eurípedes e SALGADO Eduardo. pgs. 96/97.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo. Atlas, 2001.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia e BUENO, Maria (orgs.) *O Ensino médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília. Plano Editora, 2002.

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](#)