



Universidade Estadual do Ceará

**Vera Carla Ferreira Lobo**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA:  
UMA ANÁLISE DO CEFETCE NA VIRADA DOS ANOS 1990**

Fortaleza - Ceará  
2008

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**Vera Carla Ferreira Lobo**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA:  
UMA ANÁLISE DO CEFETCE NA VIRADA DOS ANOS 1990**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas junto ao Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Rejane Bezerra Andrade.

Fortaleza - Ceará  
2008

# A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DO CEFETCE NA VIRADA DOS ANOS 1990

**Vera Carla Ferreira Lobo**

Dissertação apresentada à banca Examinadora da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Políticas Públicas.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Josefa Jackline Rabelo (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira (CEFETCE)

À Deus, por conceder-me serenidade e  
sabedoria.

À minha mãe Irene, que sempre me apóia,  
ao meu pai Francisco, em memória.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora  
Rejane Bezerra,  
que sempre me incentiva ir  
mais além...

À minha mãe, apoio constante.

Ao Marcio, pelo amor, carinho e amizade.

Aos meus irmãos:

José Hugo, Vitória Régia, Vânia Isabel, Virna Alice e  
Vilkia Aparecida;

Aos meus sobrinhos: Lucas, Jorge, Larissa e Micael;

À minha cunhada Fernanda;

Motivo de alegria na minha vida, a família que tenho.

À CAPES  
Agência Financiadora

Aos meus amigos:  
Carla Menezes  
Gilda Maria e Beatriz  
Elcimar Martins  
Silvana Severo  
Cristina Dias  
Núbia Oliveira  
Cintya Kelly  
Lu Macedo  
Nira Macedo  
Magda Bruno  
Pela amizade, uma das  
coisas mais belas do  
mundo.

A todos que fazem o CEFETCE e os  
entrevistados.

Aos que fazem o Mestrado Acadêmico em  
Políticas Públicas e Sociedade, em especial  
ao Prof. Horácio Frota e a secretária do  
MAPPS, Fátima Araújo, pela atenção e  
ajuda.

Aos mestrandos, em especial aos da minha  
turma e à Jane Meyre, Eveline Alves,  
Danielle Ricardo, Obirene e Marla Vieira,  
por compartilhar aprendizados, dificuldades  
e alegrias.

Ao grupo de Estudo em Políticas  
Públicas e Exclusão Social, em  
especial à amiga Geórgia Santos e à  
Prof<sup>a</sup> Ester Barbosa.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as mudanças ocorridas nos cursos técnicos de nível médio oferecidos pelo CEFETCE a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/04, investigar o processo de implantação das novas mudanças advindas desse processo e as consequências dessa mudança para a educação profissional. A partir das mudanças ocorridas na LDB (Lei n. 9.394/96) e diante das imposições de instituições responsáveis em regulamentar a Educação Profissional, foi implantado nas instituições escolares de ensino médio e profissional um novo modelo de Educação Profissional a partir do decreto n. 2.208/97. Em 2004 tal Decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.154, numa conjuntura de ajustes e incertezas sobre os rumos da Educação Profissional para o país. Este estudo se propõe, portanto, investigar tais alterações junto ao CEFETCE, bem como os impactos dessa política para a Educação Profissional cearense. Escolhemos como metodologia a pesquisa qualitativa e como fonte de investigação, o estudo de caso. Também construímos um embasamento teórico mostrando o processo histórico da formação social e política do Brasil e as bases da construção de uma política pública. Os resultados observados atestam que as mudanças educacionais fazem parte de uma política orientada por amplas determinações do contexto mundial, hoje profundamente marcado pelo padrão de acumulação hegemônico e dentro desse contexto encontram-se as instituições que executam as políticas determinadas por esse contexto (o CEFETCE fazendo parte desse processo). Consideramos que esse processo é dialético e que no Brasil as políticas públicas, em especial, as sociais têm uma forte influência e interferência política no direcionamento das ações.

Palavras-chave: Educação, Educação Profissional e Políticas Públicas.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar los cambios ocurridos en los cursos técnicos de nivel medio ofrecidos por el CEFET/CE apartir de la promulgación del decreto nº 5.154/04, investigar el proceso de la implantación de los nuevos cambios sucedidos de este proceso y las consecuencias de esto cambio para la educación profesional. A partir de los cambios ocurridos en la LDB (ley N. 9.394/96) y delante de las imposiciones de instituciones responsables en reglamentar la educación profesional, un modelo nuevo de la educación profesional apartir del decreto N. 2.208/97 fue implantado en las instituciones escolares de enseñanza secundaria y profesional. En 2004 tal decreto fue revocado por el decreto nº 5.154, en una coyuntura de ajustes y de incertidumbres sobre los rumbos de la educación profesional para el país. Este estudio si propone, por lo tanto, investigar tales alteraciones junto al CEFETCE, así como los impactos de esta política para la educación profesional de Ceará. Elegimos como metodología la investigación cualitativa y como fuente de la investigación, el estudio del caso. También construimos un embasamiento teórico que demuestra el proceso histórico de la formación social y política de Brasil y las bases de la construcción de una política pública. Los resultados observados certifican que los cambios educativos son parte de una política dirigida para la determinación amplia del contexto mundial, hoy marcada profundamente por el estándar hegemónico de la acumulación y en este contexto están las instituciones que ejecutan la política determinada por este contexto (el CEFETCE es parte de este proceso). Consideramos que este proceso es dialéctico y que en el Brasil las políticas públicas, en especial, las sociales tienen una fuerte influencia de interferencia política en apuntar las acciones.

Palabras-llave: Educación, educación profesional y política públicas.

## SUMÁRIO

Introdução .....	9
1. Situando o Objeto de Pesquisa.....	9
2. Algumas Questões Metodológicas .....	14
2.1. O CEFETCE como Universo de Pesquisa .....	16
CAPÍTULO 1- Refletindo sobre a Problemática da Educação Profissional no Brasil: O percurso do Rio que deságua no mar.....	20
1.1. Política Pública, Democracia e Cidadania .....	26
1.2. A Educação Profissional nesse contexto: algumas considerações históricas.....	35
1.2.1. A Educação Profissional desenvolvida a partir do Estado Novo.....	41
CAPÍTULO 2 – A Educação Profissional no Brasil: O marco das políticas públicas de Educação Profissional e a Reforma da Educação: Os Anos 1980 e 1990.....	47
2.1 A influência dos novos modelos de produção e das novas formas de acumulação para as políticas de Educação Profissional .....	53
2.2 Qualificação e Competência, impactos sobre a Educação Profissional .....	60
2.3 Fins dos anos 1990, uma introdução de uma longa conversa .....	66
CAPÍTULO 3 – O Decreto Nº 5.154/04 e o CEFETCE: um modelo de referência no desenvolvimento e expansão da Educação Profissional.....	76
3.1 A implantação do Decreto n. 5.154/04 no CEFETCE, a contra-reforma da Educação Profissional	82
3.2 Os rumos da Educação Profissional: desordem na Política de Educação Profissional?.....	92
3.3 As perspectivas do CEFETCE no cenário brasileiro atual .....	99
4. Conclusão.....	107
5. Referências Bibliográficas .....	113
6. Anexos .....	118

# INTRODUÇÃO

“O Homem é um Ser futuro. Um dia seremos visíveis”  
(Murilo Mendes).

## 1. Situando o Objeto de Pesquisa

Desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB ocorreram profundas modificações no sistema educacional brasileiro, iniciando um conjunto de mudanças na forma de pensar e executar a educação, como consequência, a educação profissional brasileira, foi também profundamente alterada.

Algumas mudanças concretas na educação profissional começaram a ocorrer em 1995, a partir do documento da SEFOR<sup>1</sup>, e em 1996 com o relatório da UNESCO<sup>2</sup> que, de certo modo, deram suporte a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional.

Nos últimos tempos, a educação profissional foi uma das modalidades da Educação Brasileira que mais sofreu mudanças. A forma com que a LDB assume a educação profissional, deixando lacunas para sua interpretação, fez com que ela fosse absorvida e até articulada de forma a mexer estruturas anteriormente consolidadas.

Atualmente, a educação profissional na LDB é referida como um complemento da educação básica e destaca que para a melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade compatível. De acordo com o § 2º do art. 36 da LDB (Lei n. 9.394/96) “a preparação para profissões técnicas poderá ocorrer no nível do ensino técnico, após ser atendida a formação geral do educando”. Portanto, a educação profissional, nesses termos, não está como uma prioridade do ensino, ela pode vir posteriormente à educação geral conduzindo ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva.

---

<sup>1</sup> Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. MTB/ SEFOR. Brasília, Distrito Federal, 1995.

<sup>2</sup> Trata-se do relatório Jacques Delors (1996), que foi resultado do amplo debate sobre a educação para o século XXI que teve sua origem na conferência de Jomtien em 1990, na Tailândia, promovida pela ONU, em parceria com outros organismos internacionais, entre eles a Unesco, sob patrocínio do Banco Mundial. Ver na íntegra: UNESCO (Org). Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ed Asa Porto, 1996.

Percebemos, por exemplo, que a LDB não deixa claro como seria articulada, de fato, a educação profissional. Os Decretos surgem para tentar regulamentar a educação profissional e fazê-la atender aos objetivos e direcionamentos propostos de um determinado governo ou de uma determinada corrente política.

Depois de aprovada a LDB, o governo aprovou o Decreto n. 2.208 de 1997, que estabeleceu uma organização curricular para o ensino técnico de forma independente do ensino médio. As instituições que executam a educação profissional teriam que se adaptar a nível Federal, Estadual e Municipal. Esse decreto impôs mudanças significativas na educação profissional porque desvinculou a formação profissional da educação geral, e ainda possibilitou a criação de módulos, que, para a lei, torna mais flexível os currículos dos cursos de nível técnico.

Portanto, dizemos que a Reforma do ensino técnico-profissionalizante de nível médio consubstanciou-se a partir da LDB nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97. Entretanto, após a publicação desse Decreto, houveram vários instrumentos normativos decorrentes do poder Executivo, de forma a garantir a implementação da referida reforma, a saber: Portaria/MEC nº 646/97, Portaria/MEC nº 1.005/97, Portaria/MEC/MTb nº 1.018/97 e Lei Federal nº 9.649/98 (BRASIL; MEC; SENTEC, 2004<sup>a</sup>, p. 22-3).

Os principais pontos apresentados no Decreto nº 2.208/97 foram: (1) modularização e diminuição do tempo dos cursos, tratando do conjunto de disciplinas organizadas para atender resultados rápidos e específicos – habilidades e competências – em funções definidas para atender demandas particulares e funcionais; (2) terminalidade em cada módulo, que garante ao estudante um certificado de conclusão ao final de cada seqüência, ou seja, o aluno está habilitado a exercer uma função profissional – por exemplo, eletricitista instalador, montador de computador, mantenedor de equipamentos eletrônicos –, dentre outras.

Esse decreto, como sabemos, foi aprovado em 1997, porém, foi somente executado como política impositiva de reordenamento para a educação profissional em 2000. Os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs (antigas escolas técnicas), foram os mais afetados em nível federal, que tiveram que reorganizar os currículos por competências e habilidades com saídas modulares e certificações semestrais.

Após esse reordenamento dado à educação profissional, onde as instituições escolares tiveram que se adaptar, investindo em treinamentos e formação docente, para que fosse realizada uma mudança geral de seus currículos, o atual Governo elabora uma nova proposta para a área, o que incluiu a aprovação do Decreto nº. 5.154, em 2004, que estabelece uma condição diversa à educação profissional. A aprovação desse novo decreto em 2004, não foi por acaso. Ele foi uma resposta às reivindicações de professores e estudiosos da educação profissional, que após longo debate, teve do então candidato à Presidência da República Luis Inácio Lula da Silva apoio e uma aliança de concretização na mudança da proposta da educação profissional, caso fosse eleito, o que foi concretizado em 2004.

O atual Decreto Presidencial n.5.154/04, ao contrário de seu antecessor, prevê alternativas de articulação entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio e recuperou a condição dos CEFETs de proporcionar a educação integrada, ou seja, ensino médio e ensino profissionalizante. Desse modo, no texto da lei temos:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei n. 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno [...]. (BRASIL, Legislação Básica da Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2005. p, 06).

O que esse trecho da lei quer nos dizer é que a partir de agora é possível desenvolver educação geral e educação profissional de forma articulada e concomitante. Existem, portanto, inúmeros debates e discussões acerca da gênese desse Decreto, sua função e objetivos no contexto ao qual foi criado.

De fato, o Decreto antecessor (2.208/97) foi amplamente contestado pela comunidade escolar, sociedade e, sobretudo os opositores políticos ao governo (à época, Fernando Henrique Cardoso). Tal decreto foi elaborado em desacordo com as proposições teóricas e ideológicas de muitos críticos da educação, pois tinha uma proposta minimalista para a educação profissional.

Antes da nossa atual LDB, que foi aprovada em 1996, havia uma discussão forte a respeito de construção de um projeto de LDB em que fosse prioridade a escola politécnica<sup>3</sup>, portanto, a proposta de LDB que se discutia com professores e críticos opositores ao governo, era que se criasse uma LDB ousada que ampliasse a discussão de escola única pra todos os brasileiros, esse projeto de LDB foi elaborado pelo Deputado Federal Otávio Elísio, em dezembro de 1988, não aprovado e substituído a revelia pelo projeto de LDB atual<sup>4</sup>.

Tal decreto estaria, portanto, em desacordo com os princípios defendidos no primeiro projeto chamado por Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005, p.25) de projeto de LDB da sociedade, o qual coloca: “A educação escolar de 2º grau será ministrado apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Brasil. 1991, Art. 38).

Vemos que esse projeto de LDB (que não se concretizou), sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, dando acesso ao cidadão brasileiro, aos saberes produzidos socialmente. Com a aprovação da atual LDB, esse projeto ficou ainda mais distante e, embora a atual LDB estabeleça o desenvolvimento da política de educação profissional brasileira, deixa muito vago seus objetivos e dá margens para a implantação de Decretos como o nº. 2.208/97, que modificou radicalmente a educação profissional brasileira por um período de quase 10 anos. O Decreto 2.208/97, portanto, veio proibir a pretendida formação integrada e regulamentou formas fragmentadas (modulares) de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. Foi esta a gênese do processo polêmico que envolveu

---

<sup>3</sup> A discussão da escola politécnica foi iniciada por Antônio Gramsci em muitos dos seus escritos.

<sup>4</sup> Sobre esse item ver detalhadamente em SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ONG's e de instituições empresariais durante o ano de 2003, retomando a disputa que culminou na aprovação do Decreto nº. 5.154<sup>5</sup>, de julho de 2004.

A revogação do Decreto 2.208/97 para o Decreto 5.154, em 2004, foi considerada, portanto, um avanço para a educação profissional brasileira e foi o resultado da capacidade de mobilização da sociedade civil organizada e fruto da capacidade de negociação do governo brasileiro para atender às demandas sociais e do mercado. Isso foi constatado a partir dos estudos e da pesquisa realizada no CEFETCE, dentro de limitações que pretendemos contextualizá-las ao longo deste trabalho.

Interessa-nos, portanto, com este trabalho, compreender os delineamentos da implantação deste decreto no CEFETCE e as implicações para a educação profissional do Ceará, entendendo as limitações do recorte da pesquisa, posto que todo processo humano é histórico e atualmente as modificações na área da educação profissional têm sido intensas e em determinados momentos, radicais.

Os objetivos da pesquisa foram:

Geral:

Analisar as mudanças ocorridas nos cursos técnicos de nível médio oferecidos pelo CEFETCE a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/04.

Específicos:

1. Identificar o processo de implantação das novas mudanças advindas do Decreto n. 5154/04 no CEFETCE;
2. Caracterizar a atual proposta da Educação Profissional e suas consequências para a Educação Profissional desenvolvida no CEFETCE;
3. Analisar os limites e possíveis avanços realizadas pelo CEFETCE na construção de propostas inovadoras para a educação profissional.

---

<sup>5</sup> Durante o processo de discussão que levou ao Decreto nº. 5.154/04 foram elaboradas sete versões de minuta de decreto, tendo sido a primeira versão elaborada em setembro de 2003 e a última em abril de 2004 (dados coletados no artigo: "A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita". De Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. In: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (orgs). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

### 3. Algumas Questões Metodológicas

Todo universo da pesquisa foi analisado à luz do materialismo histórico - dialético, considerando que o fenômeno tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas a partir dos sujeitos na sua complexidade.

A abordagem dialética se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito e também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. Na descrição de Minayo, “a Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar na parte, a compreensão e a relação com o todo, e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos” (1994, p.25).

Pensando assim, as questões metodológicas se norteiam como sendo um campo de possibilidades. A escolha do local a ser investigado pertence a um recorte específico em termos de um espaço que é ocupado por pessoas e grupos sociais que convivem numa dinâmica de interação social. Tomamos como ponto de partida que o campo é palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e o grupo estudado, proporcionando a criação de novos conhecimentos. Elegemos um espaço específico tentando nos aproximar de concepções mais gerais que abarcam a complexidade da realidade.

Seguimos algumas etapas consideradas importantes para o estudo. Primeiramente, adotamos o critério da historicidade, da idéia do devir no conceito de cientificidade. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído (MINAYO, idem). Como consequência do primeiro critério, consideramos que o objeto de estudo possui consciência histórica, ou seja, não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas

ações e construções, na medida em que acreditamos que as estruturas sociais nada mais são do que ações objetivadas.

Anulamos a possibilidade de neutralidade na pesquisa, posto que somos seres humanos e como tal, adquirimos uma relação de identidade com o objeto investigado, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos.

Escolhemos, assim, a pesquisa qualitativa porque ela responde à realidade, ao dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. Trabalha com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Aqui, todos os dados são levados em consideração e seu objetivo é investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em seu contexto, privilegiando, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

### 3.1 O CEFETCE como Universo de Pesquisa

Debruçar sobre o tema da educação profissional implica falar necessariamente da forma como nos posicionamos frente às questões gerais e específicas da Educação do nosso país, como ela vem sendo desenhada ao longo da história e, enfim, pelo atual governo.

O CEFET por sua longa e experiente trajetória na história da educação profissional brasileira, foi uma das instituições mais afetadas pelas últimas resoluções presidenciais (refiro-me ao Decreto anterior 2.208/97 e o atual 5.154/04). Assim justificamos a escolha do objeto de pesquisa e a importância do estudo.

Em 2000, realizamos uma pesquisa com o apoio financeiro do CNPq intitulada “Os novos conceitos de competências e as tendências pedagógicas e curriculares na Educação”, que resultou num texto monográfico. A partir de então, iniciamos muitas reflexões, muitas delas estão incluídas nas discussões sobre o papel da educação profissional como política pública e o projeto de Educação para o Brasil, apresentadas nas atuais propostas de educação profissional para o Brasil.

Nesse contato, percebemos que as mudanças (muitas delas impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e Decreto 2.208), modificaram todo o contexto da Escola. Ao longo desse estudo nos demos conta de que esse processo atinge toda a estrutura educacional brasileira e reflete diretamente na formação de jovens que pretendem ingressar no mercado de trabalho.

Como recurso técnico, utilizamos para esta pesquisa a coleta quantitativa de alguns dados, como o número dos cursos integrados que o CEFETCE possui, coleta de documentos importantes de análise como a grade curricular para verificação do número de disciplinas gerais e disciplinas técnicas e observação direta do contexto atual do CEFETCE.

Não deixamos de contemplar a observação detalhada da realidade do CEFETCE junto ao seu corpo docente, coordenadores pedagógicos, gerentes dos cursos, pedagogos e professores. Consideramos aqui a observação como sendo também uma técnica de investigação extremamente importante. Desse modo, buscamos apreender a realidade do CEFETCE, tentando construir um perfil que

pudesse servir de parâmetro para estudos posteriores na área de educação profissional.

Elegemos a entrevista como técnica de coleta de dados, aqui especificamente, utilizamos a entrevista semi-estruturada. Analisamos os discursos em toda sua riqueza, respeitando a forma com que estes foram registrados. Consideramos ser esse um ponto fundamental, pois é através do discurso que os indivíduos expressam sua visão de mundo sobre a realidade.

O processo de pesquisa empírica foi feito em 2007, e foram escolhidos os pedagogos e os coordenadores dos cursos integrados que existem no CEFETCE. Atualmente sob a vigência do atual Decreto nº 5.154/04, o CEFETCE desenvolve cursos integrados em três áreas: 1. Indústria: com o curso de Eletrotécnica e Mecânica; 2. Telemática: com os cursos de Telecomunicação e Informática; e 3. Construção Civil: com o curso de Edificações.

Portanto, o CEFET desenvolve educação na modalidade integrada em 05 cursos<sup>6</sup>. Isso foi um dado relevante da pesquisa, em que constatamos que houve uma relativa diminuição de cursos de nível médio ofertado pelo CEFETCE. Em pesquisa anterior, o CEFETCE desenvolvia cursos técnicos nas suas seis áreas, desenvolvendo mais de 10 cursos técnicos para a comunidade.

Com os processos da reforma da educação iniciado com o Decreto n.2.208/97 que teve grandes consequências para a educação profissional especificamente, a ampliação dos cursos técnicos foi muito comprometido. Por isso percebemos uma diminuição na oferta dessa modalidade de ensino, que constatamos em pesquisa empírica. Esse dado é novo, visto que o CEFET era a instituição que mais desenvolvia a modalidade integrada em todo o Brasil (as escolas estaduais também desenvolvem, porém, com um nível de excelência muito inferior e de forma extemporânea, com recursos bem reduzidos).

É importante observar também que esta pesquisa não irá descrever detalhadamente as atividades educacionais desenvolvidas pelo CEFETCE, iremos nos restringir ao ensino médio integrado, que é o nosso objeto.

---

<sup>6</sup> O curso integrado faz parte de nosso universo de estudo no CEFETCE e quer dizer que a instituição desenvolve educação de nível médio junto com educação profissional, atualmente após a reforma, ela é dada em quatro anos de estudos. A educação integrada é uma marca do CEFET que a desenvolve desde sua criação, esse tipo de educação foi muitíssimo afetado pelas últimas reformas educacionais, por isso foi escolhido como prioridade neste estudo.

Isto colocado, percebemos que existe um movimento do CEFET em nível nacional de expansão da educação profissional e tecnológica no sentido de ir além da educação de nível médio, hoje existem vários cursos de graduação tecnológica e pós-graduação que o CEFET desenvolve, mas não nos deteremos em descrevê-los, servirá apenas como reflexão para analisarmos como está posta a educação profissional no Brasil e especificamente no Ceará.

Escolhemos como sujeitos da pesquisa, os pedagogos e os coordenadores dos cursos integrados por que essas duas categorias profissionais são as que têm mais acesso a legislação educacional, como os decretos e portarias e são eles também quem reformulam os cursos e os “adequam” às legislações, portanto, têm uma visão mais analítica dos processos de mudanças. Um dado constatado nessa pesquisa no processo de visita ao CEFETCE foi que os professores e os alunos não participam diretamente das escolhas e mudanças nos cursos, já os pedagogos e coordenadores, são agentes ativos nesse processo de reformulação dos currículos. As mudanças são repassadas para os professores nos encontros pedagógicos.

Foram realizadas para a amostra da pesquisa, um total de 06 entrevistas (03 coordenadores e 03 pedagogos das 03 áreas referidas) que serão analisadas ao longo deste trabalho, sobretudo no terceiro capítulo, além da entrevista com o diretor do CEFETCE.

A construção dos capítulos foi feita de acordo com os objetivos que pretendíamos alcançar, e é importante que se diga, que o leitor não encontrará neste trabalho descrições detalhadas e teóricas sobre o mundo do trabalho, o neoliberalismo e as novas formas e estratégias de acumulação do capital. Entendemos que estas categorias teóricas estão na base das discussões aqui pretendidas. As políticas neoliberais atingem proporções diferentes em cada país que as implanta. No Brasil, tais escolhas refletem sobre os brasileiros de forma singular e essa singularidade se dá exatamente por diferentes formas com que a política foi e é delineada. Temos singularidades históricas que marcam em diferentes proporções as políticas econômicas, governamentais e sociais. Não adotamos o conceito de que o neoliberalismo, apenas, responde à pobreza, à desregulamentação do Estado e, enfim, ao subdesenvolvimento do Brasil.

Nossa proposta para o primeiro capítulo foi refletir sobre as bases históricas do Brasil colonial e suas consequências para a educação de nosso país, para a

formação do povo brasileiro, do sistema educacional e da cidadania, bem como das políticas públicas. Entendemos que a Educação é uma política pública porque diz respeito a toda sociedade e está amparada constitucionalmente. Esperamos que o leitor perceba que ao longo de todo texto estamos tratando da discussão de política pública direta e indiretamente.

No segundo capítulo, percorremos a educação profissional do Brasil. Descrevemos alguns pontos históricos importantes para o delineamento da política educacional na emergência da constituição brasileira e da atual LDB, elaborada em 1996. Elas estão numa encruzilhada, ou, num dilema real entre a ampliação da democracia do país e os novos movimentos mundiais das propostas neoliberais. Diante desse impasse sofre diretamente o sistema democrático, pois o Governo estabelece uma série de decretos e portarias que fazem reduzir as políticas educacionais. Destacamos o tópico 2.3 em que descrevemos as contradições das leis, dos decretos e documentos oficiais sobre a educação profissional brasileira.

No terceiro capítulo nos deteremos ao Decreto 5.154/04 e os impactos na formação profissional oferecida pelo CEFETCE, bem como a situação do Ceará nesse contexto. Analisaremos detalhadamente as entrevistas e os cursos que o CEFETCE está desenvolvendo para a comunidade cearense e as perspectivas dessa escola no atual governo.

Como resultado desse estudo, pretendemos contribuir para a discussão da educação profissional como uma política pública e para a importância de refletirmos como ocorre o processo de delineamento das políticas de educação no Brasil, bem como a reflexão das mudanças constantes na legislação brasileira.

## **CAPÍTULO 1 – REFLETINDO SOBRE A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O PERCURSO DO RIO QUE DESÁGUA NO MAR.**

**“O presente só reclama o passado em função do futuro: ele pode nos ajudar a compreender melhor a sociedade em que vivemos hoje, a saber, o que defender e preservar”.**

**(Chesnaux)**

O conhecimento científico, a muito, foi considerado dinâmico e isso sem dúvida está mais visível aqui, nas ciências humanas, do que em qualquer outro campo científico. Iniciamos essa discussão refletindo as palavras de Diatahy (2004) quando se refere à história de nosso país afirmando que toda obra deve ser analisada a partir do chão histórico e do horizonte político a que se destina. Portanto, pensar a educação profissional é problematizar também o seu contexto histórico.

Ciavatta (2005) afirma que, a tarefa da escola é proporcionar o aprendizado dos saberes e tem a responsabilidade de ensinar os conhecimentos que devem abranger duas premissas básicas: a) que são construídos historicamente; e b) que têm relação com diversas dimensões.

Preparamos e formamos tecnicamente homens e mulheres para as relações sociais de produção, que estão fundamentadas na divisão social e técnica do trabalho e para atuarem nos meios de produção hoje existentes (tecnológicas, científica, etc).

A educação profissional, portanto, diz respeito à vida humana em sociedade, à história do Brasil, às condições de desenvolvimento do conhecimento e à totalidade do conhecimento em todas as suas dimensões. Portanto, é mister conhecer o processo de desenvolvimento do Brasil, em seu contexto histórico, econômico e, sobretudo político para podermos iniciar o desvendar desse “enigma Brasil”.

Recorremos, então, a Sérgio Buarque de Holanda (2005) para iniciar essa discussão, pois ele traz elementos importantes para entendermos o princípio de nossa formação histórica. Nela está incluída a necessidade de nos assumirmos como somos dentro de nosso processo histórico e a partir da nossa realidade, reconstruir esse país.

Recebemos de Portugal a herança da dificuldade de modernizar-se pela influência da idade média fortemente solidificada naquela cultura (que também teve influência católica ortodoxa). Isso significa uma defasagem em todas as áreas de conhecimento, pois no momento histórico das grandes navegações estavam ocorrendo profundas transformações na forma de pensar a humanidade. O mundo iniciava o processo de modernidade e os grandes descobrimentos marítimos proporcionaram o que chamamos hoje de processo de globalização<sup>7</sup>. Mesmo assim, para Holanda (idem) a abertura para novas idéias não era uma característica tão forte entre os povos ibéricos.

A aversão ao trabalho, sobretudo o manual, por exemplo, teve suas bases definidas nesse momento histórico. Ele nos parece ter sido o fator de maior atraso no contexto do progresso, fator herdado também do período medieval e fortemente exaltado pela religião católica, como Sérgio Buarque ressalta:

Foi a partir da época dos grandes descobrimentos marítimos que os dois países entraram mais decididamente no coro europeu. Esse ingresso tardio deveria repercutir intensamente em seus destinos, determinando muitos aspectos peculiares de sua história e de sua formação espiritual. Surgiu, assim, um tipo de sociedade que se desenvolveria, em alguns sentidos, quase à margem das congêneres européias, e sem delas receber qualquer incitamento que já não houvesse em germe (2003, p. 31).

O legado mais negativo da escravidão foi o alargamento do menosprezo pelo trabalho, sobretudo, o manual. Ao contrário do que podemos pensar, o gosto pela aventura parece ter tido influência decisiva em nossa vida social.

Silvia Manfredi (2002) descreve que o sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos no Brasil, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver

---

<sup>7</sup> Compartilhamos com o mesmo pensamento do Professor e escritor Eduardo Diatahy Bezerra e Menezes (2006) em que descreve que o processo de Globalização não é iniciado com as grandes transformações de mercado a partir dos anos 80 e sim, que esse processo inicia-se mesmo com o processo das grandes navegações em que os povos se “descobrem”.

a violência cometida contra os nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório externo e por meio da força, o emprego da mão-de-obra escrava para atividades artesanais e de manufatura, acabou por criar a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria num trabalho desqualificado.

Numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou o uso das mãos. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. Havia também, atividades manuais em que os brancos livres queriam que ficassem reservadas para si. Nesses casos, as corporações de ofício faziam normas rigorosas, impedindo ou desincentivando o emprego de escravos em certos ofícios, procurando ‘branquear’ tais ofícios dificultando o acesso de negros e mulatos no seu exercício (MANFREDI 2002, p. 71,72).

Coadunamos com Manfredi quando ela ressalta que “Os processos de distinção e de distanciamento social desenvolvidos durante o período colonial escravagista influíram, assim, tanto na construção de representações sobre a noção de trabalho como nas estratégias de educação a elas conjugadas, preservando a dicotomia trabalho manual- intelectual” (idem, p. 72). Esse processo delineou, mais tarde, numa decisão clara das elites brasileiras em diferenciar a educação para a população, sendo a propedêutica com vistas à formação superior para a população abastada e a manual ou técnica para a outra grande parte da população.

Evidentemente, o Brasil não se fez só com a cultura européia, mas esse sistema cultural foi mais fortemente marcado por sua função estruturante, ou seja, ela foi a condutora do processo de construção do país e teve atuação direta no sistema econômico e político.

Para destacar que o processo de desenvolvimento do Brasil foi marcado desde suas raízes, reportemo-nos ao Brasil, ano de 1889, período em que o Brasil tornava-se República. O ponto central da propaganda republicana era a idéia de autogoverno, do povo governando a si mesmo, do país se autodirigindo, sem necessidade de uma família real de origem européia e de um imperador intermediário.

Em artigo “O pecado original da República”, o escritor José Murilo de Carvalho (2005), explica como na democracia política, chamada República, a incorporação do povo, foi posta em prática no Brasil pelo novo regime. Os direitos

civis só cabiam a uma pequena parte da população, 2,7% dos brasileiros. Os políticos perfaziam 8% e a população excluída do direito ao voto chegava ao estarrecedor número de 92% da população (os analfabetos que na época atingiam 75% da população, as mulheres, os estrangeiros e os menores de 21 anos). Está provada a exclusão do povo que marcou a vida política do país no início do período Republicano e que traz, sem dúvida alguma, conseqüências até os nossos dias. E Murilo de Carvalho finaliza:

A ausência de povo, eis o pecado original da República. Esse pecado deixou marcas profundas na vida política do país. Quando, em meio à crise de nossos dias, assistimos ao aumento da descrença nos partidos, no congresso, nos políticos, de que se trata se não da incapacidade que demonstra até hoje a República de produzir um governo representativo de seus cidadãos? (Revista de História da Biblioteca Nacional, 2005, p. 24).

O jeito peculiar de (des)organização social foi incorporado socialmente como coisa normal, algo aceitável, posto que era feito por e pelo grupo economicamente dominante. Essa falta de participação política do brasileiro também é percebida nas políticas implantadas nos diferentes governos e a dificuldade que temos de acompanhá-las.

A formação econômico-social brasileira tem especificidades e singularidades que nos faz ser um povo com determinadas características diferentes de outras. No nosso modo de ver, isso é fundamental para tentar entender como se comportam as forças políticas, sociais e econômicas praticadas no Brasil. Celso Furtado (2002) situa a sociedade brasileira num dilema: a construção de uma sociedade ou de uma nação em que os seres humanos possam produzir dignamente sua existência ou a permanência num projeto de sociedade que aprofunda a dependência aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial. E Furtado afirma ser o Brasil um modelo de capitalismo modernizador e dependente, uma constante do passado e do presente.

Vemos aqui que a questão é a construção de um projeto político de desenvolvimento para o país, precisamos optar por um tipo de desenvolvimento e que nele deverão estar engajados todos os brasileiros. O que temos visto até aqui são políticas fragmentadas em que apenas parte dos brasileiros está envolvida (em geral a classe política e os brasileiros de classe social mais elevada). Não conseguimos, ainda, desenvolver um projeto político independente e que privilegie a

maioria dos brasileiros. A clareza das palavras de Sérgio Buarque são próximas e atuais quando argumenta:

E essa ância de prosperidade sem custo, de títulos honoríficos, de posições e riquezas fáceis, tão notoriamente característica da gente de nossa terra, não é bem uma das manifestações mais cruas do espírito de aventura? Ainda convivemos diariamente com a prole numerosa daquele militar do tempo de Eschwege, que não se envergonhava de solicitar colocação na música do palácio, do amanuense que não receava pedir um cargo de governador, do simples aplicador de ventosas que aspirava às funções de cirurgião-mor do reino... não raro nossa capacidade de ação esgota-se nessa procura incessante, sem que a neutralize uma violência vinda de fora, uma reação mais poderosa; é um esforço que se desencaminha antes mesmo de encontrar resistência, que se aniquila no auge da força e que se compromete sem motivo patente (2005, p. 46).

A lei, apenas, não garante o desenvolvimento de um povo ou nação. É necessário mesmo um projeto político para o país. O importante é percorrer ao questionamento: para onde queremos ir? E mais, qual democracia queremos? Uma real e viável construída a duras penas, ou a utópica de livros e manuais?

A resposta a essa pergunta não pode ser dada apenas por um pequeno número de pessoas, pois poderá haver manipulação de interesses. Ela terá que vir do conjunto da sociedade, cada um entendendo seu sentido de participação e responsabilidade para a construção desse projeto. O que caracterizaria as contradições (ou contrastes) entre a democracia ideal e a democracia real, como se apresenta na prática cotidiana?

Em todas as definições de democracia existente, uma premissa é indispensável para a formação de um estado democrático: a visibilidade ou transparência do poder. Essa característica é indispensável para se pensar em um regime democrático, tenha ele conseguido implantar as premissas do pensamento ideal de democracia ou não.

Precisamos de uma democracia representativa, tendo os partidos políticos autorização para funcionar como elo de ligação entre os indivíduos e os sujeitos. Os partidos como sendo representantes da sociedade.

Norberto Bobbio (1986), cientista político moderno, reflete que o poder e o direito caminham juntos e num regime democrático. As leis devem ser feitas não só para os indivíduos, mas leis que submetam tanto os indivíduos como os próprios

legisladores às suas normas. Isso só é possível se o poder for controlado em última instância pelos seus “possuidores originais”, os indivíduos.

Aqui confirmamos uma premissa conhecida por todos nós: a fundamental importância da participação popular, o governo da democracia faz com que a idéia de direitos políticos desça até o menor dos cidadãos, como a divisão dos bens põe a idéia do direito de propriedade em geral ao alcance de todos.

Quais as bases, então, para a construção de um projeto para o Brasil? Acredito que teremos que aprender a conviver melhor com os conflitos de povo brasileiro. Entendermo-nos enquanto povo e assumirmos nossas diferenças. Aprendendo, por exemplo, a diferenciar e identificar nos nossos comportamentos, atitudes como o do “jeitinho brasileiro”. Dar mais seriedade e compromisso às escolhas feitas no trabalho, no lazer e na família. Não nos conformando em aceitar a corrupção nas pequenas atitudes até as grandes e, enfim, colocar a ética humana acima de qualquer outro valor individual.

As consequências já percebidas nesse processo de desenvolvimento é o agravamento da desigualdade social e a tendência à concentração de renda, num modelo que mistura (dialeticamente) o arcaico, atrasado, tradicional e subdesenvolvido, e o moderno e desenvolvido na especificidade ou particularidade de nossa formação social capitalista.

Na contramão desse processo, as políticas públicas tentam garantir direitos conquistados e fazer com que o Estado e sociedade se responsabilizem pela execução de tais direitos. A discussão das Políticas Públicas tem se tornado um campo de análise essencial na discussão do Estado e da sociedade civil, cuja finalidade é a concretização dos direitos sociais garantidos na carta magna de 1988.

No campo da Educação, a premissa do compromisso do Estado também torna-se demanda crescente no momento onde se reclama por direitos constitucionais no Estado democrático de direito.

## 1.1 Política Pública, Democracia e Cidadania.

A política pública não tem identificação exclusiva com o Estado, mas sim com o que em latim se expressa como *res publica*, isto é, coisa de todos. Potyara Pereira (2002) reflete que ela compromete, simultaneamente, o Estado e a sociedade. “É, em outras palavras, ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo e do mercado” (PEREIRA, 2002, p. 222).

A palavra política compõe o conceito da constituição de planos, estratégias e ações coletivas formuladas e executadas com vistas ao atendimento de legítimas demandas e necessidades sociais.

Política pública significa, portanto, ação coletiva que tem por função concretização de direitos sociais demandados pela sociedade e previstos nas leis. Ou, em outros termos, os direitos declarados e garantidos nas leis só tem aplicabilidade por meio de políticas públicas correspondentes, as quais, por sua vez, operacionalizam-se mediante programas, projetos e serviços. Por conseguinte, não tem sentido falar de desarticulação entre direito e política se nos guiarmos por essa perspectiva (idem, p. 223).

A trajetória das políticas públicas é recente no Brasil, se considerarmos a efetiva participação do Estado e nos referimos, sobretudo, considerando a Educação como política pública<sup>8</sup> na sua concretização. Porém, muito antiga se considerarmos do ponto de vista referido desde a proclamação da república e da Constituição de 1988, dita Constituição Cidadã.

É por meio das políticas públicas que são formulados, desenvolvidos e postos em prática programas de distribuição de bens e serviços, regulados e promovidos pelo Estado, com a participação e o controle da sociedade. Porém, a relação Estado e sociedade, na operacionalização da política nem sempre é de reciprocidade e parceria, mas, principalmente, de competição e conflito. Esse processo é contraditório e antagônico em essência.

---

<sup>8</sup> Sobre esse item, a efetiva participação do Estado Brasileiro na área de Educação, só se concretizou em 1930, em que o Estado instituiu escola pública e gratuita para toda a população. Confirmando, assim, a recente participação do Estado na Educação nacional como política pública assim definida.

Pela lei maior da nossa nação vivemos numa democracia onde o princípio básico deste exercício é a liberdade e a igualdade, ou seja, ser livre, ser igual. Não é nenhuma novidade, no entanto, afirmar que historicamente no nosso país as grandes virtudes da vida pública desertaram da cena política a grande maioria da população. Portanto, justifica-se perguntar: que democracia é esta que dizem que estamos vivendo, onde a maioria da população está excluída não só das decisões políticas, mas das garantias de atendimento de suas necessidades materiais e espirituais? O conceito de democracia abrange diversos sentidos e depende da época analisada e do contexto político e social.

Destarte, democracia envolve, por definição, participação popular. Um estado poderá adjetivar-se democrático se depender, em maior ou menor grau, da participação do povo nas decisões políticas.

São princípios básicos da democracia: soberania popular, segundo a qual o povo é a única fonte de poder, manifestação e expressão efetiva da vontade popular.

A democracia real ou substancial depende da regulamentação jurídica de seus valores. Nesse sentido, a constituição é o fundamento de validade de todo o ordenamento jurídico para resguardar os valores democráticos.

Norberto Bobbio (1986) faz uma análise acerca das promessas frustradas e dos obstáculos contemporâneos enfrentados pela democracia. Para o autor são seis as promessas não cumpridas pela democracia:

1. Um estado democrático sem intermediários entre indivíduos e Estado. Na democracia moderna, a atuação política dos indivíduos foi substituída por diversos grupos como organizações, sindicatos, corporações etc, ou seja, os grupos e não os indivíduos são os protagonistas da vida política.
2. A democracia moderna deveria se caracterizar pelo princípio da representação política. Aquele que é escolhido para representar os interesses do povo, não pode estar vinculado a interesses de grupos, empresas etc, ou seja, não pode ter um mandato vinculado a interesses localizados e particulares.

3. Não ocorreu com a democracia moderna a tradicional distinção entre governados e governantes. A promessa de derrotar as oligarquias não foram cumpridas, pois ainda continua no poder a presença exclusiva das elites.
4. Em instâncias microsociais onde poderia ser exercido uma maior participação dos indivíduos, como escolas, fábricas, igreja etc, na maioria das vezes, estão longe das decisões democráticas.
5. A democracia nasceu com o compromisso de acabar com qualquer tipo de poder invisível e tornar transparente todas as decisões de interesse público. No entanto, proliferam-se poderes invisíveis como de máfias, narcotráficos, serviços secretos, licitações e contratos de prestação de serviços entre estado e empresas etc.
6. Não há o compromisso concreto com uma educação para a cidadania e democracia propriamente dita.

Para Bobbio (idem) três grandes obstáculos dificultaram a realização desses compromissos que a democracia moderna prometera; a) a complexidade da sociedade moderna que exigiu, por sua vez, soluções mais técnicas para os problemas políticos. Isto certamente faz com que se exclua o cidadão comum, não portador de um conhecimento especializado, das decisões e conduções políticas; b) A burocratização, hierarquização e tecnificação do aparato do Estado democrático. A transformação do Estado democrático em Estado social ou de serviços foi fruto das próprias pressões democráticas advindas da sociedade; e c) A grande demanda advinda da sociedade civil ocasiona uma sobrecarga no sistema político, isto provoca uma certa incapacidade de governabilidade. Só são atendidas uma parte dessas demandas, acarretando baixo rendimento do sistema político e descontentamento em diversos setores da sociedade.

A discussão que Bobbio indica é atualíssima se considerarmos as diversas contradições vividas atualmente na sociedade brasileira do Estado democrático de direito. E nas diversas complicações, quando tentamos visualizar a concretização desses direitos através da cidadania.

José Murilo de Carvalho em seu livro "Cidadania no Brasil: o longo caminho"(2003) faz uma associação direta e inevitável entre democracia participativa

e cidadania. Tomamos esse autor para análise dessas duas categorias fundamentais para o entendimento da política pública, posto que esta só se faz compreendida tendo a clareza destes dois processos fundamentais.

Para ele, cidadania “é também a sensação de pertencer a uma comunidade, de participar de valores comuns, de uma história comum, de experiências comuns. Sem esse sentimento de identidade coletiva - que conferem a língua, a religião, à história - não seria possível a existência de nações democráticas” (CARVALHO. 2003, p. 7).

Em relação à questão da liberdade afirmativa da cidadania no Brasil, a perspectiva que, comumente, se projeta é a de que os cidadãos brasileiros se tornam participantes da construção do destino de seu país, através dos mecanismos clássicos da República representativa. Assim, a dimensão da cidadania deveria ser definida por dois aspectos de interação necessária: o referente à independência nacional e o relativo à idéia de que a constituição elaborada por representantes eleitos pela população do país, ou seja, a dimensão da cidadania deveria ser estabelecida pelo conjunto de leis que regeriam os direitos e os deveres da população de um governo soberano.

O fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido. Segundo este autor, a democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar em 1985, e uma das marcas desse esforço foi a voga que assumiu a palavra cidadania: “a cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais: o povo quer isto ou aquilo, diz-se a cidadania quer. A cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a constituição de 1988 de constituição cidadã” (idem, p. 10).

Pensava-se que o fato de termos reconquistado o direito de eleger nossos representantes no executivo, seria garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego, de justiça social. Porém, sabemos que esse processo não se deu de forma tão harmoniosa e direta. A constituição da lei no Brasil não garantiu o acesso à cidadania, pelo contrário, já 15 anos se passaram desde o fim da ditadura e problemas centrais de nossa sociedade, como a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade da educação, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento, e as grandes desigualdades sociais e econômicas ou continuam sem solução, ou se agravaram, ou, quando

melhoram, é em ritmo muito lento. Em conseqüência, os próprios mecanismos e agentes do sistema democrático, como as eleições, os partidos, o congresso, os políticos, se desgastam e perdem a confiança dos cidadãos.

Assim, o exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não geraram, automaticamente, o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. A liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução dos problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem a outra. Uma cidadania plena que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido e, talvez, inatingível.

Vera Telles (2006) ressalta que o drama brasileiro se abre à pergunta sobre as possibilidades deste país alcançar patamares mínimos de civilidade em seus padrões societários e a possibilidade da cidadania se enraizar nas práticas sociais, como parâmetro a reger as relações sociais. Para ela, a pobreza é o que impede a concretização de uma cidadania ampliada.

A pobreza é o tempo todo notada, registrada e documentada, é tema do debate público e alvo privilegiado do discurso político, mas nas formas de sua figuração é desrealizada como problema que diz respeito aos parâmetros que regem as relações sociais. Transformada em paisagem, a pobreza é trivializada e banalizada, dado com o qual se convive, com um certo desconforto, é verdade, mas que não interpela responsabilidades individuais e coletivas (idem, p. 11).

Segundo Vera Telles, a pobreza teria uma chave que poderia elucidar o descompasso existente no Brasil, entre as promessas igualitárias acenadas no mundo público das leis e da política e a “reposição das incivildades do mundo social (...) A nossa velha disjunção entre o Brasil legal e o Brasil real” (idem, p. 19). Essa sociedade que se fez moderna e promete a modernidade, evoca o enigma de uma sociedade que não consegue traduzir direitos proclamados em parâmetros mais igualitários de ação.

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos.

Para Carvalho (2003), os Direitos Civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia

de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cujas garantias se baseiam na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo.

Por conseguinte, Carvalho (*idem*) destaca que os Direitos Políticos se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado à parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Em geral, quando se fala de direitos políticos, é do direito de voto que se está falando. Sem os direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião e organização, os direitos políticos, sobretudo o voto, podem existir formalmente, mas ficam esvaziados de conteúdo. Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos políticos e um parlamento livre e representativo.

Finalmente, o referido autor compreende que os Direitos Sociais devem garantir a participação do cidadão na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdades produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A idéia central em que se baseiam é a da justiça social.

Carvalho (*idem*) cita a importância do desenvolvimento das três fases dos direitos anteriormente citados, essa seqüência cronológica e lógica no desenvolvimento da cidadania reflete na qualidade dos direitos desenvolvidos da nação. Sendo a Educação popular um pré-requisito à expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, por uma razão ou outra, a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu as pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.

A própria idéia de direitos e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico. Devemos observar que apesar de existir um ideal de cidadania a ser

seguido, o caminho percorrido em cada realidade histórica, tem suas particularidades, e nem sempre segue linha reta.

No Brasil, por exemplo, há no seu percurso, pelo menos, duas singularidades fundamentais. Carvalho (idem, p. 11) cita que “A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social. A segunda refere-se à alteração na seqüência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros”. Portanto, na seqüência cronológica de alcance dos direitos, a alteração dessa lógica afeta diretamente a natureza da cidadania no Brasil.

Assim, para Carvalho (ibidem) a cronologia e a lógica da seqüência dos direitos foram invertidas no Brasil. Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Getúlio Vargas, que era conhecido como “o pai dos pobres”, desde o primeiro momento que chegou ao poder em 1930, dedicou grande atenção ao problema trabalhista e social. Mas, sua permanência no poder revelou que, ao mesmo tempo em que pregava o desenvolvimento econômico, o crescimento industrial, a construção de estradas de ferro, o fortalecimento das forças armadas e da defesa nacional, anunciava fechamento do congresso nacional. Presença clara de autoritarismo e cerceamento das liberdades individuais e políticas.

Portanto, a antecipação dos direitos sociais faz com que os direitos não sejam vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resulta é passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora, no dizer de Vera Telles:

Como bem nota Roberto Da Matta, essa é uma matriz cultural, própria de uma sociedade que não sofreu a revolução igualitária de que falava Tocqueville, em que as leis, ao contrário dos modelos clássicos, não foram feitas para dissolver, mas para cimentar os privilégios dos “donos do poder” e em que, por isso mesmo, a modernidade anunciada pela universalidade das regras formais não chegou a ter o efeito racionalizador de que trata Weber, convivendo com éticas particularistas do mundo privado das relações pessoais que, ao serem projetadas na esfera pública, repõem a hierarquia entre pessoas no lugar em que deveria existir a igualdade entre indivíduos. E essa é a matriz da incivilidade que atravessa de ponta a ponta a vida social brasileira, de que são exemplos conhecidos a prepotência e o autoritarismo nas relações de mando, que para não falar do reiterado desrespeito aos direitos civis das populações trabalhadoras ( 2006, p. 87).

Os direitos políticos no Brasil vieram na expansão do direito do voto que se deu igualmente num outro momento ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Para manter aberto o congresso, os militares conservaram as eleições legislativas. Mas o direito de votar nos chefes do executivo era negado à população. No entanto, foi durante a ditadura militar que houve um aumento significativo da população votante.

Ainda segundo Carvalho (2003), na queda dos governos militares teve muito mais participação popular do que na queda do Estado Novo, o movimento conhecido como “Diretas Já”, em 1984, foi o ponto culminante de um movimento de mobilização política de dimensões inéditas na história do país. A ditadura militar nos primeiros dez anos também garantiu, de certa forma, alguns direitos sociais. O grande “boom” econômico da época garantia uma política de emprego, muito embora com salários mais baixos. Apesar de certa garantia de emprego, as desigualdades sociais começavam a se acentuar.

Ao final da ditadura militar, houve certa garantia dos direitos sociais, como a expansão do emprego, e, certa abertura para a retomada dos políticos, não ocorreu, no entanto, avanços dos direitos civis. Pelo contrário, foram eles que mais sofreram durante os governos militares.

Murilo de Carvalho situa a suspensão do *habeas corpus* para crimes políticos, a privacidade do lar e o segredo da correspondência como violados impunemente. A liberdade de pensamento era cerceada pela censura prévia à mídia e às manifestações artísticas, pela proibição de qualquer tipo de atividade ou manifestação política nas universidades. Nestes casos os professores partícipes eram obrigados a se aposentarem ou eram cassados. Assim, “a precariedade dos direitos civis lançava sombras ameaçadoras sobre o futuro da cidadania, que, de outro modo, parecia risonho ao final dos governos militares” (idem, pág 209).

O período conhecido como o da redemocratização do país, se deu a partir de 1985. Nas eleições de 1986 foram escolhidos aqueles que redigiram e aprovaram em 1988 a Constituição que, segundo Murilo de Carvalho (idem), seria a constituição mais liberal e democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de Constituição cidadã.

Em 1989, houve a primeira eleição direta para Presidente da República desde 1960. Duas outras eleições se seguiram em clima de normalidade, precedidas de um inédito processo de impedimento do primeiro presidente eleito. Os direitos políticos adquiriram amplitude nunca antes atingida. No entanto, a estabilidade democrática não pode ainda ser considerada fora de perigo, pois a democracia política não resolveu os problemas econômicos, como a desigualdade e o desemprego.

Existe no Brasil algo incomum e para nós normalizado, que é a persistência dos direitos adquiridos como doação de um Estado protetor, resultando uma cidadania dissociada da liberdade política, como valor e como prática e que se confunde e se reduz ao acesso aos direitos sociais.

Está claro, portanto, que o interferimento da natureza histórica da cidadania construída no país, tem relação com o desenvolvimento do Estado-nação. Isto quer dizer que a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a Nação. As pessoas se tornam cidadãos à medida que passam a se sentir parte de uma nação e de um Estado.

Porém, no entanto, as duas coisas nem sempre aparecem juntas. A identificação à nação pode ser mais forte do que a lealdade ao Estado, e vice-versa. Em geral, a identidade nacional se deve a fatores como religião, língua e, sobretudo, lutas e guerras contra inimigos. A lealdade ao Estado depende do grau de participação na vida política, e tem relação direta com a Educação e o conseqüente nível de escolarização da população.

Da relação da cidadania com o Estado-nação deriva uma última complicação que é a crise hoje estabelecida desse tipo de Estado. A internacionalização do sistema capitalista, iniciada há séculos e muito acelerada pelos avanços tecnológicos recentes, e a criação de blocos econômicos e políticos têm causado uma redução do poder dos Estados e uma mudança das identidades nacionais existentes. No caso da Europa ocidental, os vários Estados-nação se fundem em um grande estado multinacional. No caso da América Latina a busca de constituição do MERCOSUL, como forma de expansão e fortalecimento econômico.

A redução do poder do Estado afeta a natureza dos antigos direitos, sobretudo dos direitos políticos e sociais. Se os direitos políticos significam

participação no governo, uma diminuição no poder reduz também a relevância do direito de participar. Por outro lado, a ampliação da competição internacional coloca pressão sobre o custo da mão-de-obra e sobre as finanças estatais, o que acaba afetando o emprego e os gastos do governo, do qual depende os direitos sociais. Desse modo, as mudanças recentes têm recolocado em pauta o debate sobre o problema da cidadania, mesmo nos países em que ela parecia estar razoavelmente resolvida.

No bojo dessa discussão torna-se importante visualizarmos o contexto da educação profissional que está vinculada inevitavelmente a todo esse processo descrito até aqui. Todas essas concepções têm relevância no contexto da Educação desenvolvida no Brasil, posto que configura um complexo processo que precisa ser revisto na sua amplitude, tal qual a sociedade brasileira se apresenta.

## **1.2 A Educação Profissional nesse contexto: algumas considerações históricas**

A partir deste cenário descrito como pano de fundo, é importante descrevermos neste tópico, como a Educação Profissional é estabelecida no contexto brasileiro, para entendermos que ela é uma política pública nos termos concluídos até aqui.

A escola é uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais e por ser assim, esse cenário só ganha maior compreensão quando apreendido no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade que foi sendo construído o Brasil: um longo processo de colonização (econômica, político-social e cultural), sendo a última sociedade ocidental a proclamar o fim da escravidão.

No caminho para entender o rumo estrutural da desigualdade social e também educacional, caberia um olhar para a estrutura social capitalista desde suas bases e o desenvolvimento das classes sociais.

A educação profissional no Brasil sempre foi um tema amplamente discutido, tanto nos meios de comunicação de massa, como junto a autores renomados, porque ela sempre foi um ponto de incongruência e tensão entre a educação geral e profissional, ou ainda, a determinação de uma postura por parte do Estado de preparar a população jovem para a continuidade dos estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho.

Comentando sobre a história do ensino médio no Brasil, Acácia Kuenzer afirma que “ela é a história do enfrentamento dessa tensão, que tem levado não à síntese, mas a polarização” (1997 p. 10). A autora introduz a discussão de uma problemática que vem ocorrendo com a educação no Brasil, que é a dualidade estrutural<sup>9</sup>.

Falar de educação profissional é tratar do modo de produção capitalista que tem experimentado alterações significativas e que reflete em modificações na maneira de produzir a força de trabalho. A educação, como componente do processo de formação do trabalhador também é sensível a essas alterações.

Percorrendo a história da Educação no Brasil, de um modo geral, ela ocorreu de forma tardia (se comparada com outros países). Isso ocorreu devido ao fato de que o Estado demorou a assumir a Educação como uma questão pública.

As relações entre Estado e Educação remontam às origens da colonização do Brasil quando se tornou necessária a educação como forma de romper com a “ignorância indígena”, porém ela não se caracterizava como uma responsabilidade estatal. Antes, essas relações eram dadas pela prática cotidiana de socialização e de convivência no interior das tribos com os adultos. Para Manfredi, “é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas da tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos” (2002, p. 67).

---

<sup>9</sup> A dualidade estrutural seria a definição da trajetória educacional brasileira, que sempre foi marcada pela visível demarcação dos que iriam desempenhar as funções intelectuais e dos que iriam desempenhar funções instrumentais. Concretamente seria o desdobramento das escolas propedêuticas e profissionais, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho: educação profissional para os trabalhadores que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalhador coletivo e educação propedêutica, voltada para a formação dos dirigentes e intelectuais.

Na agroindústria açucareira, em que se basearam os dois primeiros séculos de colonização portuguesa, o predomínio era do sistema escravocrata de produção e organização do trabalho. Assim, os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns centros urbanos do Brasil foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as escolas-oficinas de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial.

Foi intensa a atividade dos jesuítas no ensino de ofícios nas reduções guaranis(...) A produção era organizada de forma autárquica, desenvolvendo-se a tecelagem, a construção de edifícios, embarcações, ferramentas, instrumentos musicais, sinos, relógios, armas de fogo, pólvora, cerâmica, corantes e remédios. O ensino dos diversos ofícios era generalizado, encaminhando-se as crianças para as oficinas conforme as inclinações manifestas (Manfredi citando Cunha. 2002, p. 69).

No século XVIII, segundo Prado Júnior (1963, citado por Manfredi 2002), foram abertas no Brasil, manufaturas têxteis e metalúrgicas. Quando organizado, o trabalho artesanal, desde a colônia até o império, pautou-se pelo modelo corporativo da metrópole, organizado em corporações embandeiradas (irmandades) e em ofícios não embandeirados. As corporações de ofícios foram extintas pela Constituição de 1824, após a independência.

Com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808, o Brasil ganhou status de sede do Reino, em decorrência disso, as duas primeiras décadas do século XIX, sofreram grandes transformações econômicas e políticas. A economia deixou de ser apenas agroindustrial, iniciando a implantação de atividades e empreendimentos industriais estatais e privados, para subsidiar o comércio que interessava a metrópole. Ao mesmo tempo, gestou-se a formação do Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar, que persistiu por mais de um século com a mesma estrutura.

As iniciativas de Educação Profissional, durante o império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas) ora das esferas estatais, das províncias legislativas do império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam de entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional, como preparação para ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (exército e marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios (Manfredi. 2002, p. 76).

As práticas educativas desse período refletem, de modo geral, as duas concepções distintas e complementares: uma de cunho assistencialista e compensatório, destinada aos pobres e desafortunados; e a outra para viabilizar a educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerando-o qualificado, socialmente útil e legitimador da dignidade da pobreza. Os mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios e dentre eles destacaram os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1885)<sup>10</sup>.

Vale ressaltar que o acesso aos liceus era livre, exceto para escravos. As matérias eram divididas em dois grupos, o de ciências aplicadas e o de artes. Eles eram ideológica e politicamente mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial.

Segundo consta no Documento Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico (1999), a educação profissional está intimamente associada ao processo de desenvolvimento industrial, ao êxodo rural e à conseqüente urbanização. Antes de iniciar-se esse processo existiam pequenas “ilhas” formadas por cursos de aprendizes artífices, voltados para as necessidades de execução de pequenos serviços para facilitar a vida do cidadão comum em seu dia-a-dia. Não era necessário que o mesmo fosse um especialista ou um técnico com formação adequada.

Pode-se dizer que nesse período, a educação profissional era ainda bastante incipiente. A principal característica, no entanto, continuava a ser o seu caráter secundário no rol das atividades econômicas, escolares e acadêmicas. Somente quando o parque industrial brasileiro começa a dar os seus primeiros passos é que se pensou em propiciar ao trabalhador uma educação profissional metodicamente organizada.

Os primórdios da educação profissional no Brasil registram apenas decisões tópicas no sentido da profissionalização dos jovens, especialmente destinados a

---

<sup>10</sup> BOCHETTI, Paulo. Das Escolas de ofício no Brasil ao projeto CEFET. In: MARKERT, Werner. Formação profissional no Brasil. Edições Paratodos, Rio de Janeiro. 1997.

amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte. Esse caráter assistencialista da educação profissional brasileira se manteve, com diferentes nuances, quase que intocável até os nossos dias.

No período republicano, o ensino profissional continuou mantendo basicamente o mesmo traço assistencialista, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os órfãos e desvalidos da sorte. Porém, iniciava-se um esforço público de organização da educação profissional voltada para preparar operários para o exercício profissional.

Mudanças socioeconômicas foram registradas nesse período, provocadas pela extinção da escravatura, a consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira, pela aceleração dos processos de industrialização e urbanização, portanto, do trabalho assalariado.

Em 1905, o ensino profissional passa a ser atribuição do ministério da agricultura e comércio. Consolida-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

No Governo de Nilo Peçanha, em 1909, o ensino profissional público foi uma medida efetiva criada para transformar as escolas de aprendizes num único sistema, como resposta a desafios de ordem econômica e política.

O desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção e de vida, tão cedo revelou o papel dos protagonistas dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todos os principais centros industriais. Num clima de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das idéias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época eram majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros. Além disso, outra facção das classes dominantes, o grupo dos chamados industrialistas, não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política (Manfredi, 2002 p. 82).

Em 23 de setembro foi emitido o Decreto 7.566, criando 19 escolas, uma em cada unidade da Federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. Dando início à rede Federal, que culminou nas escolas técnicas, atualmente os CEFET's.

Nos anos de 1910, foram criadas várias escolas-oficina destinadas à formação profissional de ferrovias. Essas escolas desempenharam importante papel na história da educação profissional.

Na década de 20, a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, propondo a sua extensão a todos, pobres e ricos, e não apenas aos “desafortunados”. Foi criada, então, uma comissão especial, conhecida como “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, que teve o seu trabalho concluído já na década de 30, com a criação dos ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

No ano de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e, nesse mesmo ano, também foi efetivada uma reforma educacional que levou o nome do ministro Francisco Campos e que prevaleceu até o ano de 1942. Nesse ano começou a ser aprovada o conjunto das chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”, popularmente conhecido como Reforma Capanema.

A constituição de 1934 inaugurou uma nova política nacional de educação, pois trata das escolas vocacionais e pré-vocacionais como um dever do Estado para com as classes menos favorecidas (Art.129), a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos. Isso propiciou a definição de um conjunto de leis e a criação de entidades especializadas como o SENAI (1942) e o SENAC (1946).

Com o advento da indústria e o predomínio da cidade sobre o campo, foram sendo criados novos tipos de relações e linguagens, portanto, a escola passou a ser o veículo que possibilitava a inserção na cidadania. Como nos mostra Saviani:

[...] Para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida na cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo esse um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingido através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna (1999, p.3).

A Educação no Brasil só foi encarada efetivamente como dever do Estado, após a revolução de 1930<sup>11</sup>, sendo essa instrução historicamente parcial e

---

<sup>11</sup> Apenas em 1994 (após 6 décadas), a Lei Federal n. 8.948/94 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, porém esse Sistema tem muitas limitações. Mesmo que o Estado defina a Educação como universal e necessária para todos, na prática ela não é universal, posto que a contribuição do Estado no investimento em escolas é irrisória, se comparada com outros países.

fragmentada, pois a educação dada à população sempre teve um caráter limitado, inacabado e incompleto.

O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade moderna coloca a exigência de um conjunto mínimo de conhecimentos, sem os quais não se pode participar ativamente da vida em sociedade.

A sociedade espera dos trabalhadores, que são também cidadãos, o mínimo de instrução que lhe possibilite a compreensão de suas regras, de tal maneira que possam se responsabilizar pelos seus atos. Portanto, a educação é um dos componentes constantes para fazer a regulação da cidadania pela hierarquização do trabalho coletivo, de grande significado político<sup>12</sup>.

### 1.2.1 A Educação Profissional desenvolvida no Brasil a partir do Estado Novo

A Educação Profissional desenvolvida no Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, conhecida também como a dualidade do ensino brasileiro. Erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, ou seja, um ensino secundário destinado às elites e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas.

Esse período histórico foi marcado pela forte atuação do Estado como agente de desenvolvimento econômico, o processo de substituição de importações foi realizado sob forte investimento público na criação de infra-estrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro. Grandes companhias estatais foram criadas e também a constituição de aparelhos burocráticos da administração pública em todos os setores (Manfredi, 2002).

---

<sup>12</sup> Sobre esse item ver: KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da Fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo. Cortez, 1986.

O Estado configurou numa arena privilegiada para tomadas de decisões relativas ao rumo da economia do país.

Durante o período que vai de 1935 a 1942, as organizações independentes dos trabalhadores foram silenciadas e golpeadas pela intensa repressão. Foi contudo, no período final de sua primeira gestão, na conjuntura do ano de 1943, que Getúlio e seus colaboradores gestaram um projeto de atração de massa de trabalhadores urbanos, transformando os sindicatos em apêndices o Estado (idem, p. 96).

No campo da formação profissional, o modelo construído combinou o cerceamento e o enquadramento institucional a uma política de convencimento e de disputa de hegemonia no plano ideológico. Isso favoreceu a construção de um sistema paralelo ao sistema público, organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais (o chamado Sistema S) que teve como primeira estruturação o Senai (1942) e o Sesi (1946)<sup>13</sup>.

As leis orgânicas instituídas com a reforma de Gustavo Capanema, a partir 1942, redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. O sistema escolar passou a ter a seguinte formatação:

O ensino primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 anos (Decreto –lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946). O ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto –lei 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola par o setor primário; o setor industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. Cada ramo de ensino estava dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O 1º ciclo do ensino secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2º ciclo respectivo, o colégio, e também aos segundos ciclos dos demais ramos. O mesmo não se dava, entretanto, com os

---

<sup>13</sup> As primeiras instituições do Sistema S foram idealizadas nos anos 40 (Senai e Sesi) em virtude da necessidade de expansão da indústria nacional no contexto da chamada Era Vargas. O Sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial. Atualmente o Sistema está organizado da seguinte forma: O Setor Industrial: Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Sesi – Serviço Social da Indústria; O Setor de comércio e serviços: Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e Sesc- Serviço Social do Comercio; O setor agrícola: Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola; e no Setor de transportes: Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes e Sest – Serviço Social em Transportes. Além dessas entidades, o Sistema S também abriga o Sebrae – Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa e o recém-criado SESCOOP – Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços. O Sistema S não constitui um todo homogêneo, embora possua uma estrutura organizativa, de gestão e de financiamento comum. Apesar das semelhanças, há também diferenças, decorrentes da história particular de cada entidade, do contexto histórico em que foram idealizadas e de sua articulação interna com o próprio setor (Manfredi, p. 179, 180).

primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparatórios apenas para seus respectivos segundos ciclos (ibidem, pág. 99).

O que isso nos indica é que havia uma opção clara de demarcação dos que iriam desempenhar funções profissionalizantes e os que iriam poder ingressar na Educação superior. Nesse sistema não havia possibilidade de egressos de cursos não secundários se candidatarem a exames de vestibular. Os alunos de cursos profissionais tinham acesso restrito ao ensino superior, podendo candidatar-se apenas aos cursos relacionados aos que já haviam feito.

Nesse período, a educação profissional tinha por objetivo oferecer formação adequada aos que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho. Portanto, havia uma justaposição de dois modelos educacionais. Essa lógica dualista, calcada na diferenciação e na distinção de classes sociais, sobreviveu após a queda do Estado Novo, resistindo às lutas de amplos setores da população favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual.

É importante ressaltar que a dualidade da educação profissional foi sentida em todos os momentos históricos como temos visto até aqui, porém, ela foi institucionalizada pela reforma Capanema, que instituiu uma grande reforma no Sistema Educacional do País, referenciando a dualidade a partir da base da Educação pela visível diferenciação dos que iriam desempenhar funções técnicas e os que iriam desempenhar funções acadêmicas ou intelectuais.

Apenas na década de 50, é que se permitiu a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, desde que prestassem exames das disciplinas como forma de provar possuir o grau de instrução necessário ao ensino superior (Lei Federal nº 1.076/50). Era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais, dos que iriam desenvolver as funções práticas ou de execução propriamente dita. Delimitava-se, assim, a divisão social e técnica do trabalho.

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de equivalência de conhecimentos, só veio a ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a ser implementada no Brasil.

Os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 40 a 70, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida em que progrediam nos seus estudos, e, de outro, a Educação Profissional na qual o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios (Manfredi, pág. 103).

A equivalência entre os ramos secundário e propedêutico é instituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem. O que passou a ser chamado de ensino de 2º grau.

O objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus passa a ser proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Aqui a Educação Profissional adquire nova característica, ao introduzir a educação generalizada no ensino médio, então denominado segundo grau. A partir daqui a educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta recaiu sobre os sistemas de ensino público.

Essa modificação trouxe sérios agravantes, um deles é pensar que paralelamente existiam instituições particulares que também poderiam desenvolver a educação profissional, assim como também instituições que poderiam desenvolver o ensino de 2º grau sem o ensino profissional. Verifica-se, portanto, que essa proposta admite a dualidade da educação no nível geral, porém não admite a dualidade como modelo de organização escolar pública e estabelece um sistema de via única para todos.

Podemos dizer, então, que foi criada uma falsa imagem da formação profissional como uma solução para os problemas de emprego entre as camadas menos favorecidas. E, para quem quisesse ou pudesse custear, cursavam o segundo grau normal, ou seja, sem profissionalização, a fim de que se pudessem concorrer a uma vaga na universidade.

Esse efeito não atingiu diretamente a qualidade da educação profissional “tradicional” das instituições especializadas, mas interferiu no sistema público de

ensino, que perdeu qualidade na educação geral, sem conseguir oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país. Por outro lado, essa lei possibilitou a criação das Escolas Técnicas Federais (ETF's), que se configuraram escolas que permitiam formação de segundo grau e uma formação técnica com um nível de excelência. Essas escolas eram umas das únicas que poderiam viabilizar o acesso de uns poucos filhos da classe trabalhadora à universidade, desde que conseguissem passar pelo funil da seletividade.

Saviani (1999) considera que a forma de organização da Escola está direcionada para o trabalho referindo que a própria organização da Escola de primeiro grau (hoje educação fundamental) está centrada no trabalho, o qual determina, em última instância, o conteúdo curricular. Entretanto, se na educação fundamental a relação é implícita e indireta, no segundo grau (hoje ensino médio) a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática é tratada de maneira explícita e direta. O papel fundamental da Escola de ensino médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática no trabalho.

Isso demonstra que as mudanças educacionais fazem parte de uma política orientada por amplas determinações do contexto histórico mundial de reorganização do sistema de produção capitalista, hoje profundamente marcado pelo padrão de acumulação hegemônico. As mudanças ocorridas no sistema de educação profissional, ao longo dos anos, vem carregado de termos como flexibilidade e competência, que são freqüentemente utilizados no mercado de trabalho.

Desse modo, então, quais são as bases para o surgimento de uma nova sociedade no contexto social brasileiro? Quais seriam as estratégias necessárias para continuar um processo de desenvolvimento sustentável convivendo com valores novos e velhos? E tendo consciência de todas as contradições que temos?

Como a educação está intimamente ligada ao processo de trabalho, como forma de garantir o mínimo de instrução necessária para a garantia ao ingresso da cidadania, podemos concluir que a educação (no sistema capitalista) é direcionada apenas para uma parte da população. Temos, desse modo, a vigência de diferentes tipos de escolas com funções de socialização e qualificação distintas.

Assim, temos que a educação profissional não se distingue dessa realidade descrita, ela é a continuidade desse processo que foi construído historicamente.

No próximo capítulo explanaremos o contexto da educação profissional no Brasil especificamente nos anos 80 a 90, como a indicação de mudanças como a reforma da Educação e o surgimento das Políticas Públicas de Educação Profissional no Brasil. Como fundamento básico de tais mudanças, surgiu a necessidade de discorrer sobre a influência dos novos modelos de produção e o conceito de qualificação e competência influenciando o caudal cultural e estrutural da Educação profissional.

## **CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O MARCO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A REFORMA DA EDUCAÇÃO: OS ANOS 1980 E 1990**

“O aprendizado técnico preenche dois propósitos: a formação do Ser Ético e a Solidariedade com as grandes massas do povo. A escola não pode ser uma fonte de jurisprudentes, literatos e advogados, nem meramente a fábrica de máquinas mentais”  
(Einstein).

Existe um relativo consenso entre os estudiosos (Hiratta, Frigotto, Ferreti, entre outros) que a política de educação profissional viveu um período de expansão nos anos 1980 (chamado de ensino médio técnico), sofrendo uma fragmentação nos anos 1990<sup>14</sup>. A fragmentação se deveu, sobretudo quanto a imposição do Decreto nº 2.208/97 que fragmentou a educação profissional incidindo, sobretudo, conseqüências nos CEFET's, com a separação entre o ensino médio e o ensino técnico, com introdução do currículo por competências na modalidade modular.

Vivenciamos no final da década de 1980, transformações políticas com a crise e o colapso do socialismo real e a emergência da ideologia e das políticas neoliberais e mudanças socioeconômicas com a afirmação de uma nova base científico-técnica do processo produtivo e a mundialização do capital. O movimento ampliado do capital, principalmente o financeiro, a reestruturação produtiva e a nova organização do trabalho, alicerçados pela microeletrônica e pela informática, combinam-se à ideologia neoliberal para a implementação de políticas educativas de cunho conservador, particularmente nos países periféricos. Na década de 1990, as reformas educativas impostas à sociedade brasileira refletem esse contexto. Para Frigotto tais reformas expressam uma opção consciente de consentimento ativo e subalternidade.

---

<sup>14</sup> Estudos do Projeto integrado de pesquisa desenvolvido no núcleo de estudos, documentação e dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, com apoio do CNPq e da FAPERJ.

A compreensão que buscamos aprofundar é a de que todos os referenciais teóricos se encontram em crise em face das mudanças sem precedentes das relações sociais capitalistas e socialistas. Vale dizer, suas categorias analíticas não dão conta de apreender as mediações e determinações construtivas das relações sociais. Crise, no entanto, não significa fim do capitalismo e dos referenciais funcionalistas e positivistas ou críticos. No que concerne ao materialismo histórico, esse referencial sempre entrou em crise quando o capitalismo, seu objeto de crítica, sofreu mudanças bruscas. Esse referencial que se estrutura como crítica radical ao capitalismo, só pode, portanto, efetivamente acabar quando as relações capitalistas forem superadas (Frigotto, 2006, p. 14).

A década de 1980 definiu-se numa conjuntura em que, ao mesmo tempo se tenta romper com o regime da ditadura e seu modelo econômico-social consolidado socialmente, e emerge o Estado Democrático de Direito, iniciado pela aprovação da Constituição de 1988.

São movimentos contraditórios em sua essência, que de um lado, temos movimentos democráticos bastante desenvolvidos advindos da forte repressão da ditadura militar e por outro lado, após a queda do muro de Berlim em 1989, significou a retomada do neoliberalismo como poder hegemônico mundial, representado pelo consenso de Washington. Em nível nacional, destaca-se a eleição de Fernando Collor de Melo em 1989 representando a consolidação das idéias neoliberais no Brasil.

Podemos assumir de que a década de 1980 foi uma dura travessia da ditadura à redemocratização em que se explicitou, com mais clareza, os embates entre as frações de classe da burguesia brasileira (industrial, agrária, e financeira) e seus vínculos com a burguesia mundial e destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais que se desenvolveram no seu interior. A questão democrática assume centralidade nos debates e nas lutas em todos os âmbitos da sociedade ao longo dessa década (FRIGOTTO. 2005, p. 34).

No início dos anos 1980, instala-se a mais longa greve dos metalúrgicos do ABC paulista, que vai durar 41 dias. Lula é preso e o sindicato dos metalúrgicos sofre intervenção, sendo reaberto apenas dias depois e Lula sendo solto. O que sinalizava era a possibilidade de mudanças significativas no âmbito social e político.<sup>15</sup> No âmbito das forças de interesses da classe trabalhadora e movimentos

---

<sup>15</sup> Essas análises aprofundadas vamos ter no estudo feito por Frigotto(2006) que esperava do Governo de Lula, como todos nós, uma atuação mais voltada aos interesses da classe trabalhadora. Comparando esse fato com os dias atuais, percebemos que Lula, como Presidente da República, esqueceu sua característica de contestação e corrobora com o *status quo* e o conservadorismo na política brasileira.

populares, emergem as Comunidades Eclesiais de Base - CEB's, no início da década de 1980, a criação da Central Única dos Trabalhadores- CUT, em 1983, e o surgimento do que se denominou “novo sindicalismo” com a criação do PT. Em 1984, surge um novo movimento que questiona as bases do capitalismo desenvolvido no Brasil, pela luta contra as desigualdades e a concentração de riquezas, que foi o Movimento dos Sem Terra- MST.

Em 1986, veio o plano Cruzado, com a mudança da moeda. Em fevereiro de 1987, o governo declara a moratória unilateral da dívida externa. Em junho do mesmo ano, é estabelecido o plano Bresser, como instrumento econômico, e em Janeiro de 1989, o governo lança o Plano Verão, com mudança de moeda e congelamento de salários e preços. Na área social, esses planos resultaram no agravamento da pobreza de trabalhadores pela política de “arrocho salarial” e pelo desemprego e subemprego.

É nesse quadro econômico e social que se dá o embate da Constituinte. A Assembléia Nacional Constituinte inicia-se em 1987 e se encerra em 1988, com a aprovação da nova Constituição. Representando, sem dúvida, muitos avanços e ganhos significativos para os direitos políticos e sociais brasileiros. Porém, contraditoriamente, as políticas que se seguiram à aprovação da Constituição não reafirmaram avanços sociais, mas retrocessos como veremos a seguir.

As políticas de Educação, ao longo desta década, resultaram do debate de idéias e propostas que se organizaram ao longo de cinco conferências brasileiras de Educação- CBEs. “Tratava-se de um debate de forte traço ideológico e político com ênfase nas concepções denominadas ‘crítico reprodutivistas’ mas também incluindo concepções ‘crítico-críticas’” (idem, p. 39). Esse embate se deu, sobretudo por posições político e ideológicas na forma de pensar a educação do país, que estava claramente distinta entre tecnicismo, economicismo, fragmentação, dualismo e a perspectiva da escola pública, gratuita, unitária universal politécnica ou tecnológica. Culminando logo após numa nova lei para a Educação em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB.

Os aparelhos de hegemonia reclamavam mudanças na Educação, sob o argumento das mudanças tecnológicas, centrando seu foco na concepção de educação polivalente para um trabalhador multifuncional. No debate sobre a nova proposta de lei, colocava a idéia da escola politécnica como sendo a escola que

mais preenchia os requisitos à formação do novo trabalhador, portanto, idéia contrária à dos aparelhos de hegemonia ligados ao capital financeiro. Fazendo o Deputado Otávio Elísio elaborar um projeto de Lei, que viesse ao encontro da escola politécnica, como um substitutivo para aprovação como LDB.

A ênfase com que assumiram discussão da politecnicidade e sua repercussão na mídia deveu-se, em grande parte, ao fato muito particular de que o Deputado Otávio Elísio, atento ao debate educacional da época, tomou quase literalmente o texto de uma conferência que Dermeval Saviani (1988) faria na XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação – ANPEd e o transformou em proposta de projeto de lei. O texto tinha como título “contribuição à elaboração da nova lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional: Um início de conversa” e expunha a concepção de educação politécnica como o horizonte para o debate da LDB (FRIGOTTO. 2005, p. 40).

Como resultado desse processo, o projeto de lei que foi julgado à revelia foi o projeto que não ousou ir além da modernização do arcaico e que não alteraria o *status quo* no campo educacional<sup>16</sup>.

Vemos, então, que os intelectuais orgânicos<sup>17</sup> estavam favoráveis à escola politécnica, havia um consenso de que era preciso criar escolas com formação sólida para a classe trabalhadora e que também desse uma formação profissional adequada para o desenvolvimento de uma nação. Esse projeto tem fortes bases socialistas, idéias de Antônio Gramsci, que pensava numa escola tecnológica, completa para formação do trabalhador. Essa escola deveria ser pública e gratuita para todas e todos os cidadãos.

Porém, não era esse o projeto que defendia empresários e o governo, que queriam uma formação mais rápida e superficial. Tendo em vista que a iniciativa privada estava, como sempre esteve, à espera dos recursos públicos para executar suas ações, ao contrário do que podemos pensar, o governo também sustenta em grande parte o sistema privado de educação profissional através dos projetos de financiamento da rede do Sistema S, entre outros.

A década de 80 foi marcada pelo tema da democracia, e a década de 90 pela idéia de globalização, de livre mercado e da revolução tecnológica. Em 1992,

---

<sup>16</sup> A forma como ocorreu esse processo é descrito com detalhes pelo próprio Saviani, em seu livro: A nova lei da Educação. Trajetórias, limites e perspectivas. 5 ed. SP. Autores Associados, 1999.

<sup>17</sup> Expressão criada por Gramsci para designar que a mudança do bloco histórico teria como principal agente os intelectuais orgânicos que formariam uma ideologia própria adequada à mudança de bloco histórico.

com o *impeachment* de Collor, ficando o poder sob Itamar Franco, surge um novo ator, Fernando Henrique Cardoso, como ministro da Fazenda.

Analisar as reformas sofridas pela educação e dentro delas as implicações para o ensino médio, exige um esforço de compreensão do contexto político brasileiro marcado pela reforma do Estado nacional. Isto porque as reformas educacionais dos anos 1990 apresentam a mesma racionalidade da reforma do Estado brasileiro. Dalila Oliveira argumenta que:

O modelo de reforma estatal perseguido pelo Brasil e demais países latino americanos apresenta uma nova orientação para a gestão das políticas públicas e sociais. Trata-se de um processo que pressupõe a focalização das políticas públicas nas populações mais vulneráveis, a partir da definição de um padrão mínimo de atendimento. No caso brasileiro, trata-se de desenvolver políticas que priorizem os muito pobres, já que a maioria da população encontra-se em um padrão de consumo que não é dos mais confortáveis. As políticas priorizadas devem ser garantidas mediante fundos emergenciais com duração determinada (2002, p. 48).

Gabriel Grabowski, em entrevista a revista do Ministério da Educação, edição especial “Educação Profissional”, constatou o que já está sendo percebido desde os tempos mais remotos no Brasil: “existem verbas para o ensino profissionalizante no país, porém os recursos estão pulverizados” (2005, p. 3). Existem muitos programas e projetos de educação continuada com uma boa fonte de financiamento, porém, ela perde seu objetivo principal por não se concentrar em ações efetivas com maior impacto na população alvo, ou seja, o que o professor diagnosticou é que o governo possui ações emergenciais, sem uma idéia, ou uma política clara do que se deseja realmente alcançar.

A quantia que toda a sociedade gastou com o ensino técnico passou dos R\$ 30 bilhões, em 2003, uma cifra descomunal se levarmos em conta que o orçamento total do MEC, no mesmo ano, não chegou a R\$ 18,1 bilhões, para todos os níveis de ensino. O problema é que esse valor está pulverizado em um sem-fim de projetos e programas espalhados nos ministérios, Estados, Municípios, promovidos pela iniciativa privada, pelo Sistema S e por instituições da sociedade civil (idem).

Em resposta a essa situação, Grabowski conclui que precisamos de um órgão que coordene e articule as ações, para unificar o que está fragmentado. Portanto, ressalta o tipo de reforma que o Estado priorizou no Brasil.

A década de 1990 foi marcada por profunda regressão no plano dos direitos sociais. “Ao assumir o governo, Fernando Henrique Cardoso, já tinha um projeto

amplo construído na conciliação dos interesses das diversas forças representantes do capital internacional, tanto para seu projeto de oito anos como para as sucessões seguintes” (Frigotto, 2005, p. 44). A sua política foi fortemente centrada numa série de ajustes, mediante política de desregulamentação, descentralização e privatização. Estava previsto, portanto, a reforma do Estado brasileiro. No âmbito da política educacional, também estava previsto uma série de ajustes e reformas, bastante vinculadas ao Banco Mundial<sup>18</sup>.

O projeto de LDB proposto pelo deputado Darcy Ribeiro, após diversas emendas foi aprovado. Seu caráter minimalista, como o caracterizou Saviani era adequado às reformas estruturais orientadas pelas leis do mercado.(...) A reforma da educação tecnológica e profissional elucida de forma emblemática o que acabamos de assinalar. O governo estava buscando efetivar mudanças profundas, criando um sistema paralelo e dual de educação tecnológica e profissional, mediante o PL 2.603/96.(...) Com a aprovação da nova LDB em 1996, o governo entendeu que poderia, por um ato do executivo mediante um decreto, livrar-se das resistências e, finalmente, levar adiante seu projeto. Isso ocorreu com a publicação do Decreto n. 2.208/97 e outras medidas legais complementares, como a portaria SEMTEC/MEC n. 646/97 (idem, p. 47).

Essa política de ajustes contribuiu para a falta de identidade do ensino médio e colaborou para os diversos equívocos criados em torno da educação profissional. Nesse processo contraditório, percorremos as letras constitucionais para contrarrestar que as políticas públicas respaldadas nas leis estão na contramão do processo real dos ajustes e desajustes que têm percorrido nossa Educação.

Carlos Jamil Cury (2002) afirma que as políticas de educação do ensino médio sofrem condicionantes mais amplos e que tangem tanto às políticas públicas em geral como o próprio pacto federativo. E é preciso reconhecer e saber distinguir entre o que deve ser aperfeiçoado do que deve ser extinto, o que deve ou pode ser mantido do que deve ser transformado.

---

<sup>18</sup> Paulo Renato de Sousa permaneceu os oito anos como Ministro da Educação. Com a experiência de funcionário do Banco mundial, liderou, de forma competente, as reformas educacionais necessárias ao ajuste estrutural da sociedade no plano organizativo e do pensamento.

## **2.1 A influência dos novos modelos de produção e das novas formas de acumulação para as políticas de educação profissional**

No nosso entendimento, as políticas definidas no Brasil têm um imbricamento das novas tendências mundiais do sistema produtivo, do mundo do trabalho e as políticas governamentais gestadas a partir de interesses vinculados a determinada classe social, num contexto histórico determinado. Esse conjunto de interesses formam a política educacional que, não tendo resistência por parte da população, são postas em prática.

Para alcançar o fim desejado, muda-se a legislação como temos visto ao longo deste trabalho, através de Decretos e Portarias. Uma dessas modificações que influenciam o sistema e as políticas de educação profissional é o sistema de acumulação hegemônico que se tem denominado de acumulação flexível. Descreveremos brevemente esse modelo, a fim de situar objetivamente o estudo e subsidiar entendimentos importantes no processo e escolha do modelo de educação profissional como temos visto até aqui.

As modificações desse modelo de acumulação estabeleceram-se a partir dos anos 70, quando ocorreram profundas alterações socioeconômicas relacionadas ao processo de economia mundial. Essas mudanças permitiram a reformulação das estratégias de produção entre países, no mundo do trabalho, da economia, nos níveis ideopolíticos e profissionais, modificando assim todo o contexto do mundo do trabalho.

Essas alterações deram-se ao fato de que o modelo Fordista/Taylorista já não correspondia às novas mudanças. Segundo Harvey:

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou-se cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade em planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariáveis (1996, p. 135).

Desse modo, a flexibilidade é um dos componentes mais importantes ao novo modelo de acumulação e trabalho. Ela torna-se condição essencial para o estabelecimento do chamado novo paradigma.

Sobre essa questão, Sennett (2001), coloca que as novas conseqüências do trabalho no novo modelo capitalista trazem em seu bojo a flexibilidade como condição fundamental. Sennett define essa expressão claramente:

A palavra “flexibilidade” entrou na língua inglesa no século quinze. Seu sentido derivou originalmente da simples observação de que, embora a árvore se dobrasse ao vento, seus galhos sempre voltavam a posição normal. (...) Em termos ideais, o comportamento humano flexível deve ter a mesma força tênsil: ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas (pág, 54).

Na verdade o novo modelo caracterizado pela flexibilidade aponta para um tempo sem certezas. As empresas, por exemplo, se dividem ou fundem-se, empregos surgem e desaparecem como fatos aparentemente sem ligação. Atualmente vemos uma volatilidade da demanda de consumidores, isso leva a uma especialização flexível de produção. Empresas cooperam e competem ao mesmo tempo, buscando nichos de mercado que cada um ocupa temporariamente, e não permanentemente, adaptando a curta vida de produto, de roupas, ou peças de máquinas.

Esse tipo de economia gera contradições sucessivas, como por exemplo, de um lado, a expansão de mercados nacionais e internacionais e a enorme quantidade de investimentos concedidos à geração de tecnologia, por outro lado, também gera exclusão de empresas e mercados na medida em que define como condição fundamental a competição por redução de preços e aumento da qualidade, num jogo feroz que visa a acumulação constante.

Uma outra contradição que podemos eleger fundamental em nossa análise são as mudanças nos processos de trabalho. Esse modelo gera, conseqüentemente, o desemprego estrutural, ou seja, não se concebe mais a garantia de um emprego formal em condições consideradas de qualidade. Isso dá lugar ao subemprego, dando uma roupagem aos empregos indiretos e terceirizados.

As formas de produção são alteradas e, conseqüentemente, altera-se o trabalho e a forma de ver esse trabalhador. Segundo Dupas:

A forma de organização da atividade produtiva foi radicalmente alterada para além da busca apenas de mercados globais, ela própria passou a ser global (...). Esse processo radical busca a eficiência e a conquista de mercados, forçando a criação de uma onda de fragmentação, terceirizações, franquias e informalização abrindo espaço para uma grande quantidade de empresas menores que alimentam a cadeia produtiva central com custos mais baixos (1990, p.40).

Esse novo modelo adquire maior vitalidade em meados dos anos 80, e sua adesão tornou-se uma questão de sobrevivência, posto que ele é condição essencial para o conjunto das empresas que desejam manter-se inseridas no mercado de trabalho. Suas modificações concentram-se, em grande medida, a nível organizacional. Leite acrescenta:

O maior foco de inovação não é, contudo o da tecnologia “física”, mas o da “organizacional”, envolvendo novas formas e técnicas de gestão da produção e o processo de trabalho – TO’s: nas empresas líderes, 92% afirmam utilizar TO’S na produção, nas quarenta da metalmeccânica, também 90% adotam esses recursos. As TO’s, em ambos os grupos, cobrem essencialmente quatro grupos: programas de qualidade, incluindo ferramentas como controle estatístico do processo (CEP), círculos de controle de qualidade (CCQ), controle de qualidade total (CQT) e kaizem (melhorias contínuas); Tecnologia de grupos e família de peças (TGO); Manufatura celular com células de fabricação e grupos semi-autônomos; *Just in time* (JIT), predominantemente interno e kanban (1996, p.150).

Todo esse processo tem no seu interior a premissa da flexibilidade e integração. Eles trazem impactos diretos sobre o processo e a organização da produção, e assim, sobre o trabalho e a qualificação do chamado novo trabalhador.

Na verdade, percebemos uma grande insegurança e, de certa forma, fragilidade das instituições de formação profissional em desenvolver e adaptar os currículos dos cursos de acordo com as intensas mutações do mundo do trabalho. Apesar do decreto 2.208/97 ter modificado fortemente a educação profissional desenvolvida no CEFETCE, o seu sucessor anulou tais modificações, no sentido da educação profissional ter que atender às mudanças constantes do mercado de trabalho. É o que nos mostra, por exemplo, o depoimento do ex-diretor do CEFETCE (LOBO, 2002), quando se refere à reestruturação curricular e os desafios que terão que enfrentar:

Eu acho que o grande desafio pedagógico para a educação profissional, é como construir um ambiente de aprendizagem flexível em educação profissional, sem que isso seja uma formação desintegrada, ou seja, de uma formação de um trabalhador sem formação com profundidade, com abrangência. Como flexibilizar a formação desse trabalhador de forma que nós possamos nos aproximar dessa mudança freqüente do mundo do trabalho, mas ao mesmo tempo sem se tornar uma instituição de treinamento? O CEFET vai ter que investir muito em recursos humanos. Nós, desde uns 10 anos para cá, vimos tentando construir uma massa de recursos humanos mais qualificada, e ao mesmo tempo, nós não teremos, por mais que nós possamos investir nossos ambientes de laboratórios ou oficinas, nós não vamos acompanhar o que está acontecendo no mundo do trabalho, então, nós vamos ter que construir aprendizagem, nos locais de trabalho. Na verdade esse desafio pedagógico é grande, ou seja, a capacidade de construir currículos flexíveis, sintonizados com o mundo do trabalho, e ao mesmo tempo dar a esse trabalhador uma base para que ele

possa levar isso como uma aprendizagem significativa para a vida dele toda. Por exemplo, modularizar ou não? Como modularizar? Como estabelecer interfaces formais com o setor produtivo? Como construir currículos mais flexíveis? Como criar ambientes de aprendizagens mais interativos? Como construir competências? Como avaliá-las? Então esses são os desafios que estão aí e eu diria que um grande “nó” que o CEFET vai ter nos últimos anos é exatamente como avaliar as competências que estão sendo construídas no seu currículo, acho que esse é o grande coração pedagógico dessa história toda (idem, p. 9).

Retomando à questão do processo de mudança nas relações de trabalho, podemos destacar: redução de níveis hierárquicos, que se reflete não só no desemprego de gerentes como no aumento da busca por cursos de aperfeiçoamento; mudanças das estruturas de cargos e salários, criando novos planos de carreiras associados a programas de treinamento, até para trabalhadores de produção direta; aumento da importância atribuída à gestão de recursos humanos; processo de qualificação de fornecedores associados ao movimento de terceirização.

Dessa forma, o mercado de trabalho, que expressa as consequências da intensificação do modo de acumulação do capital, estabelece como um dos critérios de qualidade e produtividade, uma nova forma de relação com o trabalho, que tem como pressuposto uma nova forma de pensar o trabalhador. Leite ressalta ainda que:

As características exigidas nos dias de hoje para o trabalhador são: saber operar novos equipamentos, sistemas ou aplicação de novas técnicas com eficiência; mentalidade de melhoria contínua, motivação e participação; conhecimento do produto e do processo; valores de qualidade, produtividade e competitividade; trabalho em equipe e relacionamento em grupo; raciocínio e resolução de problemas; e atitude geral mais aberta e favorável a mudanças (1996, p. 152).

A partir das mudanças no modo de produção, as empresas passam a requerer um tipo de trabalhador bastante distinto. O espaço de ação dos trabalhadores, de um modo geral é ampliado, as qualificações intelectuais e sociais ganham maior importância.

Estudos constatam que a eficácia da produção flexível depende, em grande parte, de mudanças estruturais na organização das empresas e na forma e conteúdo da formação profissional. Nesse sentido, os modelos de formação profissional são objetos de um aprimoramento contínuo.

A qualificação adquire outro significado, ela deixa de ser definida pelo tipo de curso ou de certificação que se adquire e passa a ser inteiramente ligada ao saber fazer e sua capacidade de adaptação num determinado posto de trabalho.

Ainda segundo Leite:

A qualificação passa, então, a definir-se menos como estoque de conhecimentos, habilidades, mas sobretudo como competência ou capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. O desempenho e a própria produtividade global passam a depender em muito dessa capacidade e agilidade de julgamento e de resolução de problemas (1996, p. 152).

Sobre essa questão, ressaltamos como os docentes e alunos do CEFETCE percebem o mundo do trabalho e os desafios que têm trazido, nos últimos 10 anos para a educação profissional<sup>19</sup>:

As mudanças são muito rápidas, o mundo do trabalho automatizou-se de uma forma tão rápida que é um desafio para qualquer instituição de ensino, até o ensino médio teve que se modificar em relação a essa exigência do mundo do trabalho. O “como ensinar hoje” está muito relacionado com o que o mercado lá fora está exigindo, tudo se muda em função do mercado. Hoje o nosso maior desafio é porque nós somos uma escola de ensino profissional e nós não temos pesquisa de mercado, saber o que o mercado está precisando e do profissional que está sendo formado, a nossa pesquisa é muito deficitária, é muito mais feita pelo professor que trabalha lá fora e diz o que é necessário que se faça, é mais por cada um do que institucionalizado. Uma pesquisa que seja alimentada para saber quais mudanças estão ocorrendo e que profissionais estão sendo necessários. (...) Outro desafio é de acompanhar com os recursos tecnológicos, a questão de laboratório é séria por que o Governo Federal não está investindo, tudo que se tem conseguido é através de cursos de extensão, convênios, então nós estamos sempre correndo e sempre estamos em defasagem em relação ao mercado (*Pedagoga do curso de Segurança do Trabalho*).

Hoje o jovem não tem que tirar só notas boas e ir bem nas provas, ele tem que saber falar, saber colocar o que ele pensa, porque isso as empresas valorizam muito. É bem mais difícil a adaptação hoje porque nós temos que ser mais dinâmicos, falar inglês, tem que saber muita coisa em informática, enfim, adquirir mais conhecimentos. É um desafio bem maior, eu acredito que nos anos 80 era bem menos complicado ( *Aluna do curso de Química*) (LOBO, 2002. p. 10).

Pelo exposto, compreendemos que o termo flexibilização e seu conceito está por traz de todo o conteúdo das mudanças, tanto no âmbito organizacional dentro das empresas, quanto na reestruturação da educação profissional.

---

<sup>19</sup> Parte da pesquisa desenvolvida no CEFETCE. Ver em LOBO, Vera C.F. 2002.

Desse modo, a dinâmica do mundo do trabalho traz em seu bojo inúmeros questionamentos e desafios que são colocados, por exemplo, para as empresas, que deverão atualizar-se constantemente a fim de conseguirem manterem-se competitivas e, por isso, são condicionadas a participarem de um “modismo” em relação à contratação de pessoal, exigindo cada vez mais um *curriculum* recheado de habilidades e qualificações. Como continuação desse processo, a escola torna-se responsável por formar esses profissionais, que também anseiam pela inserção no mercado de trabalho.

Não podemos deixar de citar as implicações do sistema de financiamento da educação profissional para a qualidade e a forma com que as políticas públicas são desenvolvidas. E sobre esse item devemos citar as interferências do Banco Mundial.

Existe um lendário discurso de que é preciso e necessário investir em educação para superar o subdesenvolvimento dos países chamados de terceiro mundo, sob esse prisma as políticas de desenvolvimento envolvem a educação com inúmeras estratégias para alcançar determinado fim. O que temos percebido é que as políticas de educação profissional desenvolvidas ao longo da história, mostram que o processo de dualismo originário das políticas do governo Capanema é reafirmado quando se estabelece, cada vez mais, a educação profissional voltada para a classe trabalhadora e a educação superior para os que podem estudar mais e ingressar tardiamente no mercado de trabalho.

Esse processo é percebido claramente nas políticas estabelecidas no Brasil, posto que ainda não reunimos condições objetivas de proporcionar educação superior para todos os jovens que desejam ingressar no mercado de trabalho. Noutros países, a educação superior precede de qualquer experiência laboral. Aqui, as estratégias precisam ter um retorno mais rápido e atingir faixas do segmento social mais baixos, portanto, acabam por configurar em políticas assistencialistas e de caráter pulverizado, tentando dar maior alcance sem muita preocupação com a qualidade.

Isso foi percebido nas políticas ditas mais liberais na história do Brasil com Fernando Henrique Cardoso, com a descentralização do financiamento da educação profissional para as instituições privadas como o SENAI, SENAC e SESI, com repasse do FAT. A criação do PLANFOR, entre outras. Tais políticas, com características também paternalistas seguem, muitas vezes, as orientações

gestadas a partir do Consenso de Washington, a qual defende não haver outra saída para o mundo a não ser a de ajustar-se à reconstrução produtiva promovida pela mundialização, através de medidas como a desregulamentação, a descentralização e a privatização.

Sabemos também que o organismo internacional que mais emprega recursos em educação, tanto na América Latina-AL como nos demais países periféricos, é o Banco Mundial. E sobre esse item, Ferreira destaca:

Na América Latina, a continuidade de crescimento de *IED* se deveu, principalmente, às expressivas privatizações de empresas e, também, com as respectivas desregulamentações visando a abertura econômica, implementada nos anos de 1990. A partir desse momento se desdobraram as aquisições e fusões de empresas privadas nos setores de serviços e produção tradicional. Entre 1991 e 2000, o montante de *IED* apresentou um crescimento sustentado da ordem de 600%. Valendo a seguinte observação: prevalece nos fluxos de *IED* a aquisição e fusão de empresas, chamadas pelo autor de A&F. Tomando como base o ano de 1999 as A&F totalizaram US\$ 720 bilhões, representando a impressionante marca de 73,35% do total de *IED*. No entanto, a maior parcela dos fluxos externos de capitais 94,5%, tomando como exemplo o ano de 2000, foi *abocanhado* pelos países desenvolvidos. Sobrando, conseqüentemente, aos países em desenvolvimento os 5,5% restantes do fluxo total do mercado de capitais privados (2003, p. 101).

Podemos observar a relação das privatizações ocorridas no Brasil na década de 1990 com o financiamento externo para a *reestruturação* de nossa educação. Programa sustentado pela premissa segundo a qual o país somente atrairia investimentos estrangeiros se ficasse claro a sua abundante oferta de mão-de-obra qualificada.

Porém, devemos ter discernimento sobre o que isso significa e sem dúvida pressupõe a subserviência do Brasil aos organismos internacionais. Porém, questionamos até que ponto podemos dar veracidade a essa premissa. Considerar que o Brasil e a educação brasileira está sob controle das agências financeiras internacionais, assim como estamos submetidos inevitavelmente ao fardo da obediência cega aos mandos destes órgãos, sem reconhecer que não há resistência, contradições ou alternativa, é não reconhecer que a história é construída por nós e que somos indivíduos em constante mudança, e que temos a capacidade, enquanto País, de negociar essas mudanças postas à sociedade brasileira.

Luiz Antonio Cunha destaca que essa premissa é reafirmada por um “sentimento colonizado que leva ao pensamento de que todo brasileiro é cumpridor

de ordens dos senhores do mundo e seu complemento, a identificação autocomplacente com esses senhores” (2002, p. 105)<sup>20</sup>.

## **2.2 Qualificação e Competência, impactos sobre a Educação Profissional**

Como vimos, todas essas reestruturações que ocorrem atualmente, modificam todo o contexto e a forma de organização das empresas. Tais alterações são percebidas, sobretudo, no setor de recursos humanos das empresas. Elas promovem uma contradição inerente aos novos paradigmas, são ao mesmo tempo promotoras do trabalho humano em nível mais desenvolvido, e fragilizadoras na medida em que mantêm o controle sutil e a ameaça constante da exclusão.

Tais modificações trazem conseqüências ao modelo de formação profissional, que tem sofrido, nos últimos anos, intensas mudanças. Este tema é amplo e existem muitos questionamentos e definições que precisam ser redefinidos. A caracterização das mudanças na formação profissional no Brasil, bem como suas conseqüências são discussões que ainda estão em curso.

Entre os autores que estudam a formação profissional, Ferretti (1997) discute que: a questão principal a ser enfocada pela formação profissional tem a ver, evidentemente, com as novas demandas que lhe faz o setor empresarial. Examinada de forma genérica esta questão pode, à primeira vista, parecer simples, suscitando, por isso, respostas também simples. Na verdade, demandas e respostas são

---

<sup>20</sup> O Banco Mundial elaborou três principais relatórios gerais sobre a situação do ensino no Brasil: em 1986, sobre o ensino fundamental; em 1989, sobre o ensino médio; e em 1991, sobre o ensino superior. Segundo Luiz Antonio Cunha, as recomendações propostas nesses relatórios não foram acatadas integralmente. Pelo contrário, demorou bastante, sendo algumas delas iniciadas apenas em 1991, no governo Collor. Ainda segundo este autor, a adesão às recomendações prescindem de “afinidades eletivas”. Ver detalhadamente em: CUNHA, Luiz. As agências Financeiras Internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. O ensino médio e a reforma da educação básica. Barsília: Plano Editora, 2002.

complexas por várias razões, entre elas, pela necessidade de: a) dar respostas rápidas e flexíveis a situações de mudança também rápida, quer no referente às disputas no mercado internacional, quer no que diz respeito à inovação tecnológica, quer no tocante ao mercado de trabalho; b) considerar que, em decorrência das mudanças no conteúdo do trabalho, impõe-se rever e dimensionar, em outras bases, as relações entre o sistema de formação profissional e o sistema educacional, especialmente se considerarmos a enorme “valorização” de que os recursos humanos vêm sendo alvo; c) dimensionar as formas heterogêneas pelas quais os sistemas nacionais de produção e de serviços incorporam as sinalizações/imposições geradas pelas transformações, seja na economia globalizada, seja nas tecnologias, seja nos processos específicos de trabalho; d) lidar com o heterogêneo e o não-coeso nas relações entre formação profissional e transformações nas empresas; e) rever as formas e responsabilidades do financiamento da formação profissional, em virtude da multiplicidade de agências e sistemas que passam a desenvolvê-la e da pressão por revisão e adequação de custos.

Essas questões trazem desafios específicos, por exemplo: como construir uma base sólida de formação e, ao mesmo tempo, atender as demandas emergentes e específicas da economia? Dar respostas satisfatórias a essa questão é uma tarefa das instituições de formação profissional, entre elas está o nosso universo de estudo. O CEFETCE precisa dar respostas a esse novo mundo do trabalho. Porém, a análise deve ir mais além, é preciso que as instituições responsáveis (Ministério do Trabalho e Ministério da Educação) articulem as mudanças na política de formação profissional de forma a beneficiar de fato os trabalhadores e dêem subsídios necessários para que essas instituições executoras possam desenvolver suas tarefas de forma eficiente.

Sobre essa questão, o documento elaborado pelo Ministério do Trabalho intitulado “Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado” (1995. p. 8), pensa a educação profissional da seguinte forma:

O repensar a Educação Profissional é uma necessidade da empresa, interesse do trabalhador e da própria sociedade, a qualificação para o trabalho exige uma estratégia integrada, construída mediante articulação e parceria entre os vários atores sociais – governo, empresas, trabalhadores, educadores – de modo a beneficiar não apenas setores modernos da economia, mas toda a sociedade. Tal construção passa, desde logo, por um repensar da educação geral e profissional no plano conceitual, pedagógico

e de gestão. Em face da crescente difusão de um novo perfil de competência no mercado de trabalho, começa a perder sentido a dicotomia 'educação – formação profissional' e a correspondente separação de campos de atuação entre instituições educacionais e de formação profissional. Trabalho e cidadania, competência e consciência, não podem ser vistos como dimensões distintas, mas reclamam desenvolvimento integral do indivíduo que, ao mesmo tempo, é trabalhador e cidadão, competente e consciente.

Nesse sentido, a formação profissional tende a perder os valores dualistas que separam o saber e o fazer. Os novos conceitos que elucidam o desenvolvimento profissional defendem o desenvolvimento integral do indivíduo, como nos mostra Kuenzer: (1997, p. 35) “A divisão nitidamente estabelecida entre funções instrumentais e intelectuais é colocada em questão pelo reconhecimento de que todos desempenham, em certa medida, funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais”.

Percebemos, a partir dessas novas propostas que a formação profissional passa a requerer uma educação que relacione melhor o processo de aprendizagem e com as estruturas qualificantes de determinados projetos pedagógicos.

Nesses documentos, existe uma preocupação constante de que a Formação Profissional deve estar em sintonia com o mercado de trabalho. E, para isso, torna claro que as instituições executoras da educação profissional deverão observar, tanto na organização curricular e na prática pedagógica e didática quanto na gestão, princípios norteadores que dizem respeito ao desenvolvimento de competências, flexibilidade e interdisciplinaridade nos currículos, desenvolvimento da polivalência, pesquisa constante e educação permanente para docentes e alunos, entre outros.

A partir do entendimento de que os novos conceitos de produção demandam uma formação profissional que se diferencia fortemente das colocadas pelo modelo de produção taylorista, é que iremos discutir agora duas outras categorias importantes que são os conceitos de qualificação e de competência.

Para analisar a qualificação, é necessário compreender então que, por um lado, ela é constitutiva de uma construção sociocultural complexa, e que, por outro lado, as organizações de trabalho operam com representações ordenadas e formalizadas das tarefas e habilidades requeridas, variando o grau de universalismo com que são aplicadas estas regras de relação entre o trabalhador e o posto de trabalho.

Nessa perspectiva, inserimos a concepção de qualificação de Bruno (1995), em que ela destaca que a qualificação não deve ser pensada a partir de um ou outro de seus atributos constitutivos, mas da forma como o conjunto de seus elementos se inter-relacionam em uma dada hierarquia, conferindo-lhe um sentido específico. Desvendar essa hierarquia implica, pois, analisar as relações praticamente estabelecidas no âmbito do trabalho, isto é, as estratégias patronais de utilização e controle da força de trabalho, a capacidade de organização e pressão dos trabalhadores que nelas interferem, a tecnologia utilizada, o que por sua vez, nos remete à análise das condições econômicas, políticas e culturais prevaletentes no contexto social mais amplo onde se insere o caso em estudo.

Por muito tempo, a qualificação passou a ser conceituada a partir das atividades rotineiras de trabalho, sendo caracterizada em termos de tempo de aprendizagem no trabalho ou do tipo de conhecimento que estaria na base das tarefas definidoras de uma dada ocupação (Castro, 1993).

Partindo dessa visão operacional de qualificação, Castro (idem, p. 216) diferencia a qualificação do posto de trabalho da qualificação do trabalhador:

Esta última remete a atenção para a formação e a experiência mobilizada pelo indivíduo para executar uma tarefa. Uma e outra têm fontes distintas e, a depender do reconhecimento social que lhes seja conferido, podem (ou não) credenciar quem as possui. Por isso mesmo, é importante investigar a qualificação do trabalhador, não apenas pela ótica de quem o recruta, mas também como ele próprio a representa e vivencia. Isto é, como o indivíduo identifica e classifica os saberes que mobiliza no exercício profissional, em termos de sua natureza, origem, funcionalidade e significação para o seu desempenho.

É importante pensar que os padrões de qualificação significam, ao mesmo tempo, resultado e processo. Como resultado, eles se expressam em qualidades ou credenciais de que os indivíduos são possuidores, mas, não se pode esquecer de que essa aquisição é socialmente construída. Assim, os trabalhadores são considerados qualificados ou desqualificados em função da existência ou não de regras definidoras da ocupação coletivamente produzidas, partilhadas e barganhadas, e não necessariamente em decorrência da natureza da ocupação desempenhada. E mais, os efeitos das mudanças na organização do trabalho sobre a qualificação, sem dúvida, são variados segundo as diversas condições dos trabalhadores em cada país, assim como dentro deles, no que se refere a seu nível

de vida, educação, cultura, formas de organização, democratização das relações entre capital e trabalho etc (Castilho, 1997).

Como se observa, o termo qualificação pode apresentar uma variedade de significados. Hirata (1994) analisa tal questão referindo que a qualificação possui uma multidimensionalidade e pode ser identificada por quatro tipos de qualificação: a) a qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho; b) a qualificação do trabalhador, mais ampla do que a primeira, por incorporar as qualificações sociais (conjunto de competências e habilidades técnicas, profissionais, escolares, sociais); c) a qualificação operatória, que são potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho; d) e finalmente a qualificação como uma relação social, como resultado de uma correlação de forças capital-trabalho.

Com a adoção do modelo de produção flexível pelas empresas, aquela qualificação que correspondia a um saber, a uma responsabilidade, a uma carreira, a um salário, tende a se desfazer na medida em que a organização do trabalho começa a se modificar. Percebemos assim um movimento de substituição da qualificação pela competência.

As tendências indicadas para o tipo de qualificação requerida atualmente parecem compor um quadro de razoável consenso. O empresariado, sob pressão da renovação tecnológica, exige uma elevação da qualificação e da formação geral. Essa formação geral é entendida como uma qualificação-chave, que se define por competências pessoais e sociais e não apenas por conhecimentos técnicos.

Estudos sublinharam, por outro lado, que esse novo modo de produzir parece estar resultando num aumento do controle sobre o trabalhador e numa intensificação do seu trabalho, em lugar de simplesmente ampliar e/ou exigir uma qualificação geral. Segundo Oliver e Wilkinson (apud Castro, 1993), as gerências desenvolveram formas de superar a dependência manifesta pela nova organização da produção – sem estoques e em fluxo contínuo – em face do desempenho e cooperação ativa dos trabalhadores. A reversão dessa dependência teria como mecanismos principais tanto as estratégias de harmonização de interesses entre firma e empregados, quando o uso dos sistemas de avaliação e de promoção, como forma de controle sobre os trabalhadores individuais. Portanto, essa análise

contrapõe-se àquela que afirma estarem as mudanças no processo produtivo voltadas para o desenvolvimento do trabalhador. No momento cabe sintetizar aqui a posição de alguns autores acerca da noção de competência.

Para Hirata (1994, p.128), por exemplo:

A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França. Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chave da sociologia do trabalho francesa desde os seus primórdios; noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social.

Outros autores franceses abordam também esse conceito, como Tanguy e Ropé, que partem da definição contida no dicionário Larousse Comercial, o qual ressalta uma das características centrais da noção de competências:

A competência é inseparável da ação. Nos assuntos comerciais e industriais, a competência é um conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício... Ela supõe conhecimentos fundamentados... geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. Essa definição reforça a idéia de que a competência é um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada (1997, p. 16).

No Brasil, a noção de competência passa a fazer parte dos discursos empresariais e governamentais. O discurso dos empresários costuma defini-la, sobretudo, como capacidade de agir, intervir, decidir, em situações nem sempre previstas e previsíveis. No âmbito público, esta noção está presente tanto nos documentos da Secretaria de Formação do Ministério do Trabalho, quanto nos documentos que determinam as Diretrizes e Bases do Ensino Profissional.

Segundo o discurso governamental, o perfil profissional deve fundamentar-se, então, numa considerável competência teórica que o trabalhador não adquire mais sozinho no ensinamento para a atividade, mas na íntima experiência, fruto das relações cotidianas com a maquinaria e com o conjunto de trabalhadores, com os quais se relaciona no ambiente de trabalho.

A base dessas competências está no saber da experiência e da orientação prática da ação tendo como resultado, maior integração do processo de aprendizagem no trabalho. Dessa forma, a qualificação com experiência concentra-se na comunicação e no modo de conduta, portanto, valores subjetivos.

Essa é, portanto, a forma como é pensada a competência nas Diretrizes Curriculares para a Formação Profissional de Nível Técnico no Brasil. O CEFET também está incluído no sistema de ensino técnico federal e, portanto, incluído no sistema de educação profissional acima descrito.

### **2.3 Fins dos anos 1990, uma introdução de uma longa conversa**

A LDB (1996) e a Constituição Federal (1988) esclarece que a Educação Profissional constitui um direito de todo cidadão. A Constituição Federal, em seu artigo 227, destaca o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. O parágrafo único do artigo 39 da LDB define que: “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental médio ou superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”. Para o nível da Lei reconhece-se apenas a existência de dois tipos de educação: a educação básica e a educação superior.

Toda essa educação de acordo com o § 1º do artigo 1º da Lei deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, cada uma delas com funções e papéis diferenciados.

Desse modo, a educação profissional na LDB é vista como um complemento da Educação básica e ainda acrescenta que a melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade compatível. De acordo com o inciso 2º do artigo 36 da LDB “a preparação para profissões técnicas poderá ocorrer no nível do ensino técnico, após atendida a formação geral do educando”. Portanto, a educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva.

O Decreto nº 2.208 de 1997 concedeu uma organização curricular para o ensino técnico de forma independente do ensino médio. Esse decreto impôs mudanças significativas na formação profissional porque desvinculou a formação profissional e ainda possibilitou a criação de módulos, que para a lei, torna mais flexível os currículos dos cursos de nível técnico.

No trecho a seguir, retirado das Diretrizes Curriculares para o Ensino Técnico (1999), veremos como foi pensado e o que se pretendia alcançar com o ensino técnico a partir dessas novas considerações, que na verdade não são tão novas, remontam dos anos 60/70:

O técnico de nível médio requer uma formação geral sólida que lhe permita, a partir dela, uma também sólida educação profissional, mais adequada para responder aos constantes desafios do mundo produtivo, de modo original e criativo. Dessa forma as habilitações profissionais deverão sofrer um 'enxugamento', deixando de ser pulverizadas, passando a ser pensadas em grandes blocos ou áreas profissionais onde a separação entre os vários setores da produção e da prestação de serviços seja mais tênue e menos rígidas como já acontece na prática profissional, no interior das empresas. Um técnico formado em determinada habilitação que, por suposto, pertença ao setor de produção de bens deverá ter competência para transitar com maior desenvoltura e atender igualmente às várias demandas dos setores de produção de bens ou de conhecimentos e de prestação de serviços, bem como demonstrar possuir as inerentes competências de gestão (pág. 18).

Na verdade, é sabido por todos nós que não existe tanta clareza quanto às novas concepções do ensino profissional, sobretudo, quando nos referimos a sua relação com o ensino médio, que sempre se revelou para as autoridades da educação como o nível de mais difícil enfrentamento. Isso porque ele está na intermediação entre a educação fundamental e a formação profissional, é o nível que exige do Estado um maior envolvimento e direcionamento de políticas públicas que encaminhem o jovem à sua definição profissional.

O ensino médio tem a função de oferecer (e deveria assim fazê-lo) o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania. É por estas características que esse nível é o mais confuso e ambíguo, uma vez que esta não é uma função apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças tanto no modo de produção quanto das relações entre educação e trabalho.

De acordo com as mudanças que se estabeleceram desde a criação da atual LDB (1996), sentimos um conjunto de alterações no sistema educacional. O raciocínio que alimenta essa mudança é o atendimento às transformações do

sistema produtivo. Atualmente a ciência e o trabalho estabelecem novas formas de relação e passam a exigir um intelectual de novo tipo “não mais o homem culto, político, mas o dirigente, síntese entre o político e o especialista. Homem capaz de atuar na prática, trabalhar tecnicamente e ao mesmo tempo intelectualmente” (Kuenzer, 1997. p. 36).

Está comprovado que esse perfil de trabalhador abrange todos os trabalhadores, que irão desempenhar funções de todos os tipos. A partir disso, é requerido, também, um novo princípio educativo que aproxime e priorize o mundo do trabalho como ponto de partida para a organização escolar. Diante dessa nova realidade, será que as mudanças educacionais que hoje se formatam, respondem aos anseios sociais, da atividade produtiva e de mercado?

Em resposta a essa questão, Kuenzer reflete:

A escola que se tem hoje já não serve sequer aos interesses do capitalismo, que busca superar concretamente as dificuldades que a aplicação rigorosa da divisão técnica do trabalho impõe ao seu desenvolvimento [...]. O capital precisa, para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento de seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera educação profissional já não é suficiente, por isso, o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as suas formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica (idem. p. 37).

O que ocorre é que as mudanças educacionais caminham para definições claras de papéis, usando para isso, a legitimidade da lei. Na Constituição Federal define-se que a formação do ensino médio é responsabilidade dos governos estaduais e o ensino profissional deverá ser função do governo federal em articulação com outras instâncias de governo e iniciativa privada. Desse modo houve uma nítida separação, que é entendida para os Centros Federais de Educação Tecnológica, como um equívoco quase irreparável. O argumento mais forte para defender essa idéia é que os governos estaduais não desenvolverão um ensino médio com nível suficientemente elevado para que o aluno possa desenvolver habilidades básicas exigidas pelo mercado de trabalho.

Em pesquisa desenvolvida no CEFETCE no período entre 2000 a 2002<sup>21</sup>, ainda sob a regulamentação do Decreto nº 2.208/97, identificamos que um dos pontos de maior discussão entre os docentes, era a defesa veemente na

---

<sup>21</sup> LOBO, Vera C. F. 2002.

continuidade do ensino médio na referida instituição, pois se entendia que o ensino médio era o que a Escola desenvolvia com muita qualidade e preparava os alunos para escolha de continuidade dos estudos, diga-se, ingresso na Universidade pública, ou a formação técnica de uma profissão para atuar no mercado de trabalho.

Essa política de educação profissional estava voltada para o desenvolvimento de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, partindo do pressuposto de que deve existir uma unidade tanto no desenvolvimento de políticas voltadas para a educação, como o direcionamento de recursos para o desenvolvimento de formação e recursos humanos. Esse sistema abrange as instituições mantidas pelos setores público no âmbito Federal, Estadual, Municipal e instituições particulares como o SENAI e o SENAC. Ele deveria, ainda, articular as várias iniciativas de educação profissional, definir políticas, normas e delimitar as diversas áreas de atuação dos diferentes órgãos.

A espinha dorsal do sistema é formada pela rede de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's que articular-se-iam a outras instituições a partir das mesmas políticas, objetivos e normas. Ressaltamos ainda que as mudanças na reforma da Educação nos anos 90, incidiu fortemente nessa modalidade de ensino, ou seja, tentou-se “desmantelar” os CEFET's, dando ao Governo maior responsabilidade no ensino médio, deixando para o mercado, leia-se iniciativa privada, à profissionalização de nossos jovens. Para o Governo (à época, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso) havia uma necessidade de reorganizar o sistema de Educação Profissional para que fosse desafogado este tipo de educação.

O Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 veio com o objetivo de regulamentar justamente o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB. Categorizada a educação profissional de nível técnico por este Decreto, em básica, técnica (nível Médio) e tecnológica (nível superior), estas três modalidades acolhem perto de 3 milhões de estudantes, segundo estatísticas oficiais. Ora, o art. 5º do Decreto diz: ' 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'. Com isto, a interpretação do §2º do art. 36 que, a rigor, necessitava de explicação e de interpretação pelo órgão normativo próprio, tornou o ensino médio independente da \_ e articulado com\_ a educação profissional de nível técnico, vedada a integração pelo Decreto (CURY, 2002. p. 24).

Prevendo também a flexibilização curricular através da modularização dos cursos profissionalizantes. Ao ensino médio de formação geral, ficava garantida a

gratuidade e, portanto, a responsabilidade do Estado em oferecê-la, mas com a definição do Decreto n. 2.208/97, estabelecendo o caráter independente e separado da educação profissional do ensino médio, ainda que articulado a este, e sem o apoio legal e explícito no que concerne a gratuidade e ao financiamento, ela não teria mais um responsável claro e distinto.

Cury (2002) descreve o que, a nosso ver, foi o terror vivido neste período de reformas e desajustes dado à educação profissional. “A educação profissional tornou-se órfã do dever do Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída. É nessa disjunção organizacional que ganha sentido o discurso e a prática das parcerias que, sem negar o seu caráter supletivo, não pode assumir função primordial cabível aos poderes públicos” (p. 26).

Em 1997, o Ministério da Educação criou o PROEP - Programa de Extensão da Educação Profissional, que preveu recursos da ordem de 500 milhões de dólares, dos quais a metade veio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a outra metade de recursos do MEC e do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador). O PROEP foi criado com o objetivo subsidiar a implantação da nova proposta de educação profissional. Os recursos foram repassados mediante convênios com as escolas da rede federal, as Secretarias Estaduais de Educação Ciência e Tecnologia e com outras instituições.

Sabemos que toda política executada pelo governo depende da garantia de financiamento dessa política e de como ela será executada nos três entes federativos. Aqui alertamos para a problemática da pulverização dos recursos públicos na área da profissionalização, acabando por não solucionar ou minorar os problemas já tão enraizados no nosso país. Gabriel Grabowski (2003) encabeçou uma pesquisa para tentar descobrir quem financiava a educação profissional no país e teve algumas descobertas interessantes a serem refletidas.

O governo federal em quase sua totalidade possui programas de qualificação, formação, treinamento e educação continuada. Em 2003, o FAT gastou R\$ 188 milhões com cursos profissionalizantes. No mesmo ano, o Ministério da Defesa gastou outros R\$ 13 milhões, a União destinou R\$ 1,4 bilhão para investimento no ensino técnico e tecnológico, e isso fora o custeio e a manutenção da rede federal. As nove entidades que compõem o Sistema S recolheram, R\$ 5

bilhões em contribuição por meio da previdência<sup>22</sup>. Dos totais estimados ele concluiu que o Brasil gasta por ano 40 bilhões com educação profissional direta e indiretamente, semelhante ao que investem em países desenvolvidos. Grabowski concluiu que o que temos no Brasil são muitas ações sobrepostas disputando a mesma demanda. “Esses recursos precisam ser mais bem geridos, pensados, investidos. Não adianta serem fragmentados, sobrepostos e desarticulados com as políticas públicas. (...) Precisamos de um órgão que coordene e articule as ações, para unificar o que está fragmentado” (p. 5).

Nessa perspectiva de pensar a educação profissional de forma mais articulada e integrada, o Ministério da Educação lançou em dezembro de 2003, o documento Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, entre os seus princípios está a importância estratégica de longo alcance, para orientar as ações promovidas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, bem como coordenar as ações do governo. Além de integrar com o mundo do trabalho, com outras políticas públicas, recuperar o poder normativo da LDB, reestruturar o sistema público de ensino médio e técnico e compromisso com a formação de valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica.

Neste documento, o governo admite o equívoco cometido pelo decreto n. 2.208/97 e repara:

Ademais, outro exemplo, fruto dessa mesma política, é confirmado pelo desmonte dos CEFETs e escolas técnicas federais com relação ao sistema de ensino integrado, formação geral/formação profissional, que se consolidara através dos tempos, tornando-se uma experiência valiosa. Foi uma política imposta autoritariamente, sem que as instituições tivessem tempo para amadurecer os novos rumos possíveis, recursos e técnicas em suas instituições. Além disso, muitas redes estaduais buscaram reorganizar seus sistemas de ensino médio técnico para atender às normas do Decreto n. 2.208 e às exigências do PROEP para receber recursos. (Proposta de Política Pública para a Educação Profissional e Tecnológica. 2003, p. 15).

Em seguida, o Documento afirma ser o compromisso da atual gestão (leia-se o Partido dos Trabalhadores) e sua proposta de governo, a reparação dos males

---

<sup>22</sup> Esse montante se refere apenas ao que o Sistema S recebeu em restituição da Previdência, ou seja, diretamente dos cofres públicos. Não foi computado, segundo a pesquisa de Gabriel Grabowski, as receitas diretas e próprias através de recolhimento direto das empresas ou prestação de serviços cobrados pela comunidade. O Sistema S apesar de entidade privada sustenta-se dos recursos públicos. Ver detalhes em Revista Educação Profissional. São Paulo. Ed. Segmento, 2004. Edição Especial.

causados pela reforma da educação: “conseqüentemente, novos rumos devem ser traçados com relação à educação profissional e tecnológica que exigirão oportunamente opção de conceitos básicos, correção de rumos e reordenamento de práticas” (idem). E aponta a importância de conceber a educação profissional em estreita ligação com a educação básica, sem isto, correrá o risco de se tornar mero fragmento em benefício exclusivamente do mercado de trabalho e dos segmentos produtivos.

Ressaltamos que o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica é uma estratégia política que o governo lançou para reorganizar o sistema, porém, suas políticas de ação ainda são limitadas e ainda não foi, nem de longe, efetivadas em sua íntegra. Podemos, por exemplo, afirmar que entre os princípios deste documento, apenas um foi efetivado, ainda que parcialmente<sup>23</sup> (Aprofundaremos ainda a discussão das linhas estratégicas citadas neste documento pra entender como foi e está sendo pensada a educação profissional no atual governo, por ora, continuemos com o raciocínio).

Em cumprimento com o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, foi aprovado, em 23 de julho de 2004, o Decreto n. 5.154. Não sem embates, não sem resistências, não sem incongruências de forças sociais e do próprio governo. Justapostos em relatórios elaborados em seminários Nacionais “Ensino Médio: construção Política” e “Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, realizados, respectivamente, em maio e em junho de 2003.

Sobre as posições manifestadas a respeito da revogação do Decreto n. 5.154/04, Ciavatta (2006) destaca três posições que se evidenciaram nesse debate. Uma primeira posição defendia a idéia de que caberia apenas revogar o Decreto n. 2.208/97, e pautar a elaboração de política de ensino médio e educação profissional, de uma parte pelo fato de a LBD em vigor contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda proposição era sugerir mais diretamente um documento que se posicionasse pela

---

<sup>23</sup> Este documento tem como princípios gerais: 1- Compromisso com a redução das desigualdades sociais; 2- Assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental; 3- Incorporar a educação básica (fundamental e média) como um direito garantido; 4- Comprometer-se com a escola pública de qualidade.

manutenção do, até então, atual Decreto 2.208/97 e a feitura de outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. E, por fim, uma terceira posição que partilhava a revogação do Decreto 2.208 e a promulgação de um novo decreto.

Foi esta a disputa, num processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, ONGs e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, que culminou na aprovação do Decreto 5.154 em julho de 2004. Ciavatta descreve o que foi, para ela esse processo:

Ao final de dois do governo Lula, aos poucos várias análises explicitaram e deixam mais claro que o governo não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo de esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras.

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e da expressão pontual de uma luta teórica em termos de pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força para um corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa (2006, p. 26).

As possibilidades, portanto, estão dadas. O Decreto n. 5.154/04 é um documento com texto enxuto, não detalha muito como será a prática executora das instituições envolvidas e deixa aberta as possibilidades para as instituições de educação profissional desenvolvê-las segundo seus critérios e recursos. Como assim está disposto:

Art. 4o A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no §2o do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e

o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2o Na hipótese prevista no inciso I do § 1o, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas ( BRASIL, Legislação Básica da Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2005. p, 06.)

No caso do CEFETCE, nosso universo de estudo, elegeu por desenvolvê-la de forma integrada, conforme parágrafo I do art. 4º. Descreveremos no capítulo seguinte a concepção do corpo docente sobre o referido decreto e os possíveis impactos deste na educação profissional desenvolvida no Ceará.

Continuaremos a reflexão ainda do Decreto nº 5.154/04 e seus delineamentos no CEFETCE, bem como o parecer CNE/CEB Nº 39/2004, que dispõe sobre a aplicação de referido decreto na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio.

Buscaremos também retratar a situação atual da educação profissional em nosso Estado, com vistas a criar parâmetros de análises comparativos com o resto do Brasil. Também analisaremos as novas perspectivas da educação profissional, mais especificamente, do CEFETCE na proposta do governo atual, que prevê ampliação da rede até o ano 2010.

## **CAPÍTULO 3 – O DECRETO Nº 5.154/04 E O CEFETCE: UM MODELO DE REFERÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

“Educar não é encher uma vasilha vazia, mas ascender uma luz. Educar é ensinar a pensar e não apenas ensinar a ter conhecimentos. Aprender a pensar é decisivo para nos situar automaticamente no interior da sociedade do conhecimento e da informação. Caso contrário, seremos simples caudatários dela, condenados a repetir fórmulas e modelos que superam rapidamente. Para pensar de verdade, precisamos ser críticos, criativos e cuidantes” (Leonardo Boff).

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é composta pelas instituições federais de educação tecnológica, cujas origens remontam ao início do século passado.

A rede teve sua origem em 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizizes e Artífices por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro.

No Ceará surgiu em 1937, e passa a se chamar Liceu Industrial de Fortaleza, em 1941 mudou sua denominação para Liceu Industrial do Ceará. Logo em 1942, redefiniu sua nomenclatura para Escola Industrial de Fortaleza e em 1959 com a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro, alcança a condição de Autarquia, adquirindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar.

Em 1965 passa a se chamar Escola Industrial Federal do Ceará e só em 1968 é que recebe então a denominação de Escola Técnica Federal do Ceará.

Nos anos de 1960, Brasil e Estados Unidos desenvolveram uma cooperação técnica na área educacional com uma série de projetos. Através desses acordos, as escolas técnicas federais são autorizadas a organizarem e colocarem em

funcionamento seus cursos superiores de curta duração. Três escolas técnicas iniciaram seus cursos de engenharia de operação: a do Rio de Janeiro, a de Minas Gerais e do Paraná. Entretanto, continuavam sendo escolas de 2º grau técnico, que mantinham esses cursos superiores. Essa situação trouxe alguns problemas que impuseram um (re)estudo na formação de profissionais de diversos tipos.

Desse (re)estudo nascem os CEFETs, em substituição as Escolas Técnicas, tendo como objetivos iniciais: a) ministrar ensino e grau superior de graduação e pós-graduação, visando a formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos de licenciatura plena e curta com vistas à formação de professores e especialistas para o ensino de 2º grau e de formação de tecnólogos; b) ministrar ensino de 2º grau com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; c) promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área industrial e; d) realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, mediante cursos e serviços<sup>24</sup>.

Pelo seu importante desenvolvimento no papel social, os CEFETs foram ampliados. Segundo a portaria do MEC nº 646/97, regulamentou-se a aplicação dos dispositivos da LDB e do decreto 2.208/97 nas instituições federais de educação tecnológica e estabeleceu os critérios para elaboração do plano de implantação de reforma da educação profissional.

Nessa mesma portaria, se preconiza as instituições federais de educação tecnológica como centros de referência com papel relevante na expansão da educação profissional. Vale ressaltar que as antigas Escolas Técnicas transformadas em CEFET não foram ampliadas em termos do quadro do número de escolas, mas continuou-se com o mesmo número existente, sofrendo apenas ampliação de suas atividades nos mesmos espaços físicos. Ao contrário da proposta do atual governo, que tem um plano de expansão dos CEFETs até os anos de 2010.

Ressaltemos que, em Fortaleza, a Escola Técnica Federal só transformou-se em CEFET em Julho de 1998, quando foi regulamentada pelo decreto nº 2.406/97, e pela portaria MEC nº2.267/97, que definiram o novo perfil institucional

---

<sup>24</sup> Ver detalhadamente em: BOCHETTI, Paulo. Das Escolas de Ofícios no Brasil ao Projeto CEFET. In. MARKERT, W. Formação Profissional no Brasil. Edições Paratodos. RJ, 1997.

dos CEFETs e estabeleceram os critérios para elaboração dos projetos institucionais destes centros tecnológicos.

Portanto, atendendo ao disposto na Lei nº8.948/94, regulamentada pelo Decreto nº2.406/97, e pela Portaria Ministerial nº 2.267/MEC/97, a antiga Escola Técnica Federal do Ceará, reformulou seu projeto institucional transformando-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFETCE.

Anteriormente em vários outros prédios localizados em Fortaleza, a sede do CEFETCE só veio para seu atual endereço em 1952, construído especialmente para essa finalidade. O CEFETCE no dia 23 de setembro de 2007 completou 98 anos de existência e sua sede está instalada no prédio localizado à Av. 13 de maio, nº 2081, no Bairro do Benfica. É uma instituição vinculada ao MEC e caracteriza-se pela integração do ensino básico com o ensino superior. Segundo descrito no documento “Projeto Institucional do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará” (1997), o CEFET/CE pretende desenvolver a educação profissional num processo permanente de educação continuada de forma articulada com os vários níveis e modalidades de ensino, realizando pesquisas e desenvolvimento tecnológico de novos processos produtivos e serviços, em benefício da sociedade em geral em restrita articulação com o setor produtivo.

Essa transformação reforça e amplia o papel da instituição na sua atuação junto aos sistemas estadual, municipal e demais agências de formação profissional, transferindo tecnologia, prestando assistência técnica e fornecendo recursos humanos para o ordenamento e expansão da oferta de cursos, com participação do governo e da iniciativa privada.

O CEFETCE representa sua consolidação como uma instituição especializada em educação profissional, cuja finalidade é formar, qualificar e requalificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, realizar pesquisas e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, com estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade em geral, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

Os objetivos do CEFETCE são: ministrar cursos de qualificação, requalificação e reprofissionalização e outros de nível básico da educação

profissional; ministrar ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia; ministrar ensino médio; ministrar ensino superior, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, o aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica; ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica; realizar pesquisa aplicada, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas, de forma criativa, e estendendo seus benefícios à comunidade<sup>25</sup>.

Para operacionalização desses objetivos foi necessário o CEFETCE adaptar e clarificar algumas características, como: oferta de educação profissional, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços; atuação prioritária na área tecnológica, nos diversos setores da economia; conjugação, no ensino, da teoria com a prática; integração efetiva da educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia; utilização compartilhada dos laboratórios, e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino; oferta de ensino superior tecnológico diferenciado, das demais formas de ensino superior; oferta de formação especializada, levando-se em consideração as tendências do setor produtivo e ao desenvolvimento tecnológico; realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços; desenvolvimento da atividade docente estruturada, integrando os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso; desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade; estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos e; integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo.

Ainda segundo o documento do projeto institucional do CEFETCE, as bases do modelo curricular estão representadas pela busca de um modelo de educação

---

<sup>25</sup> Ver em Regulamento da Organização Didática. Disponível em [http://www.cefetce.br/ensino/organização/rod/rod\\_2006.pdf](http://www.cefetce.br/ensino/organização/rod/rod_2006.pdf), acessado em 12 de dezembro de 2007.

tecnológica capaz de integrar essa formação em diversos níveis com fortes características de integração com o setor produtivo, com o rápido avanço tecnológico e as crescentes necessidades de diversificação da educação tecnológica, podendo ser resumidas nos seguintes aspectos: diversificação do ensino com ênfase para a educação tecnológica continuada; flexibilização curricular de forma a buscar atender as demandas do mercado de trabalho; formação científica e tecnológica integradas nos diversos níveis de ensino (básico e superior); formação profissional atualizada e integrada com setor produtivo; integração com a comunidade externa através da prestação de serviços, pesquisa e extensão tecnológica.

Atualmente o CEFETCE promove educação profissional em suas unidades de Fortaleza (sede), localizado a Av. Treze de Maio, 2081 - Benfica - Fortaleza/CE. CEFET Unidade Aldeota, Rua Nogueira Accioly, 621, e suas Unidades Descentralizadas. Uned Cedro, Av. José Quintino S/N. Uned Juazeiro do Norte, Av. Plácido Aderaldo Castelo, 1646 Planalto. Uned Maracanaú, Av. Contorno Norte, 10-Parque Central Distrito Industrial- Maracanaú-Ce. Está em curso um programa de expansão dos CEFETs do atual governo a fim de levar educação profissional e educação superior para as localidades mais afastadas do País. As próximas Sedes que estão sendo construídas são os Centros de Quixadá e Caucaia.

Vale ressaltar que, de acordo com pesquisas já realizadas no CEFETCE, as mudanças porque tem passado, foram feitas de forma coercitiva, ou seja, existiu por parte do MEC imposições no sentido de que as Escola Técnicas Federais transformassem-se em CEFETs. Imposições orçamentárias que fizeram e fazem a autonomia de escolas federais como o CEFETCE sejam comprometidas. Como mostra o pedagogo do curso de Edificações, já questionando sobre as próximas mudanças porque vai passar a educação profissional novamente:

O CEFET é uma instituição federal autônoma administrativa, financeira e pedagógica, não tem limites em nenhum desses aspectos. Existe a limitação de obedecer a legislação do MEC. Isso eu considero um limite, não pode caminhar sozinho. Esse decreto pra ser Instituto Federal de Educação Tecnológica - IFET (se o governo aprovar a mudança de CEFET para IFETs), não foi uma coisa que a comunidade buscou, mas é uma coisa que vem imposta de lá, vai deixar de ser CEFET não porque a gente quer, mas porque o governo resolveu mudar pra IFET. Veja bem, a escola pode escolher, eles dizem que é opcional, mas se você não passar a ser IFET nós não receberemos os investimentos para aplicar na Educação, isso é uma imposição ou não é? Hoje, a maior parte das verbas vai para o ensino integrado e o técnico. Para a Educação Superior o CEFET recebe pouco.

No IFET já vem determinado, se você se transformar em IFET, 50% da sua verba vem pra você aplicar no ensino técnico integrado, 30% para aplicar em licenciaturas e 20% na Educação superior. Então, quem vai querer ficar numa instituição que o próprio governo está querendo que deixe de existir? A parte financeira vai ser um fiasco, então tem que mudar, ou então vai ficar caminhando pra trás.

E, vale dizer que, especificamente a adaptação do CEFET ao decreto n.2.208/97 foi feita a “contra gosto” por parte dos docentes do CEFETCE, além do mais, tais modificações foram feitas sem o devido consenso e discussão do corpo docente e comunidade institucional (LOBO, 2002). Trazendo à tona uma discussão sobre a dissociação da formação geral do ensino técnico, que tem, entre outros objetivos, a pretensão de diminuir custos e também racionalizar recursos.

A partir dessas colocações podemos nos questionar quais foram as verdadeiras intenções do Governo em transformar e ampliar as redes dos CEFETs. Podemos perceber que os CEFETs constituem-se em escolas, sem dúvida, de qualidade, mas que vão ao encontro dos objetivos que o MEC pretende alcançar com o ensino técnico e superior, qual seja: a criação de cursos rápidos, mas com retorno social muito grande. Com essa medida desafoga-se “em termos” o ensino superior e ampliam-se as oportunidades para o nível técnico e tecnológico.

É amplamente sabido que os CEFETs alcançaram um padrão de excelência superior a muitas instituições privadas. Para manter esse grau de qualidade, ela necessita de consideráveis recursos públicos. Na tentativa de otimizar os gastos pretende-se reduzir o ensino nos CEFETs à profissionalização de caráter unicamente instrumental, como as demais instituições de ensino técnico-profissional. É isso que temem os Docentes com o projeto ambicioso de expansão da rede de CEFET's do Governo Federal até 2010<sup>26</sup>.

As mudanças decorrentes do Decreto 2.208/97 causaram uma fragmentação que parece ter voltado a um público que, fora do mercado, necessita de um treinamento emergencial para novamente apresentar-se apto ao mercado de trabalho. Assim, a educação profissional desenvolvida nos CEFETCE não constitui em uma proposta integrada e articulada de formação profissional.

---

<sup>26</sup> Ver anexos 02 e 03.

O modelo CEFET divide opiniões a serem discutidas, e por isso muitos autores discorrem suas opiniões. Bocchetti (1997) dá uma contribuição positiva em relação ao modelo CEFET:

Acredito que os CEFETs podem garantir que a educação tecnológica deverá estar apoiada numa escola previamente pensada, que deverá produzir atividade e produzir-se permanentemente, escola essa que deverá sair em busca de uma visão planetária e não mais racional somente, que deverá reconhecer a tecnologia como um poder circulante para toda a sociedade, e não para alguns, e que deverá envolver-se na holística inexorável. E mais, essa escola deverá estar pronta para conjugar os valores científicos, políticos, sociais e educacionais, estando composta ética, moral e esteticamente (p. 159).

Tais mudanças, porém, não são profundamente estudadas, analisadas e tiradas suas devidas conclusões, posto que as modificações sofridas pela legislação são muito rápidas e fazem com que o corpo docente não consiga absorver os processos de mudanças.

Está em curso outra mudança na Educação Profissional, inclusive a transformação do CEFET em IFET - Instituto Federal de Educação Tecnológica, porém essas modificações não poderão ser analisadas ainda neste trabalho, portanto, é um tema para os próximos estudos, haja vista que todo estudo tem, sobremaneira, a presunção do seu caráter histórico.

Daremos continuidade ao nosso estudo através da análise dos dados coletados em pesquisa realizada junto ao CEFETCE, com as devidas análises.

### **3.1 A implantação do Decreto 5.154/04 no CEFETCE, a contra-reforma da educação profissional**

A reforma da Educação Profissional ocorrida nos anos 90 foi inserida num conjunto de reformas de cunho neoliberais que objetivaram inserir o Brasil num contexto de desenvolvimento ditado por contextos de financiamentos internacionais, junta-se a isso um contexto de reestruturação do processo produtivo, com base nos novos pressupostos científicos e tecnológicos e em novas formas de gestão do trabalho, automação flexível e globalização. Já a contra-reforma (demos esse nome para reafirmar as enormes modificações que atualmente se encontram na Educação) ocorrida com o Decreto nº 5.154/04, objeto deste estudo, está inserida noutro contexto, senão, noutro cenário político. Cenário este que albergou o sonho de desenvolvimento de um Brasil melhor, um Brasil diferente, configurado a partir da vitória do partido dos trabalhadores ao poder.

Porém, seria leviano afirmar que esta é a única evidência para o qual se faria necessária uma contra-reforma. Havia no cenário político educacional, muitos embates de professores e estudiosos que clamavam por mudanças e esta veio em 2004 com a instituição do Decreto nº 5.154 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. No momento em que o avanço científico e o desenvolvimento tecnológico exigem do trabalhador autonomia intelectual e capacidade de se adaptar às rápidas mudanças, em que se colocam em evidência a importância da formação geral do educando, portanto, do currículo amplo, em substituição ao currículo enxuto.

O decreto nº 5.154/04 devolveu, assim, a possibilidade dos CEFETs continuarem a desenvolver o ensino médio integrado.

Em conformidade com a escola unitária desenvolvida pelas teorias de Antonio Gramsci<sup>27</sup>, o CEFET percorreu a luta por uma escola que valorizasse aspectos clássicos, pautada na formação geral e que desenvolvessem os atributos intelectuais dos jovens em todos os níveis, despido de utilitarismos que visasse apenas à formação rápida de mão-de-obra minimamente qualificada para o

---

<sup>27</sup> Gramsci desenvolveu vários estudos sobre a escola unitária e politécnica e vão muito além dela, Gramsci produziu um discurso complexo e articulado sobre a revolução, que contribuiu de forma significativa para a Teoria Política.

mercado de trabalho. O ensino do CEFET possibilita que se acabe com a dualidade na educação profissional, dando ao educando a possibilidade de escolher sua formação profissional, posto que ele tem plenas condições de desenvolvimento, numa estrutura educacional que alia o conhecimento, a vida social, o esporte e o lazer.

A partir da promulgação do novo Decreto, o CEFET aderiu à proposta sem muitos embates. Vejamos o que diz a pedagoga do CEFETCE da área de telecomunicações quando indagada se o processo de mudança foi recebido com tranquilidade:

Bom, pela maioria dos nossos professores o processo de mudança foi recebido com tranquilidade sim, eu participei da construção da proposta do ensino técnico integrado que iria funcionar aqui e tive que ir nas gerências fazendo a divulgação dessas mudanças que o novo decreto 5.154/04 trazia, mostrando as diferenças entre um e o outro e percebeu-se a acolhida por parte dos professores ficaram muito satisfeitos com a mudança, uma vez que nós estávamos voltando a uma formação que o CEFET oferecia de melhor para a sociedade.

Segundo entrevistas realizadas no CEFETCE, o processo de adesão foi feito através de reuniões com todo corpo docente, no encontro pedagógico anual realizado em 2005 e foi debatido a possibilidade de retorno do ensino integrado. Nesse encontro ficou estabelecido que apenas três áreas retornariam ao integrado: Indústria, Construção Civil e Telemática. A área de indústria com os cursos de eletrotécnica e mecânica, a área da construção civil com o curso de edificações, e a área de telemática com os cursos de telecomunicação e informática.

A área de turismo, tradicional com o curso integrado, foi ofertado, pois os técnicos acharam que a área de turismo não quer mais um técnico e, portanto já exige um curso de nível superior. Já a área de química havia migrado para o ensino superior (com o Decreto anterior).

No interior do Estado, o CEFETCE fez a opção de que Juazeiro do Norte não voltaria ao integrado, continuou com o ensino médio para atender aquela região e o Cedro fez a opção de retorno ao integrado e também colocou o técnico na área de mecânica e na área de eletrotécnica. Após essas discussões, a Diretoria constituiu um grupo de trabalho, formado por pedagogos com a função de conduzir algumas reuniões com os coordenadores dos cursos das áreas para formatar o projeto do curso. Depois de formatado o projeto do curso, cada representante do

grupo levou o projeto para ser discutido na sua comunidade escolar, só então foi aprovado o projeto junto ao conselho diretor. Atualmente os cursos integrados já estão no quarto semestre de execução.

Para a gerente do curso de construção civil, as mudanças também foram positivas:

Primeiro houve uma reunião do diretor de ensino com os gerentes pra comunicar o retorno. Então, todos os gerentes foram de acordo e houve uma satisfação de todos do CEFET em receber o integrado de novo, por que isso já era cobrado dos alunos e dos professores e das próprias empresas, por que os alunos saíam mais eficientes quando era o integrado, houve uma diferença muito grande. Então, houve uma reunião onde foi discutido as áreas e a construção civil foi uma das primeiras a abraçar o integrado de volta e foi feito o projeto pedagógico completo, a matriz curricular foi atualizada, e como nós tínhamos o quadro de professores e laboratório adequado e hoje já estamos no terceiro bimestre funcionando o integrado e nós estamos vendo o crescimento fantástico dos alunos de alto nível, nenhuma evasão, então, está ótimo.

As mudanças percebidas na atual proposta em termos de metodologia de trabalho foram significativas, porém igualmente desgastantes para o corpo docente da instituição, pois tiveram que modificar novamente os currículos.

Na verdade teve que se fazer todo um projeto novamente pro integrado. Teve o projeto pedagógico que definia todo o processo de disciplina, carga horária, etc. e realmente o integrado está diferente, hoje ele está com quatro anos (Coordenador do curso de Telecomunicação).

A proposta pedagógica ficou bem atualizada, dentro da LDB, reformulação na matriz com mudanças de disciplinas. Por que no integrado antigo já tinham disciplinas que não estavam mais se usando, então, foram colocadas outras que a inovação do mercado pedia (Gerente do curso de Construção civil).

A principal mudança percebida no Decreto 5.154/04 foi a possibilidade do CEFETCE retornar a modalidade do ensino integrado, segundo muitos entrevistados, esse foi o principal ponto positivo do novo Decreto. Como temos dito, a modularização foi um dos problemas mais apontados pelo corpo docente da instituição, quando do decreto n. 2.208/97. Para os muitos pedagogos o curso modularizado exigiria muito mais do professor, o que levaria a uma discussão da transversalidade curricular.

A transversalidade seria a possibilidade de discutir num mesmo conteúdo disciplinar outras aprendizagens, com vistas ao aprendizado mais completo do aluno, sendo este conteúdo dado pelo mesmo professor. Isso levaria, ou deveria

levar, numa mudança na forma de dar aula, passar do estilo tradicional para as novas formas de ensino e aprendizagem.

A primeira mudança foi a permissão de colocar as duas formações geral e a técnica juntas, integradas, por que não se trabalharia mais somente com as disciplinas técnicas pois teríamos condições de unirmos o ensino médio à formação profissional. Essa foi a grande mudança que o outro não permitia. A outra mudança foi a da carga horária, que enquanto a outra limitava pra 1.000, 1.200, 1.600 e até no máximo 2.000 hs, esse daqui já permitia. Lá no decreto consta bem que você precisa preservar as 2.400 hs do ensino médio que a LDB propõe e as 1.200hs da formação específica, dependendo de cada área. Por exemplo, no curso de informática, o técnico integrado, que está sendo proposto atualmente, 3.620hs, distribuídas em 04 anos, então isso para o docente, para o discente e para a sociedade de modo geral, isso é muito positivo, por que se entende que o aluno sai com uma formação e preparação maior para enfrentar os desafios lá do mercado. Já Os cursos modulares foram altamente rejeitados aqui pela formação do CEFET, por que se entende que essa formação modular, ela aligeira a formação, o que contribui que o aluno, o profissional saia despreparado para aquela formação. Aqui eles foram rejeitados e ainda se implementou em determinados cursos na época do Decreto n. 2.208/97, mas com a promulgação do Decreto n. 5154/04 eles foram extintos e atualmente nós não temos mais cursos modulares. No CEFET ainda tem a oferta do subsequente do curso de segurança do trabalho, mas com a chegada do 5154/04 que permite um acréscimo de carga horária, a revisão do aumento de carga horária foi feita pra aperfeiçoar aquele que estava sendo ofertado. Quando se fala em subsequente, é aquele que já recebe o aluno com o ensino médio e oferece a formação profissional, mas os outros cursos continuam com o integrado.

Sobre a discussão do currículo modular ainda existem muitas discussões que precisam ser amadurecidas, pois como vimos, hoje o CEFETCE não disponibiliza a modalidade modular, porém o professor terá que ter a mesma habilidade para desenvolver determinadas competências e habilidades importantes que continuam direcionando os cursos do CEFETCE para o mercado de trabalho, o currículo é integrado e por ser assim, precisa haver uma interação com as disciplinas e, portanto, precisam ter que desenvolver os pontos das transversalidades e interdisciplinaridades. Sobre esse item a atual gerente do ensino médio do CEFETCE destaca:

Do integrado que a gente fazia pra esse a mudança é quase nenhuma, no sentido de fazer uma educação integrada e articulada entre o ensino médio e a formação técnica, eu percebo que é a mesma coisa. O que a gente tem feito é um esforço pra que a gente possa ajudar os professores pra fazer essa educação realmente de forma integrada, não fique cada um dando a sua disciplina. Na época da reforma, da nova LDB, nós do CEFET já estávamos debatendo esse nosso curso técnico, nós desconfiávamos que ele não estava muito integrado, as coisas caminhavam meio separadas e a nossa luta hoje ainda é essa, de fazer com que o professor perceba o currículo de uma forma integrada, que ele possa estar construindo o conhecimento de forma articulada e isso não é muito fácil. Na hora de

formatar o currículo a gente discute o que é que realmente precisa, mas na hora de atuar o professor precisa dar o “gancho” pra formação voltada para a área que ele está formando.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) destacam que é importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3 + 1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Retornando um pouco para o antigo Decreto, um dos argumentos sustentados pelo Governo Federal para levar a cabo a reforma da educação profissional ocorrida pelo Decreto 2.208/97 foi a redução de custos e a tendência de privatizá-la, dando recursos públicos para as instituições privadas que gostariam de desenvolvê-la e subsidiando as instituições públicas que acatassem os projetos de educação profissional oferecidos nesta reforma. Essa lógica permeou a reforma com discursos de que as instituições públicas, e entre elas está o CEFET, não formavam para o mercado de trabalho e sim para as universidades e, portanto, não alcançavam seus objetivos para o qual foram criados. Essa foi uma discussão muito debatida nos bastidores das instituições de educação profissional.

Outro ponto questionado foram os objetivos do CEFETCE, pois os Docentes sempre quiseram priorizar uma educação que não reforçasse o dualismo, e oferecesse aos seus educandos a possibilidade de escolher sua formação, sem restringir ao aluno a escolha de fazer um nível médio e ter que se “conformar” com essa condição.

Com a reforma o CEFET foi “condicionado” a exercer forçadamente apenas o ensino profissionalizante, que para o Governo à época era o objetivo do CEFET e isso significava abrir mão do ensino médio, ou oferecê-lo separadamente, que foi a opção do CEFETCE naquele momento.

Em pesquisa realizada no CEFETCE<sup>28</sup> no estudo de Mestrado de Derivaldo Santos (2005, p. 117), ele informa como a comunidade escolar se colocou diante da

---

<sup>28</sup> Ver detalhadamente no estudo de Derivaldo Santos sobre a opinião da comunidade Cefetiana sobre a reforma.

reforma e ressalta que “50% dos entrevistados disseram que houve resistência parcial ou intensa à implantação da Reforma; 25% dos depoentes colocaram que a comunidade ficou confusa ou em dúvida em relação à Reforma; os outros 25% se dividiram entre respostas”, esses dados se confirmam, portanto, ainda neste estudo.

Na atual proposta, o CEFET pôde escolher voltar ao integrado e, ao nosso ver isso consertou um grande equívoco da proposta anterior. A principal mudança percebida no Decreto 5.154/04, segundo os entrevistados, foi a possibilidade do CEFETCE retornar a modalidade do ensino integrado.

Eu só vou dizer uma coisa: o integrado nunca deveria ter saído. Eu acho que o decreto anterior foi muito infeliz em ter tirado e eu não sei por que, o que a gente sabe é que pode ter sido questões políticas. O que se ouvia aqui é que tinha que mudar por que as verbas do FMI só vinham se funcionasse daquele jeito e aí teve que mudar. E hoje a gente vê o integrado voltar de novo. Não quero dizer que o mérito seja só do Governo Lula, porque podia ter sido no governo do Joaquim, por que virou o sistema de governo, alguma vantagem tinha pro lado de lá pra que fosse feita essa mudança toda e não se pensou no crescimento da educação e o Lula foi muito feliz em trazer de volta o integrado e a gente fica muito feliz com isso (Gerente do Curso de Construção Civil).

A mudança percebida foi no sentido da qualidade da formação, por que ele já vai ter a possibilidade de garantir o seu ensino médio com qualidade e agregado a uma formação profissional, então, já é uma mudança que dá pra o aluno sair com condições de se submeter ao mercado de trabalho, ele não tem um ensino médio só acadêmico, onde a perspectiva era de se submeter só ao ensino superior e esse curso integrado ele também pode ingressar na universidade, além de ter o nível técnico que lhe possibilitará uma ocupação, um trabalho no setor produtivo (Pedagoga do Curso de Telemática).

Sobre as entrevistas acima mencionadas, é preciso que se diga que o Decreto 5.154/04 revogou o decreto anterior, porém no texto da lei não deixa claro como se dará a Educação profissional em todo país, portanto o Decreto deixa a cargo das instituições escolares para escolher qual a formação que desejam para seus educandos e a que melhor se adeque às suas instituições<sup>29</sup>. Consideramos que esse direcionamento dado ao Decreto atual foi proposital visto que as instituições de educação profissional estavam ainda bastante temerosas em ter que enfrentar outra mudança radical, mas isso demonstra também que o Decreto atual deixa ainda vago a interpretação da lei e não direciona a educação profissional como uma política clara do Governo e para onde se deseja caminhar. Sendo

---

<sup>29</sup> O trecho da lei, ela já foi citada neste trabalho na página 71 e 72, portanto nos resguardamos a fim de não sermos demasiadamente repetitivos.

obsuro para o Governo, essa política também fica obscura para a sociedade. É essa a percepção elucidada pela Gerente do Ensino Médio do CEFETCE:

O Decreto 2.208 possibilitou dar essa educação desarticulada que era a educação técnica de um lado e a geral de outro. O que o Governo Lula modificou na articulação do currículo foi revogar o Decreto 2.208 que obrigava a educação a ser separada e ele passou a dizer que agora pode tudo. Na minha opinião ele também não tem um projeto de formação pra nação ele deixou em aberto, se você quiser fazer integrado você faz, se quiser fazer subsequente você faz, se quiser fazer concomitante você faz, se quiser fazer puro, só o médio também pode, então ficou tudo *a la vontê*. Então foram as próprias escolas que encaminharam tudo isso, não foi uma coisa decretada como uma mudança, ficou como uma opção a mais, o que antes não podia agora podia, mas também não revogou o outro pra todas as escolas, onde nós podemos dizer que a educação do país é integrada, não existe isso, então, ainda ficou em aberto. Não proporcionou o que o Decreto 2.208 proporcionou, por que esse obrigava a ser assim e o Decreto 5.154 deixou em aberto. É igual a Lei Nº 5.692 que obrigou o ensino a ser profissional, já a Lei de 82 desobrigou. Hoje o decreto diz: se você quer, faz. Se você não quer, não faz.

No documento Parecer CNE/CEB nº 39/2004, elaborado pelo Governo em que dá os direcionamentos às instituições para melhor entendimento do Decreto nº 5.154/04 refuta, ao contrário das constatações feitas na pesquisa, que a Educação Profissional ganhou uma clara identidade:

O ensino médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também. Não é possível colocar a Educação Profissional no lugar do ensino médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como o fizera a revogada Lei nº 5.692/71. a Educação Profissional será sempre uma “possibilidade” para o “aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, médio e superior”, bem como ao “trabalhador em geral, jovem ou adulto” (parágrafo único do artigo 39) e “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (artigo 40) (idem, p. 140).

Esse documento (idem, 2004) também destaca que a “articulação” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no ensino médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71<sup>30</sup>. E ressalta ainda que as divergências entre os dois decretos

---

<sup>30</sup> A reforma a que se está referindo diz respeito a Lei que estabelece clara distinção entre o ensino médio e o técnico e que marcou a Educação no Brasil pela dualidade, fazendo com que o indivíduo que escolhesse a Educação Profissional, estaria fadado a não frequentar os bancos das universidades, por força legal. Por ter sido uma reforma que hoje estudiosos confirmam ter sido um atraso para a Educação brasileira, o governo hoje rebate esta lei reconhecendo o equívoco histórico de retrocesso na educação do país.

regulamentadores que merecem ser explicitadas e corrigidas no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio são as seguintes:

1. -O Decreto nº 2.208/97 organizava a Educação Profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico (Cf. Artigo 3º). O Decreto nº 5.154/04 define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (Cf. Artigo 1º).
2. -O Artigo 5º do Decreto nº 2.208/04 define 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”, já no Decreto nº 5.154/04, por seu turno, define que a “educação Profissional técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” (Cf. Artigo 4º), em que o texto expressa claramente que ela será feita de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio.
3. - O Parágrafo Único do Artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 estabelecia um limite, de 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio para “aproveitamento no currículo da habilitação profissional”. O Decreto nº 5.154/2004 não prevê mais esse limite previsto pelo Decreto nº 2.208/97, que constituía, na prática, uma clara herança da mentalidade ditada pela Lei nº 5.692/71;
4. - O Decreto nº 2.208/97, no seu Artigo 6º, definia uma estratégia para a “formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico”, que já fora superada pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma coerente com as diretrizes da Lei nº 9.394/96 e com o que acabou sendo estabelecido sobre a matéria pelo Decreto nº 5.154/2004, em seus Artigos 5º e 6º;
5. - As orientações definidas nos Artigos 8º e 9º do Decreto nº 2.208/97 também foram devidamente interpretadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, as quais mantêm maior

coerência com o que dispõe sobre a matéria o recente Decreto nº 5.154/2004; PARECER 143

6. - O referido Decreto, no seu Artigo 4º, define como premissas básicas a serem observadas na organização da Educação Profissional Técnica, de forma articulada com o Ensino Médio, que sejam observados “*os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico*” (incisos I, II e III do Artigo 4º).

Com esses “reparos” argumentados pelo Documento oficial, foi reparado alguns equívocos ocorridos nas instituições que optassem pelo integrado, que foi o caso do CEFETCE. Frigotto, Ciavatta e Ramos(2006, pág. 122 e 123) esclarecem o que devemos observar na construção de um currículo integrado e propõem quatro movimentos que devem conter no desenho do currículo integrado:

1. Problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreender o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar - , como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc. isso significa elaborar questões sobre os fenômenos, fatos, situações e processos identificados como relevantes, com o intuito de desvelar a sua essência (características, determinantes, fundamentos) que não se manifestam de imediato à nossa percepção e/ou experiência. Responder às questões elaboradas produzirá a necessidade de se recorrer a teorias e conceitos já formulados sobre o(s) objeto(s) estudado(s) e esses se constituirão em conteúdos de ensino.

2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizado e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).

3. Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.

4. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real com síntese de múltiplas determinações.

Além da redefinição do marco curricular Frigotto, Ciavatta e Ramos (ibidem), afirmam que as opções pedagógicas implicam também a redefinição dos processos de ensino. Esses devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e de estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, entre outros. Isso não confunde com conferir preeminência às atividades práticas em detrimento da construção de conceitos. Mas os conceitos não existem independentemente da realidade objetiva. O trabalho do pensamento pela mediação dos conceitos possibilita a superação do senso comum pelo conhecimento científico, permitindo a apreensão dos fenômenos na sua forma pensada.

A observação desses pressupostos ajuda a trilhar o novo caminho para o currículo integrado, e o que constatamos na pesquisa realizada junto ao CEFET, foi que esse novo caminho começa a ser trilhado, pois alguns docentes começam a ver que a função do CEFET é a realização do ensino médio técnico. Para o pedagogo do Curso de Construção civil, por exemplo, esta reparação fez com que o índice de evasão fosse sanado e os alunos que vão hoje para o CEFET buscam o ensino técnico. Buscando recuperar a credibilidade anteriormente abalada. E por mais que o CEFET desenvolva outras modalidades de ensino (superior e pós-graduação) ele jamais poderá deixar de ofertar o ensino médio, objetivo básico pelo qual foi criado. É o que nos mostra as palavras do entrevistado:

Com certeza, antigamente a maioria dos alunos saíam apenas com o ensino médio, porque era um ensino bem conceituado em Fortaleza e chegava no sexto semestre pegava seu certificado de ensino médio e ia cursar uma faculdade fora do CEFET. Na proposta pedagógica atual o currículo traz um direcionamento mais para o mercado de trabalho e isso implicou uma reorganização das disciplinas dos cursos. O Decreto n. 5154/04 retornou ao que era dado antes da escola que deixou de ofertar o ensino médio puro e naturalmente a proposta curricular veio muito modificada e muito fortalecida

e isso eu achei muito positivo. O CEFET voltou com o integrado e essa experiência faz parte da história do CEFET.

O Decreto n. 5154/04 também veio com a perspectiva de modularização também, ficou a critério de cada escola fazer isso. Como critério isso é positivo por que não fica impositivo.

Tal condição nos mostra que o atual decreto busca integrar a Educação Profissional ao Ensino médio e tenta também reparar os erros históricos cometidos para a Educação brasileira, porém existem ainda muitas contradições, contradições essas dadas no campo político e, portanto, obscuras. Marise Ramos (2006) reforça tal afirmação quando relata que o Decreto nº 5.154/04 tenta resgatar, a base unitária do Ensino Médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira. Vemos, portanto, que as condições jurídicas estão dadas, mas a grande discussão hoje a ser enfrentada são as possibilidades das condições institucionais e políticas para que esse novo projeto de educação profissional seja efetivado com sucesso.

### **3.2 Os rumos da educação profissional: desordem na política de educação profissional?**

Dentro dos quadros de desenvolvimento da implantação da contra-reforma, percebemos que a política educacional, em especial a profissional, que é nosso objeto de estudo, não é feita somente, ou tão somente, por decretos e legislações. A lei impõe e estabelece mudanças, porém não se governa por decretos.

A pesquisa no CEFETCE nos fez entender que o impacto de uma legislação é muito mais psicológico do que prático. As mudanças que ocorrem no âmbito da legislação são rápidas e até impactantes, como temos visto na reforma anterior, porém as práticas docentes, por exemplo, continuam a ocorrer sem quase nenhuma alteração. A forma com que o CEFETCE está pensando sobre as mudanças são importantes e revela a forma com que a legislação está sendo interpretada e também executada pelas instituições.

No percurso das análises dos dados, compreendemos que um governo, por mais arbitrário e impositor que possa ser, não realiza mudanças sem acreditar que elas trarão impactos para a nação (mesmo que seja político ou ideológico). Porém não podemos esquecer que mudanças abalam estruturas e que causam impactos não previstos no processo. Na área da educação, mudanças podem significar descredibilidade, portanto, descrédito na política. Um olhar para a educação profissional brasileira nos dá, num primeiro momento, vontade de fazer a pergunta: “desordem na educação profissional e tecnológica?”.

Para Marise Ramos (2006), o que se buscava no projeto de LDB aprovado na comissão da câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/04, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB da década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente.

O que Marise Ramos quer nos dizer é que o debate colocado hoje para a Educação Profissional está assegurado nos termos legais, portanto, com uma legislação própria que articula o ensino médio com as várias modalidades de ensino e que ela está estabelecida dentro das instituições de ensino competentes e, portanto, legalmente estabelecidos. A educação profissional é política pública e está assegurada para todos e deve ser realizada com a participação de todos. Porém, fundamentalmente atrelada aos termos legais está, no dizer de Ramos, a disputa política. Isso é, a nosso ver, um dos maiores entraves na efetivação dessa proposta.

A prática desta política está vinculada a uma série de interferências não previstas no processo e, muitas vezes, não explícitas na propositura legal, ou seja, não se diz claramente na lei, mas as práticas cotidianas que operacionalizam esta lei é que dão o verdadeiro rumo à política. Essa constatação fica bastante explícita quando perguntamos ao pedagogo do curso de construção civil do CEFETCE qual a avaliação que ele faz entre os dois Decretos, o atual e o anterior e ele afirma:

O atual traz muitas coisas positivas. Apesar dessas mudanças tratarem de mudanças de governo. Se não tivesse tido mudança de governo, talvez não tivesse tido mudança de decreto, infelizmente. O decreto atual é bem mais favorável para a Educação profissional.

A questão política traz a tona o calcanhar de Aquiles sempre presente nas políticas públicas brasileiras. Temos vivido, de 10 anos pra cá, mudanças constantes na legislação da educação profissional, sobre essa questão, todos os entrevistados do CEFETCE se posicionaram de modo contrário às constantes mudanças no direcionamento da política. Alguns colocaram a questão específica do governo Lula, outros consideram uma característica da política brasileira.

Vejamos o que diz a coordenadora pedagógica da pós-graduação do CEFETCE, quando indagada se as mudanças constantes nas políticas de educação profissional (leis e decretos) tem impactos na educação profissional brasileira:

Sim, o anterior foi de 1997 até julho de 2004, foram mais de seis anos e a repercussão negativa dessa formação com certeza foi enorme para os alunos. Quem conhece a formação integrada percebe que o que se pretende é uma formação de um profissional mais qualificado, onde você possa desenvolver o lado da formação política, da autonomia como sujeito para transformar a realidade.

As mudanças que ocorrem são muito prejudiciais porque não se consolida um modelo. Infelizmente existe isso no nosso país, de não se pensar na melhoria do país como um todo, do progresso. Eu percebo que essas mudanças, inclusive de governo tem trazido muitos prejuízos porque não se consolida um tipo de formação e aquilo de positivo que começa a ser construído começa a ser desfeito e isso traz repercussões e se isso não se estabilizar vamos comprometer a formação futura.

Essa fala nos dá nítida clareza da insegurança vivida pelos docentes do CEFETCE que se antecipam em desconfiar das atuais mudanças, sem saber ao certo o que virá no futuro. Outro posicionamento contrário foi o do Gerente do Ensino médio/licenciatura do CEFETCE, porém mais crítico quanto à questão política:

A não continuidade é claro que tem impactos. Por exemplo, nós trabalhamos oito anos com afinco e o antigo decreto tinha uma meta a ser cumprida. Agora, no governo Lula, apesar de bem intencionado, ele não sabe pra onde ele atira até mesmo a equipe dele, quando você liga, já não é mais a mesma pessoa. Desde o início do Governo ele lançou o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e até hoje não foi aprovado. Quer dizer, a gente não sabe como vai ser, apesar disso ele está abrindo CEFET por todo o Ceará, porém, não abre concurso pra professores, nós estamos trabalhando com mais de 100 professores substitutos, então, não é realmente uma política séria, que pretende resolver as coisas, quer dizer, ele abre pro Ceará e não da melhores condições para os que já estão. Então, eu não vejo continuidade na política. O professor substituto não pode ter compromisso por que daqui a um tempo ele vai pra outro lugar, então, em vez de o presidente ajeitar aqui, pra depois abrir as outras, ou, em vez

de abrir três, em vez de seis, e ajeita aqui, mas não. Ele quer abrir seis, por que número é o que dá voto. Então eu acho que não existe uma política séria pra trabalhar essa área, o que eu vejo é que precisa atender algumas áreas da educação profissional e, faz-se média com um bocado delas. Eu acho que o Lula fez exatamente o que o Fernando Henrique não fez, nós temos aumentado mais os nossos recursos e certamente ele está sendo melhor nesse sentido, mas nós não conseguimos fazer uma coisa com começo, meio e fim, não tem uma seqüência. Quer dizer, nessa mudança desperdiça tempo, dinheiro, recursos, credibilidade. As pessoas ficam confusas e perguntam: “há, lá tem ensino médio mesmo? E agora é junto de novo?”. Agora com a Educação Tecnológica, aí é que vem a confusão mesmo, por que as pessoas desconfiam se é nível de graduação mesmo.

Eu acho que todo mundo deveria ter uma educação básica de qualidade e não ter educação profissional. Depois quem quiser ir pra educação tecnológica, ou pra universidade vai. Só que no nosso país não é quem quiser é quem puder. E a dualidade da educação começa quando temos duas educações no país, então, eu acho que enquanto ele não colocar a educação básica de qualidade pra todo mundo, eu acho que não vai ter jeito não.

Eu tenho um filho que estudou a vida inteira numa excelente escola particular e quando terminou ele foi pra faculdade, mas desistiu no 3 semestre, então, ele resolveu fazer um curso técnico aqui no CEFET. Pra família foi um desastre por que achava que ele tinha que ir pra faculdade, quer dizer, um preconceito muito grande com a educação profissional e hoje ele terminou o técnico e está fazendo a graduação aqui e ganha dinheiro que ele não ganhou com o curso superior. Quer dizer, existe uma cultura do doutor, da época do D. João VI, uma cultura da educação brasileira. Aqui, quando um aluno passa na universidade, ele desiste do técnico. Eu acho que todo mundo tinha que ter uma educação básica muito boa e depois ele deveria escolher, por que tem gente que gosta da academia e tem gente que gosta mais da prática técnica, mas isso só existe no Brasil no discurso na prática é outra coisa.

Essa entrevista relata questões polêmicas que refletem também questões culturais brasileiras que vão resultar num não entendimento, ou, de forma mais explícita, num entendimento errôneo da proposta. A educação profissional no Brasil tem um resquício ainda fortíssimo de dualismo educacional. De um modo geral se entende que investir em educação profissional é reforçar o dualismo e, portanto, estaríamos retrocedendo ao assistencialismo. Porém, a educação profissional é política pública voltada para uma demanda específica da sociedade (hoje não mais para os desprovidos da sorte), com vistas ao desenvolvimento econômico do país. No entender de Frigotto (2006) o debate travado na década de 1980, sobre a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, era incorporar ao ensino médio, processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teoria, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. A que todos os cidadãos têm o direito de receber.

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (pág. 43).

No bojo dessa discussão entra novamente em relevo as constantes modificações na legislação que, como temos visto, vai fazendo com que os profissionais não acreditem no seu próprio trabalho, essa legitimidade é fundamental para o sucesso da proposta. Ao contrário do que constatamos, os docentes estão muitíssimos desconfiados dos novos rumos da educação profissional brasileira. E novamente o Coordenador do curso de telecomunicações e o Gerente do Curso de Construção Civil reforçam esse sentimento:

Essa interferência contínua do governo dentro do processo educacional com certeza interfere as vezes pra pior, as vezes pra melhor, por falta de uma política desvinculada do governo a gente fica à mercê de alterações e mudanças e eu acredito que isso é muito ruim não ter políticas independentes de governo. Precisaríamos de mudanças pra melhor e não mudanças tão drásticas como foi a do decreto 2.208 e depois a sua revogação. É claro que essa última veio a favorecer e o decreto que o Lula revogou veio a melhorar.

Na entrevista realizada com o Pedagogo do curso de Construção Civil, percebemos que ele dá constatações sobre os rumos do futuro do CEFETCE e teremos um dado para análise posterior sobre os novos rumos (não menos incertos do CEFETCE):

Naturalmente que tem impactos, nada mais ruim do que algo inconstante e, na educação, muda os ministros, muda os Decretos, isso com certeza atrapalha bastante. Fica aquela incógnita e uma insegurança, você elabora um excelente plano estratégico pra instituição e aí vem um decreto e muda tudo que estava elaborado. É a mesma coisa que vai acontecer novamente quando mudar para IFET. Hoje, existe um investimento maior na graduação, por que foi uma filosofia do antigo diretor. O atual, já está mais vinculado ao decreto e com essa nova instituição, tudo vai ter que mudar. Porque 30% do orçamento do CEFETCE vai ter que ser investido em licenciatura e é uma coisa nova, que é uma filosofia do governo de diminuir a carência do professor na rede pública, principalmente física e matemática. A escola vai entrar num ramo que não tem experiência e vai ser obrigada a entrar ou então não poderá caminhar. Talvez ele, o governo, esteja pensando em aproveitar as instituições que já existem e avançar na educação porque a gente percebe que o Brasil tem pouquíssima universidade pública e não tem o alcance do interior. O CEFET hoje está interiorizado, coisa que o interior não tinha. Sobre a interiorização isso é bom no discurso, mas na prática, a

gente percebe que há deficiências na própria sede e a gente não sai aplaudindo essa interiorização principalmente porque a gente pensa: será que vai ser de qualidade? Vai ter profissional qualificado lá na região? Se não tiver uma preocupação com a qualidade não vai ser muito positivo essa interiorização. A parte financeira está vinculada a esses decretos. A gente recebe para o aluno do ensino médio, pelo número de matrículas que são feitas. O CEFETCE tem outras fontes, mas a principal é do governo. No integrado hoje está tendo mais investimento. Hoje o financiamento por aluno no ensino integrado é dobrado e é isso que está levando a essa mudança de nome, de CEFET para IFET, isso vai ocorrer pois 50% dos recursos vão para o integrado e vai ter uma infinidade de cursos que o CEFETCE vai abrir. Hoje temos poucos cursos integrados por conta do decreto anterior (o 2208/97) que impediu que a coisa se desenvolvesse. Só temos 05 cursos integrados e por ter tido a exigência de ser modular, muitos cursos deixaram de ser ofertados e a adaptação de professores e o estágio obrigatório era muito difícil. Agora está mudando, com o IFET, 50% das verbas vai para a educação integrada, eu tenho certeza que daqui a algum tempo nós temos triplicado os cursos integrados pois a escola depende do aporte financeiro. A escola não vai mais ter ensino médio e não é por que ela queira não, mas é por que ela não vai mais receber recursos pra manter. Atualmente não é política do MEC investir em ensino médio e sim educação profissional, mas com certeza todas as áreas vão passar a ter cursos integrados, pois o financiamento vai ser pra essa modalidade de ensino.

Tantas mudanças estão surgindo e temos clareza que este estudo dará conta de uma pequena parte dessas mudanças, mas sem dúvida, para entender esse processo será necessário acompanhar a atuação dos profissionais que estão desenvolvendo a política de educação profissional. Temos visto que a política de educação profissional (assim como outras políticas) tem tentado superar o viés assistencialista e compensatório, historicamente consolidado no Brasil, para um salto qualitativo da promoção da inclusão social.

Esse novo olhar é necessário aos docentes do CEFETCE para que se torne possível acreditar num novo momento para a educação profissional brasileira. Frigotto (2006) ressalta que as políticas públicas de formação profissional devem estar necessariamente articuladas às políticas de desenvolvimento econômico local, regional e nacional, bem como, ao sistema público de emprego, trabalho e renda, sem o que não será possível oferecer perspectivas de melhoria da qualidade de vida e possibilidades de a população prover seus próprios meios de existência e subsistência.

Ainda para Frigotto (idem), o percurso que o Decreto estava seguindo interrompeu a trajetória da educação profissional, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibindo que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia, por meio do Decreto n. 5.154/04,

pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino. E esclarece qual a sua concepção de politecnia:

Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar esse projeto para o nível superior de ensino mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (pág. 44).

Esse esclarecimento põe fim a algumas concepções errôneas que pudéssemos ter sobre a forma de condução da educação profissional como um direito de todos e uma política de desenvolvimento para o Brasil. Pretendemos desenvolver neste próximo tópico as discussões atuais porque estão passando os CEFET's e a educação profissional brasileira.

### 3.3 As perspectivas do CEFETCE no cenário brasileiro atual

Dentro das análises do panorama nacional, percebemos uma tendência crescente dos CEFET's para o ensino superior, mesmo que isso não seja demonstrado nos documentos oficiais, as atuais perspectivas do CEFETCE também acompanha essa tendência nacional, em que se pretende avançar o ensino para a educação superior na modalidade tecnológica e algumas licenciaturas. Na pesquisa realizada junto ao CEFETCE percebemos a presença constante de mudanças, todos sentem como se estivessem “andando em areia movediça” sem saber ao certo o que o futuro lhes aguarda, mas o movimento que paira é que os CEFET's se preparam para avançar rumo a educação superior sem, portanto, abandonar o ensino médio.

Esse passo já havia sido dado quando da transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica pela Lei n. 6.545/78, tendo sido regulamentada apenas em 1982 pelo Decreto n. 87.310, que reiterou os objetivos dos CEFETs, indicando atuação exclusiva na área tecnológica<sup>31</sup>. Esse decreto definiu para essas instituições além do objetivo de ministrar o ensino técnico, o de atuar no nível superior de graduação, ministrando a engenharia industrial, os cursos de tecnólogos e as licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos de tecnólogos, além da extensão e da pós-graduação *lato sensu*. Poderiam ainda, realizar pesquisas na área técnico-industrial. Com o passar do tempo, os CEFETs passaram a ministrar também a pós-graduação *strictu sensu* nos níveis de mestrado e doutorado. Ressaltamos ainda que alguns desses cursos são privados e, portanto, a comunidade que deseja ter acesso a eles precisam desembolsar uma quantia razoável para conseguir o diploma<sup>32</sup>.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) quando o Decreto n. 2.208/97 instituiu o nível tecnológico como o nível superior da educação profissional, associado à imposição de separar os ensinos médio e técnico e, posteriormente, o

---

<sup>31</sup> Ver detalhadamente em Frigotto, Ciavatta e Ramos (pág. 47, 2006).

<sup>32</sup> Ver anexos 2 e 3 ( cursos pagos do CEFETCE).

Decreto n. 2.406/97 consolidou a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFETs sob esses moldes. Concluímos que os cursos superiores de tecnologia passariam a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio, enquanto o nível técnico cumpriria o papel de formar operários qualificados. Na verdade, com as mudanças da base técnica da produção e com os novos modelos de gestão do trabalho, os níveis técnico e tecnológico da educação profissional formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam formados os operários para o trabalho simples. Um processo resultante da necessidade de se elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores. Como reafirma os autores:

Os cursos de formação de tecnólogos, além de aliviar a pressão sobre o nível superior, formariam profissionais de nível intermediário entre os engenheiros, voltados para as tarefas de concepção e planejamento, e os operários técnicos, voltados para as atividades de execução sob a base neofordista. Ter-se-iam, assim, atingidos os objetivos preconizados para países de economia dependente e consumidor de tecnologias importadas: política de capacitação de massa, barateamento dos custos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às universidades e, finalmente, o não-aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva (p. 48).

A decorrência destes fatos, fez surgir dois tipos de CEFETs ( os autores chamam de *cefetões* e *cefetinhos*) de acordo com a construção histórica e social de cada uma das instituições. Isso levaria (ou leva) a uma interpretação da extensão da dualidade da educação brasileira, esse é um dos pontos a ser discutido. E a nova modalidade que está em evidência hoje é a transformação (novamente) dos CEFETS em IFETs.

No artigo do Professor Moisés Domingos Sobrinho (2008), ele destaca que a rede federal de educação profissional e tecnológica mergulhou num debate bastante acalorado, depois que o Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad editou o decreto No 6.095, de 24/04/07, que propõe a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Antes da discussão de Institutos Tecnológicos os CEFETs seriam Universidades Tecnológicas, pois também ministrariam nível de graduação, porém isso levaria a uma incompatibilidade, o que se preferiu o estabelecimento de Institutos. Tais discussões estão detalhadas no artigo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) que descreve nas páginas 50 e 51: "Em termos administrativos e financeiros, a história dos CEFETs é um tanto conturbada. (...) Após a reestruturação do MEC ocorrida em 28/07/2004, quando o ensino médio passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Básica e passa a existir uma secretaria exclusivamente voltada para a Educação Profissional e

Definido o impasse, os CEFETs se tornariam IFETs a partir da aprovação do conselho diretor de cada CEFET, porém, longe do consenso, os CEFETs continuam tentando buscar uma identidade e os docentes buscando entender essa nova fase porque passa a educação profissional do país.

O CEFET estava lutando para se transformar em Universidade, ela foi escola, se transformou em centro que oferece ensino superior e agora ele está se transformando em instituto. Isso é um outro status que se equivale a uma universidade. Sendo instituto ele também poderá ofertar cursos de pós-graduação que o CEFET já desenvolve, como mestrados acadêmicos autorizados pela CAPES. Mas sendo instituto nós teremos um novo orçamento e teremos reitores que vão dirigir, não serão mais só diretores. Vamos abrir seis novos CEFETs, então está se expandindo interiorizando a formação. Eu vejo o CEFET sempre em ascensão, principalmente no atual governo, a gente precisa dizer isso, existe muitos estímulos, incentivos, melhorias, políticas. O orçamento do CEFET deu uma melhorada muito grande. Atualmente nós vivemos um momento bom, estamos tendo oportunidade de fazer concurso para professores efetivos, antes o quadro era de mais de 10% de professores substitutos e eventuais e isso não é bom para a qualidade do ensino. A cada semestre estamos vendo concursos para professores efetivos e isso é muito bom para a o CEFET. (Coordenadora Pedagógica da pós-graduação e colaboradora na construção do atual currículo do curso integrado de informática).

O CEFETCE apesar de trabalhar com o ensino médio, médio técnico e superior, ele hoje já está avançando na área de pós-graduação. Essas são perspectivas que estão nascendo agora, o CEFET não quer ficar conhecido como excelência em educação profissional, ele quer avançar mais um pouquinho e aos poucos está avançando. Hoje nós temos especializações, mestrado, doutorado (em parceria com outras universidades) e também nós estamos abrindo um Doutorado numa área nova que é a Educação de Jovens e adultos, semestralmente nós oferecemos especialização e nós vamos passar a oferecer mestrado e doutorado acadêmico.

E falando em avanços, a própria instituição que idealizou, um tempo atrás, em se transformar em universidade, que foi o modelo a Universidade Tecnológica do Paraná que era CEFET e aqui o CEFETCE vem batalhando para se transformar em universidade e para nossa surpresa o governo baixou um Decreto impedindo que o CEFET galgasse essa nova conquista, no entanto o CEFET vai poder se transformar em IFET ( Instituto Federal de Educação e Ciência Tecnológica) a partir de janeiro de 2008, não seremos mais CEFET, seremos IFET.

(Pedagogo do curso de construção civil).

---

Tecnológica – a SETEC- as relações político-administrativas dos CEFETs tornaram-se ainda mais complexas: com a SEB, para a gestão do ensino médio; com a SETEC, para a gestão de toda a educação profissional, incluindo os cursos superiores de tecnologia; com a SESU, para a gestão da graduação que não sejam cursos superiores de tecnologia; com a CAPES, para a pós-graduação ( as duas últimas situações implicam predominantemente os CEFETs antigos). A transformação em universidades tecnológicas seria, por hipótese, uma maneira de resolver essa situação, posto que consolidariam os CEFETS como instituições de ensino superior situadas na esfera político-administrativa do ensino superior.

Em (5/10/2004), o então ministro da Educação Tarso Genro anunciou a publicação de dois decretos: um que alterou o artigo 7º da lei n. 3.860/2001 para colocar os CEFETs no sistema de ensino superior; outro que dispõe sobre a organização, características, objetivos e finalidades e níveis de atuação dessas instituições.

Temos visto que os desafios são enormes e as possibilidades e limites para os CEFETs, agora transformados em IFETs, são muitos. Moisés Sobrinho (2008) em seu estudo ressalta a estranheza vivida pelos docentes nas discussões sobre a criação dos institutos, pois antes do decreto, a discussão que vinha se desenrolando, em alguns espaços da rede, dizia respeito à transformação de alguns Cefets em Universidade Tecnológica. Por essa razão, a figura do Instituto passou a se constituir, do ponto de vista representacional, numa estranha novidade. Se a representação social (o sentido coletivo) da instituição universitária e a configuração jurídica da mesma são sentidos “palpáveis” para a sociedade e a rede, em particular, porque produtos de uma construção histórica, o sentido social do Instituto inexistente e a sua configuração jurídica é algo por construir. Daí a sensação de “estranhamento” presente ainda hoje em muitas discussões sobre o assunto, pois, do ponto de vista perceptivo, representacional o desconhecido sempre assusta.

Não possuindo familiaridade com o objeto representado, no caso o Instituto, os diferentes grupos sociais que compõem a rede não tiveram alternativa senão atribuir sentido ao desconhecido, lançando mão de elementos de sua memória e de outros referentes culturais ligados a sua história e identidade social. Por essa razão, várias e diversificadas foram as reações à proposta do ministro. Um, demonstraram completa incompreensão do que se estava propondo; outros manifestaram receio, mas exibiram certa simpatia pela idéia; outros ainda vislumbraram, de imediato, alguma trama do capital internacional e a volta do autoritarismo dos “anos de chumbo”. Esse quadro, todavia, se modificou e continua a se modificar em função do diálogo solicitado pelos representantes da rede e, ao mesmo tempo, estimulado pelo próprio ministro que sempre esteve receptivo às diferentes manifestações, enviando, inclusive, representantes seus para aprofundar a discussão nos vários fóruns realizados pelo país (pág. 2).

Paralelamente, as discussões de ampliação dos CEFETs estão a todo vapor pelo governo federal. A proposta do Governo para sistematizar a Educação nacional, é proposta pelo Ministério da Educação a partir da educação básica com a universalização do financiamento pelo Fundeb<sup>34</sup>, e investindo na retomada da educação profissional de nível médio nos estados. Para isso o Governo lançou o programa “Brasil Profissionalizado”<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Foi sancionado pela Lei Nº 11.494/2007.

<sup>35</sup> Só neste ano são R\$ 210 milhões para aumentar a oferta de escolas e matrículas de educação profissional pública no país. Até 2011 serão mais R\$ 690 milhões. A meta é atender 800 mil alunos,

Esse programa pretende incentivar estados e municípios a retomarem o ensino profissional integrado ao médio. Essa retomada também pretende desenvolver um ensino médio com uma base científica reforçada e com o mínimo de articulação nacional. O Governo Federal acredita que o Brasil está em permanente ritmo de crescimento e que o mercado já começa a dar sinais de que faltarão profissionais para este novo momento econômico.

Eliezer Pacheco, Secretário de educação profissional do MEC e Irineu Colombo, Diretor de articulação Institucional da Setec, afirmam:

Para além das motivações de ordem social e educacional, o fator econômico exige uma agressividade do Ministério da Educação. Isso se deve ao fato de que o Brasil está em permanente ritmo de crescimento e já começa dar sinais de que faltarão profissionais para este novo momento econômico. É por isso que também está em curso a expansão da rede federal de educação profissional. São 214 novas escolas técnicas em todos os estados. Chegaremos a 2010 com 354 escolas e 500 mil vagas. Com o Brasil Profissionalizado e a expansão da rede, o MEC retoma novas concepções. Uma, de caráter geral, implica que a educação profissional seja voltada para todos os cidadãos com o propósito de prepará-los para o mundo do trabalho. Outras três mais específicas: a permanente elevação de escolaridade, a criação de itinerários formativos e a de ser uma forma atrativa de incentivar o retorno de jovens e adultos à escola (Notícias da Rede. Abril de 2008, p. 2).

Para o Governo Federal, a educação profissional é prioridade no país e estamos vivenciando a maior expansão de sua história. Segundo notícias divulgadas no Sítio<sup>36</sup> do Mec, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Nos últimos cinco anos, porém, o Ministério da Educação já entregou 39 novas unidades, das 64 previstas na primeira fase de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. As 25 restantes estão em obras e serão entregues nos próximos meses. Na segunda fase do plano de expansão está prevista mais 150 escolas, com investimento da ordem de R\$ 750 milhões. A meta do Governo é chegar em 2010 com 354 escolas técnicas e 500 mil vagas no ensino profissional.

---

capacitar 14 mil professores e construir 2.500 laboratórios. Desde março o MEC oferece a estados e municípios um sistema *online* para solicitação de recursos do programa. O financiamento deve servir para construção, ampliação ou reforma de escolas públicas de ensino médio e profissional; aquisição de mobiliário, equipamentos e laboratórios destinados ao ensino profissional e tecnológico; ou ainda para compra de acervo bibliográfico. Os recursos também podem ser utilizados para a formação de professores na área de ciências (química, matemática, física e biologia). (dados do Jornal “ Notícias da Rede” acessado em 03 de junho de 2008).

<sup>36</sup> Essa é a expressão “aportuguesada” da palavra *site* em inglês.

Junto a esse projeto de expansão encontra-se a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e que tem sido tema recorrente nos debates sobre educação por todo o território nacional. Os CEFETs ainda não aderiram à proposta, mas encontram-se em processo de estudo. Nesse momento que antecede a implantação, o governo preocupa-se com a criação da identidade dessas instituições e alerta “que as análises sobre a criação dos Institutos Federais devem estar alocadas no interior das atuais políticas para a educação brasileira, com recorte especial para aquelas voltadas à educação profissional e tecnológica e à rede federal” (2008, p. 8).

E admite a “confusão” por que tem passado os atuais CEFETs:

A rede federal, em períodos distintos, atendeu a diferentes orientações de governos, em comum a centralidade do mercado, do desenvolvimento industrial e do caráter pragmático e programático da educação profissional. É necessário ressaltar nesse contexto, uma outra dimensão associada à reconhecida excelência da rede federal e que diz respeito à inesgotável competência dessas instituições de, mesmo em tempo de ações de governo descomprometidas com os aspectos sociais, de colocar em primeiro plano a inclusão social, construir “por dentro delas próprias” alternativas pautadas neste compromisso. A criação dos Institutos Federais responde à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública, isso significa à rede o exercício de maior função de Estado e menor ação de Governo. Estado como o instituto do que é permanente e política pública do que se estabelece no compromisso de pensar o todo enquanto aspecto que funda a igualdade na diversidade (idem).

Ainda segundo este documento, a educação profissional no Brasil é fruto da correlação de forças entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e outros que a concebem como importante instrumento de política social, aqui assumida como aquelas voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades.

E aponta a defesa veemente nos Institutos Federais de Educação, indicado que a expansão, cujo critério na fase II toma como base a identificação de cidades-pólo, elevará a contribuição da rede no desenvolvimento socioeconômico do país e concorrerá, sobretudo, com a interiorização, para uma mais justa ordenação da oferta de educação profissional, ao incluir locais historicamente postos à margem das políticas públicas voltadas para essa modalidade. Ao estabelecer que todas as unidades vinculadas aos Institutos Federais, inclusive as novas, têm elevado e isonômico grau de autonomia, afirma o território como uma dimensão essencial a

sua função e insere na pauta regimental dessas instituições o seu compromisso com um desenvolvimento socioeconômico que perceba antes o seu “locus”. A autonomia dos campi dos Institutos Federais responde à necessidade de se forjar e fomentar o desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica pública. É função precípua dos Institutos Federais atuar a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. O que está em curso afirma uma concepção de educação profissional e tecnológica como potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento. O papel que está previsto para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil<sup>37</sup>.

Tais argumentos do Governo implicam contra-argumentos dos atores que constroem a proposta dos Institutos Federais nos atuais CEFETs. Gostaríamos de contra-argumentar apenas um item no que se refere à citada autonomia das instituições para implantação da proposta. Nas entrevistas realizadas no CEFETCE percebemos a fragilidade dessa autonomia, não podemos nos esquecer que ideologias não sustentam os CEFETs, mas recursos, e estes estão estritamente vinculados a adesão ou não das propostas de mudanças do Governo.

O CEFET é uma instituição federal autônoma administrativa, financeira e pedagógica, não tem limites em nenhum desses aspectos. Existe a limitação de obedecer a legislação do MEC, isso eu considero um limite, não pode caminhar sozinho. Esse decreto pra ser IFET, não foi uma coisa que a comunidade buscou, mas é uma coisa que vem imposta de lá, não vai deixar de ser CEFET por que a gente quer, mas por que o Governo resolveu mudar pra IFET. Veja bem, a escola pode escolher, eles dizem que é opcional, mas se você não passar a ser IFET nós não receberemos os investimentos para aplicar na Educação, isso é uma imposição ou não é? Hoje, a maior parte das verbas vai para o ensino integrado e o técnico. Para a Educação Superior o CEFET recebe pouco. No IFET já vem determinado, se você se transformar em IFET, 50% da sua verba vem pra você aplicar no ensino técnico integrado, 30% para aplica em licenciaturas e 20% na Educação superior. Então, quem vai querer ficar numa instituição que o próprio governo está querendo que deixe de existir? A parte financeira vai ser um fiasco, então tem que mudar, ou então vai ficar caminhando pra trás (Pedagogo do Curso de Construção Civil).

---

<sup>37</sup> Palavras do Diretor de Políticas da Setec/MEC. Leia o artigo na íntegra no sítio [www.mec.gov.br/setec](http://www.mec.gov.br/setec).

Esses argumentos demonstram a fragilidade da autonomia presente nos CEFETs que terão que se transformar em IFETs, se quiserem permanecer desenvolvendo educação Profissional de qualidade.

Frente aos depoimentos em pesquisa realizada no CEFETCE e as análises até aqui descritas, concluímos que a proposta do CEFET está ainda em processo, estando longe da sua unidade, com características de forte presença política nas decisões do direcionamento da educação profissional brasileira.

A nova cara da educação profissional está claramente sendo dada por este atual governo e por mais autonomia que se diga que os CEFETs possuem, sentimos aquele certo “medo” velado nos docentes em abraçar nova mudança no contexto institucional. São desafios para as próximas pesquisas no CEFET, ou IFETs, posto que o estudo não consegue avaliar as mudanças que estão em curso. Admitimos, porém, que as mudanças e os investimentos da ordem financeira são grandes, a educação profissional nunca havia ganho um status de tanta relevância e importância como na atualidade da história do Brasil.

## CONCLUSÃO

“Trabalhar sobre as relações é a maneira de responder ao desafio de nossa ignorância sobre as mais antigas e permanentes questões: o que somos? De onde viemos? Para onde vamos?”  
( Santiago Bovísio).

O objetivo desta dissertação foi analisar o processo de implantação do Decreto n. 5.154/04 no CEFETCE, esse objetivo comporta três condicionalidades que estão imbricados no processo.

A primeira delas é o desafio de analisar uma proposta de mudança a partir de uma legislação vigente. Isso implica entender que o novo e o velho ainda se inter-relacionam inevitavelmente, portanto, falar da atual proposta para a Educação Profissional no Brasil é falar do processo anterior que deu origem a este e, portanto, é falar do Decreto n. 2.208/97. Decreto este que foi o resultado de uma reforma na Educação Profissional brasileira cheia de contradições e retrocessos que implicaram, no que chamamos aqui de contra-reforma, e a conseqüente construção de um novo decreto (5.154/04).

Outra condicionalidade inevitável, diz respeito ao profundo inter-relacionamento entre o CEFETCE e os processos nacionais, globais e mundiais da análise do objeto aqui proposto (Decreto n. 5.154/04). Portanto, falar do CEFET na realidade do Ceará é falar do processo de implantação dos CEFETs como um todo e das propostas discutidas no âmbito nacional para os novos rumos da Educação Profissional brasileira. Aqui entendemos que não é possível pensar a realidade do CEFETCE sem relacioná-la com as discussões em nível nacional.

E, por fim, ressaltar que um dos condicionantes mais importantes e norteadores da pesquisa e que não é possível deixar de lembrar ao leitor, é que a análise de uma mudança legislativa, ou seja, um decreto (5.154/04) numa dada instituição (o CEFETCE) requer a maturidade de saber que não é possível analisar toda a realidade a qual propomos. Posto que, por se tratar de uma mudança, subentende-se que ela ainda está em curso, portanto, inacabada. Os sujeitos analisados modificam-se, o processo político modifica-se, a cultura existente

modifica-se porque somos seres históricos e, portanto, em constante processo de construção e aperfeiçoamento. Reafirmamos, então, que é impossível abarcar a realidade total, o que tentamos aqui desenvolver é um processo de reflexão da realidade relacionando os autores (teóricos) e a realidade (o lócus da pesquisa) que tem como mediador o pesquisador, tentando, sem dúvida, que este recorte da realidade suscite conclusões gerais.

Podemos observar que as mudanças educacionais fazem parte de uma política orientada por amplas determinações do contexto mundial, hoje profundamente marcado pelo padrão de acumulação hegemônico e dentro desse contexto encontram-se as instituições que executam as políticas determinadas por esse contexto (o CEFETCE fazendo parte desse processo). Consideramos que esse processo é dialético e que no Brasil as políticas públicas, em especial, as sociais têm uma forte influência e interferência política no direcionamento das ações.

Esclarecidos esses pontos, o texto dissertativo teve, na primeira seção, uma reflexão sobre a problemática da educação profissional no âmbito mais geral. Tentou-se constatar que a educação profissional é um desaguar de um rio que nasce e que se desenvolve a partir das particularidades brasileiras. Essa raiz é problemática e devemos olhá-la e relacioná-la com o presente para entender a educação profissional numa conjuntura nacional e não isolá-la como uma problemática individualizada. O percurso do rio é a nossa história, como nascemos e nos formamos e o desaguar é como a educação profissional pretende ser: uma política pública.

Olhar a educação profissional como política pública é um desafio, pois não estamos totalmente preparados para esse novo tempo, tempo onde a legislação deve ser cumprida, refletida, analisada, respeitada e até, modificada. As leis não nascem sem história e a construção delas depende de todos nós, portanto, é imprescindível o estudo das leis para que possamos fazer uma atuação com os pés no chão, portanto, uma atuação mais qualificada.

Nesse sentido, para se pensar a política pública devemos ter uma noção mínima dos dois entraves, ou, melhor dizer, dos dois condicionantes para que a política pública aconteça, quais sejam: a Democracia e a Cidadania. Esses dois pressupostos estão na base das políticas públicas, sem o entendimento deles, não é possível desenvolver plenamente as políticas públicas, pois como nos lembra

José Murilo de carvalho, é preciso desenvolver no Brasil os três tipos de direitos: o político, o civil e o social.

Na segunda seção, tentamos situar a Educação Profissional no Brasil no seu contexto histórico e, sobretudo, os anos de 80 e 90. Período em que é feita a reforma da educação profissional brasileira sob a influência das ideologias da privatização, da participação mínima do Estado e das ideologias neoliberais de Fernando Henrique Cardoso. Ainda nesse contexto, tentamos situar a influência dos novos modelos de produção (mundiais) e das novas formas de acumulação (do capital) para a definição do direcionamento da política de educação profissional brasileira. E nesse sentido, não poderíamos deixar de citar os conceitos de Qualificação e Competência como norteadores impactantes sobre essa política. Já no final dessa seção, discorremos sobre os anos 1990, anos estes de profundas transformações ideopolíticas sociais. De um lado, o fortalecimento das políticas em âmbito constitucionais (consolidação da LDB, criação do decreto n. 2.208/97), de outro, com um direcionamento da flexibilização da política através dos currículos modulares. Já no final dos anos 1990 e início do século XX, percebemos uma participação maior da sociedade civil e a esperança de um novo Brasil ressurge com as eleições presidenciais de 2002, tendo como eleito Luis Inácio Lula da Silva.

Esse novo panorama brasileiro traz à tona um novo momento para a educação profissional, com a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a aprovação (depois de inúmeros debates) do Decreto n. 5.154/04, o Brasil passou a construir uma nova educação profissional. Não podemos deixar de citar também, a construção do Documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional” em 2003, ainda não aprovado, mas sem dúvida, faz parte da construção de um novo momento histórico da educação nacional.

Na terceira seção, tentamos entender o Decreto n. 5.154/04 no contexto do CEFETCE. Inicialmente apresentamos o CEFETCE no seu contexto histórico e os inúmeros Decretos e Leis que incidem sobre as modificações desta instituição (até a mudança na nomenclatura, o que vai incidir também na legitimidade social da instituição).

Situamos a implantação do Decreto n. 5.154/04 no CEFETCE a partir das entrevistas realizados naquela instituição e tomamos a liberdade de definir esse decreto como a contra-reforma da educação profissional, posto que ela refuta a

anterior em muitos aspectos. A refutação não está demarcada no texto constitucional (achamos até que ele deixa muito a desejar), mas está no direcionamento dado a educação profissional através da política elaborada a partir do governo Lula. Novos projetos, novas possibilidades, a expansão da rede CEFET no Brasil e sua conseqüente interiorização, com a criação do projeto “Brasil Profissionalizado” e a nova regulamentação em discussão para a criação dos IFETs. Esse novo momento foi chamado por nós de contra-reforma, pois restabelece um novo momento histórico na política da educação profissional brasileira.

Sobre estas considerações concluímos que o Decreto n. 5.154/04 tentou recuperar as perdas sofridas pelo Decreto anterior (2.208/97), e possibilita que as instituições que desenvolvem educação profissional escolham a melhor forma de desenvolvê-las. Poderíamos afirmar que o Decreto permite “tudo”: cursos modulares, concomitantes e integrados. Daí nos perguntamos: qual o direcionamento da política de educação profissional? E a resposta a esta pergunta seria: o direcionamento é político.

O Decreto 5.154/04 dá condições de superação do dualismo na educação brasileira, porém o que vai determinar que essa afirmação se torne verdadeira é como se dará o embate político entre o Governo e a sociedade civil. Como os dois, no posicionamento teórico e prático, farão a execução da educação profissional no Brasil. Longe de pensar que são opositores, pensamos que são complementares, tendo a certeza de que quem deve ganhar nesta disputa é a sociedade brasileira.

Constatamos na pesquisa, empírica, teórica e documental que estamos amparados pela Lei e que temos condições institucionais para desenvolvimento de novo rumo para a educação profissional brasileira, porém o que não temos certezas é exatamente, no âmbito político. Aliás, esse sempre foi um dos entraves no Brasil. A política é o calcanhar de Aquiles na execução das políticas públicas brasileiras.

Um dado constatado nessa pesquisa, no processo de visita ao CEFETCE foi que os professores e os alunos não participam diretamente das escolhas e mudanças nos cursos, já os pedagogos e coordenadores, são agentes ativos nesse processo de reformulação dos currículos. As mudanças são repassadas para os professores nos encontros pedagógicos. Daí percebemos uma restrita participação da comunidade no direcionamento da educação profissional brasileira.

As incertezas demonstradas pelos entrevistados (Coordenadores, pedagogos e técnicos) para enfrentar uma nova mudança (de CEFET para IFET) devem ser tomados em sua complexidade, pois as raízes dessa discussão remontam ao período em que as Escolas Técnicas Federais foram progressivamente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, processo iniciado com a Lei n.6.545/78, que criou os CEFETs e aprofundado no bojo das reformas da educação profissional ocorridas durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Ainda com relação à dimensão política, devemos considerar que a discussão sobre os Institutos está ocorrendo numa conjuntura bastante diferente daquelas em que ocorreu a criação dos CEFETs. Enquanto no governo do líder tucano a educação profissional e tecnológica foi encarada como mero fator econômico, ficando, por conseguinte, subjugada às necessidades do mercado, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, essa modalidade da educação vem sendo considerada como fator estratégico não só para o desenvolvimento nacional, mas também para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros. Durante a implementação das novas políticas para a educação profissional, o governo Lula teve de superar não só determinados obstáculos legais (tendo que modificar a lei para adequar a realidade), assim como reverter a tendência anterior que levava o Estado a se afastar dos seus compromissos com essa modalidade de educação, favorecendo a sua privatização e exclusiva aproximação com o mercado.

Ao romper com o projeto do governo FHC, pois na verdade estamos diante da disputa de projetos para o país e a educação como um todo, o governo Lula passou a reconhecer o grande déficit da oferta da educação profissional e tecnológica e a exaltar sua importância para um desenvolvimento nacional soberano, sustentável e inclusivo. Reconheceu, igualmente, a necessidade de implementar políticas voltadas para as novas configurações do mundo do trabalho, para a reinserção dos desempregados e o desenvolvimento de programas integrados de escolarização e profissionalização, visando atender ao grande contingente de jovens e adultos sem alfabetização ou apenas com escolaridade parcial.

Nessa ótica, o governo defende que o Estado volte a chamar para si as obrigações imprescindíveis à oferta de uma educação profissional e tecnológica

pública e de qualidade, sem desconsiderar que, nesse percurso, precisa atuar de forma integrada e democrática com outros atores que têm indiscutivelmente grande responsabilidade quanto à concretização desse projeto.

Pensar novos rumos para a educação profissional, do ponto de vista político (como política pública), isto é, enquanto componentes de um projeto amplo de nação, significa definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil. Ao contrário do que apregoa o discurso hegemônico e o senso comum, as políticas públicas não são a simples tradução da boa vontade dos gestores em atender ao chamado bem comum. Para além disso, elas refletem a relação de forças presente na arena das disputas, tensões, contradições e ambigüidades que caracterizam as suas definições.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENDA PÚBLICA. Drama Social. Rio de Janeiro. FEPEERJ, 2002

BAETHGE, Martin. Trabalho, socialização, identidade: a crescente subjetivação normativa do trabalho. In: MARKERT, W. (Org.). *Teorias de Educação do Iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito*. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. 1994.

BARBOSA, Maria Laura P.B. Ensino médio: desafios e reflexões. Campinas SP: Papirus, 1994.

BARREIRA, Maria Cecília Roxa Nobre. CARVALHO, Maria do Carmo Brant. (org). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC – SP, 2001.

BOBBIO, Norberto – O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1986.

BOCCHETTI, Paulo. Das escolas de ofícios no Brasil ao projeto CEFET. In: MARKERT, Werner. *Formação profissional no Brasil*. Rio de Janeiro. Ed. Paratodos, 1997.

BERNARDO, João. Estado: a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: escrituras Editora, 1998.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL. Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º. Do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º. do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2003.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto 5.154/04 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Legislação básica. 6 ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.

CASTRO, Nádia Araújo. Modernização e trabalho no complexo automotivo brasileiro: reestruturação industrial ou japonização de ocasião? In: *Novos estudos cebrap*, n.37. São Paulo. 1993.

CASTILLO, Noela Invernizzi. Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação profissional. *Educação e Sociedade*, ano XVIII, n 58. Petrópolis. Vozes CEDES. Julho/1997.

CARVALHO, José Murilo de – O pecado original da República. In. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro Ano 1 Nº5. P.20-24. Novembro 2005.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2001.

CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise (Orgs). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo. Cortez, 2005.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 3ª ed. ASA, 1997.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: Ranços e avanços*. 3.ed.Campinas:Papirus, 1997.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Ministério do Trabalho e do Desporto. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. 1999.

DUPAS, Gilberto. *Economia Global e Exclusão Social*. Paz e terra. São Paulo. 1999

FAORO, Raimundo, 1925 – Machado de Assis : a pirâmide e o trapézio. 4ªed. Ver. São Paulo. Ed. Globo, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo**: últimos escritos & outros textos. São Paulo: Xamã, 1995.

FERREIRA, Assuéro. Fluxos de capitais internacionais e a América Latina: impactos Sobre a estabilidade e o crescimento. In: BRAGA, Elza M. F. (Org.). **América Latina**. Fortaleza: Ed. UFC, 2003.

FERRETTI, Celso J. formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. In: *Educação e Sociedade*. Nº59, ano XVIII, agosto. Campinas. CEDES/PAPIRUS, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (Orgs). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios*. Rio de Janeiro. Essentia Editora, 2006.

FURTADO, C. *Em busca de novo modelo*. Reflexões sobre a crise contemporânea. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo. UNESP, 1991.

GONDIM, Linda Maria de Pontes. *Pesquisa em ciências sociais: o projeto de dissertação de mestrado (org.)*. Fortaleza: EUFC, 1999.

GRABOWSKI, Gabriel. Revista Educação Profissional. São Paulo. Ed. Segmento. 2004. Edição Especial.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. 6ª ed. São Paulo. Edições Loyola, 1996. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves.

HOLANDA, Sergio Buarque de. Raízes do Brasil. 26ª ed. São Paulo. Companhia das letras. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LAURELL, Asa Cristina (org). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. 3 ed.. São Paulo: Cortez, 2002.

LEHER, R. A educação sob a batuta do banco central. **Outubro**-Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4, 2000.

LEITE, Elenice Monteiro. Reestruturação Produtiva, Trabalho e Qualificação no Brasil. In: BRUNO, Lúcio(Org). Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. São Paulo. Ed. Atlas. 1996.

LOBO, Vera Carla. **Os novos conceitos de competências e as tendências pedagógicas e curriculares na Educação Profissional desenvolvida no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFETCE**. Monografia de Graduação Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma análise da educação profissional como política pública. III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, UFMA, São Luís, 2007.

\_\_\_\_\_. **Teoria de Marx, Trabalho e Educação: Reflexões da contemporaneidade**. I ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES. UFC, Fortaleza, 2006

LOWY, Micael. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. 11ed. São Paulo: Cortez. 1996.

MACHADO, L. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. In: *Revista Trabalho e Educação*, n. 4, NETE/ FaE/UFMG,1998.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. Cortez editora, 2002.

MARTINS, Marcos Francisco. Ensino Técnico e globalização: cidadania ou submissão? \_ Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MARKERT, W. (Org.). Trabalho, qualificação e politecnicia. Papyrus. Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. Formação Profissional no Brasil. Edições Paratodos. RJ, 1997.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. Edições Progresso. 1987.

MENEZES, Eduardo Diatahy Bezerra de. A cultura Brasileira descobre o Brasil ou <<Que país é este?!>> Uma pergunta à cata de resposta. Fortaleza-CE, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo, Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NETO, Arrais Enéia. Educação e Modernização conservadora. Et al. Fortaleza: Edições FC, 2006.

NOTÍCIAS DA REDE. Informativo das Escolas da Rede Federal de educação Profissional e Tecnológica. Brasília – Abril de 2008. Ano II – número 3. Acesso em [www.mec.gov.br/setec](http://www.mec.gov.br/setec).

OLIVEIRA, Ramon de. O Banco Mundial e a educação profissional. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, mai./ago. 2001.

PEREIRA, L.C. Bresser. WILHEIM, Jorge. SOLA, Loudes. Sociedade e Estado em transformação. São Paulo. Ed. UNESP; Barsília: ENAP, 1999.

HUNGUES, Portelli. Gramsci e o bloco histórico; Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

RAMOS, M. N. **Reforma da educação profissional**: uma síntese contraditória (a)-diversidade estrutural. [S.L.], 1995, (mimeo).

Regulamento da Organização Didática. Disponível em [http://www.cefetce.br/ensino/organização/rod/rod\\_2006.pdf](http://www.cefetce.br/ensino/organização/rod/rod_2006.pdf). acessado em 12 de dezembro de 2007.

ROJAS, Eduardo. El saber obrero y la innovación en la empresa \_ las competencias e las calificaciones laborales. Cinterfor, 1999.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1980.

SADER, Emir. Cartas a Che Guevara: o mundo trinta anos depois. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

SALES, Ivandro da Costa. Os desafios da gestão democrática da sociedade (em diálogo com Gramsci). Sobral, CE. Edições UVA; Recife, PE: Ed. UFPE, 2005.

SANTOS, Derivaldo. A reforma do ensino técnico – profissionalizante: Uma política pública a serviço do mercado. Dissertação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas \_ 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SOARES, Laura Tavares. O Desastre Social. Rio de Janeiro. Record, 2003.

SEFOR – Educação Profissional: Um projeto para o desenvolvimento sustentado – Brasília. SEFOR, 1995.

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 5ª ed. Rio de Janeiro. Record, 2001.

SOARES, Laura Tavares. O desastre Social. Rio de Janeiro . Ed. Record, 2003.

TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMA, 1999.

UNESCO (Org.). *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ed. Asa Porto, 1996.

ZARIFIAN, Philippe. Objetivo competência: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. O ensino médio e a Reforma da educação básica. Brasília: Plano Editora, 2002.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

Tabela 1e 2: Comparativo de cursos ofertados pelo CEFETCE na vigência dos decretos analisados.

## DECRETO 2.208/97

Foi modificado em 2000 e teve vigência até 2003: 05 áreas ofertando um total de 13 cursos.

ÁREA MECÂNICA	AREA QUÍMICA	AREA TURISMO	AREA ELETROELETRÔNICA	AREA SAÚDE
1. Curso manutenção automotiva 2. Curso condicionamento de refrigeração de ar 3. Curso de mecânica industrial	1. Curso química industrial	1. Curso Turismo – Habilitação em agenciamento e guia 2. Curso Turismo – habilitação Hotelaria	<u>Sub área – Eletrotécnica</u> 1. Curso de Sistemas Elétricos Industriais 2. Curso de Sistemas eletrônicos Industriais 3. Curso de Automação Industrial  <u>Sub área informática</u> 4. curso de manutenção em sistemas de informação 5. Curso de conectividade e desenvolvimento de software  <u>Sub área Telecomunicação</u> 6. Curso de Telecomunicação	1. Curso Segurança do Trabalho

## DECRETO 5.154/04

Foi modificado em 2004 e está na vigência atual. 03 áreas com total de 05 cursos.

ÁREA INDÚSTRIA	AREA TELEMÁTICA	AREA CONSTRUÇÃO CIVIL
1. Curso Eletrotécnica	1. Curso Telecomunicação	1. Curso de Edificações
2. Curso Mecânica	2. Curso Informática	

## ANEXO 2

Tabela 3: Relação dos cursos de Pós-Graduação do CEFETCE

ÁREAS	CURSO	NÍVEL	TIPO	INVESTIMENTO
Artes	Arte & Educação	Especialização	Pago	18x R\$ 180,00
Artes	Cultura Folclórica Aplicada	Especialização	Pago	18x R\$ 180,00
Artes	Design de Interiores	Especialização	Pago	12x R\$ 120,00
Meio Ambiente	Gestão Ambiental Urbana	Especialização	Pago	18x R\$ 280,00
Meio Ambiente	Sist. De Tratamento de Águas de Abastecimento e residuárias	Especialização	Pago	
Meio Ambiente	Plan. Urbano e Gestão Ambiental	Especialização	Pago	18x R\$ 280,00
Telemática	Redes	Especialização	Pago	18x R\$ 280,00
Turismo	Pol. Públicas em Turismo	Especialização	Pago	18x R\$ 180,00
Informática	MPCOMP	Mestrado	Pago	24 x R\$ 680,00
Informática	MAT	Mestrado	Gratuito	--

## ANEXO 3

Tabela 4 - relação dos cursos de Extensão do CEFETCE

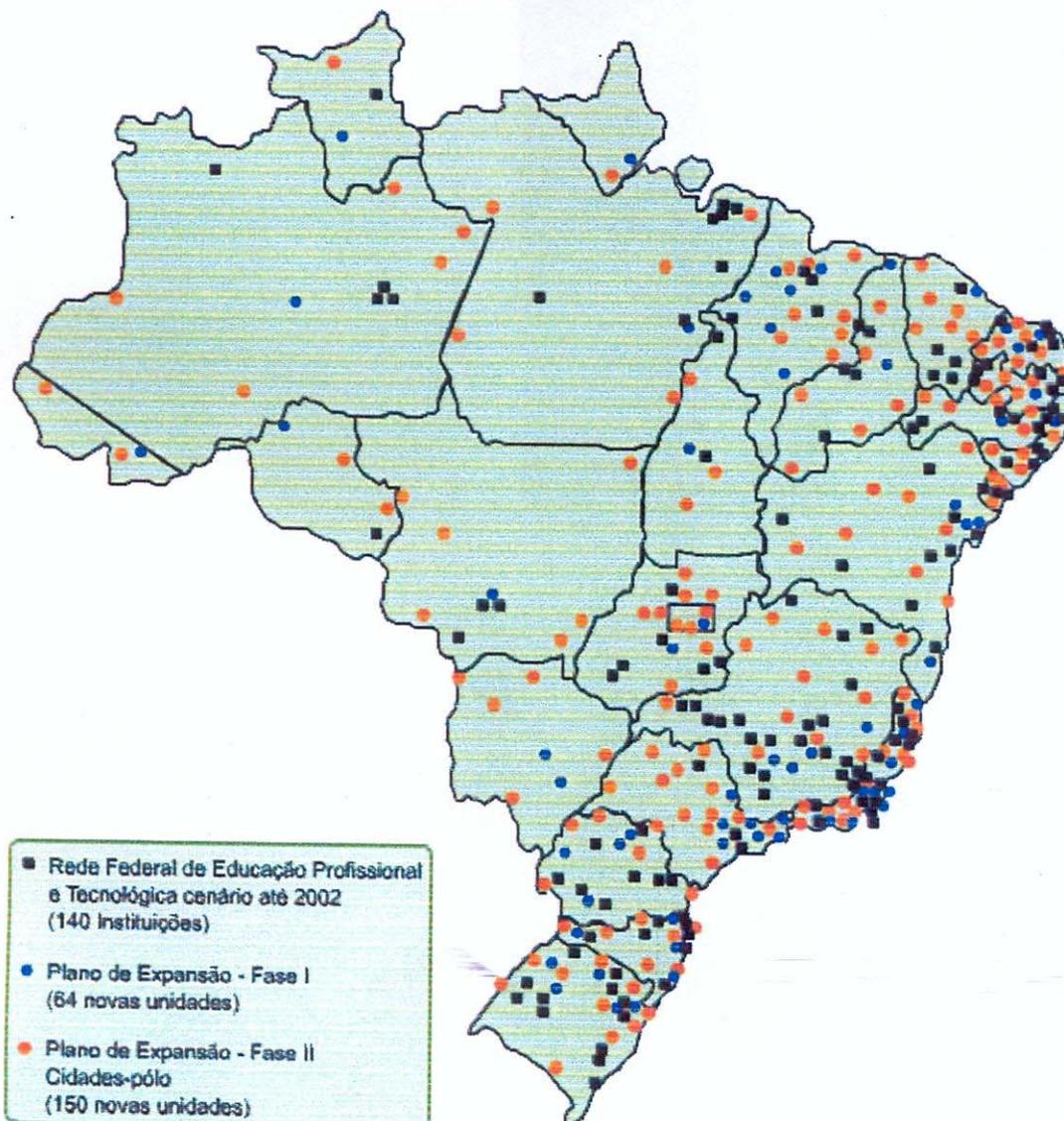
ÁREAS	CURSO	NÍVEL	TIPO	INVESTIMENTO
Artes	Oralidade Popular	Extensão	Pago	2x R\$ 60,00
Artes	Paisagismo	Extensão	Pago	2x R\$ 100,00
Artes	Luminotécnica	Extensão	Pago	2x R\$ 90,00
Artes	Decoração	Extensão	Pago	2x R\$ 110,00
Artes	Feng Shui	Extensão	Pago	2x R\$ 90,00
Artes	Iniciação à comédia popular	Extensão	Pago	2x R\$ 60,00
Industria	Inspetor de Equipamento	Extensão	Pago	5x R\$ 600,00
Informática	Hardware	Extensão	Pago	2x R\$ 150,00
Informática	Auto Cad 2000 B	Extensão	Pago	2x R\$ 130,00
Informática	Inst. Comf. de Redes de Comp.	Extensão	Pago	2x R\$ 180,00
Informática	Delphi Aplicado a Eletrônica	Extensão	Pago	2x R\$ 150,00
Informática	TCP/IP-Redes de Computadores	Extensão	Pago	2x R\$ 200,00
Serviços	Man. Tel. Celular	Extensão	Pago	3x R\$ 150,00
Serviços	Inst. e Man. de Linhas Telefônicas	Extensão	Pago	2x R\$ 140,00

## Rede Federal

 Impressão

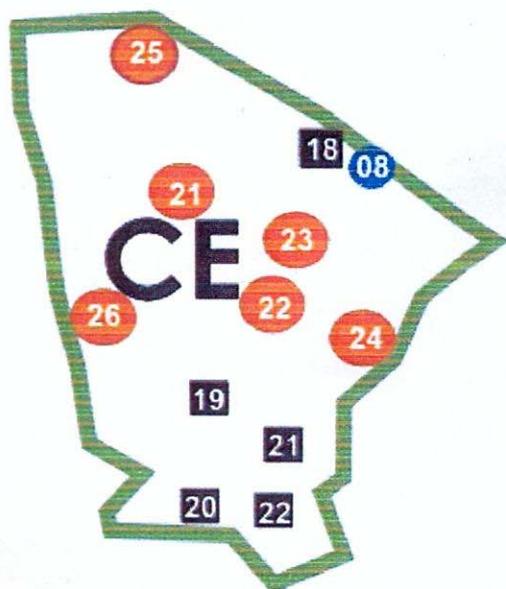
- Histórico
- Expansão da Rede Federal
- Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica
- Cursos oferecidos pelas Instituições da Rede Federal
- Conselhos (Concefet, Coneaf, Codetaf, Condetuf)

*Clique no estado abaixo para obter as informações*



Expansão da Rede Federal \_ CE

Impressão



CE

- 21 Sobral
- 22 Quixadá
- 23 Canindé
- 24 Limoeiro do Norte
- 25 Acaraú
- 26 Crateús
- 08 Uned Maracanaú
- 16 Cefet Ceará
- 19 EAF Iguatu
- 20 EAF Crato
- 21 Uned Cedro
- 22 Uned Juazeiro do Norte

**UNED MARACANAÚ**

Telefone: (85) 9913-9769

E-mail:

[jcesar@cefetce.br](mailto:jcesar@cefetce.br)

Home Page:

## ANEXO 6:

### PRÓXIMAS INAUGURAÇÕES DA REDE FEDERAL

Zé Doca, São Luís e Buriticupu (MA), Campina Grande (PB), Floresta (PE), Ipanguaçu (RN), Bragança Paulista (SP), Coari (AM), Júlio de Castilhos (RS), Ipojuca (PE) e Araranguá (SC).

### ESCOLAS EM OBRAS\*

Camaçari (BA), Cariacica (ES), São Mateus (ES), Açailândia (MA), Santa Inês (MA), Varginha (MG), Ipojuca (PE), Londrina (PR), São Gonçalo (RJ), Campos do Jordão (SP), Rio Branco (AC), Amapá (AP), Brasília (DF), Canoas (RS), Campo Grande (MS), Porto Velho (RO), Marabá (PA), Nova Andradina (MS), São Raimundo das Mangabeiras (MA).

\*A maioria dessas escolas, mesmo em obras, atende em instalações provisórias.

### NOVAS ESCOLAS

Lábrea (AM), Presidente Figueiredo (AM), Abaetetuba (PA), Conceição do Araguaia (PA), Ji-Paraná (RO), Porto Nacional (TO), Gurupi (TO), Planaltina (DF), Iporá (GO), Uruaçu (GO), Itumbiara (GO), Campo Novo do Parecis (MT), Juína (MT), Pontes e Lacerda (MT), Penedo (AL), Piranhas (AL), Bom Jesus da Lapa (BA), Jequié (BA), Jacobina (BA), Feira de Santana (BA), Sobral (CE), Limoeiro do Norte (CE), Quixadá (CE), Caxias (MA), Timon (MA), Barreirinhas (MA), Princesa Isabel (PB), Picuí (PB), Afogados da Ingazeira (PE), Garanhuns (PE), Corrente (PI), Uruçuí (PI), Angical do Piauí (PI), Pau dos Ferros (RN), Macau (RN), Apodi (RN), Estância (SE), Linhares (ES), Nova Venécia (ES), Aracruz (ES), Ituiutaba (MG), Paracatu (MG), Arinos (MG), Muriaé (MG), Curvelo (MG), Formiga (MG), Cabo Frio (RJ), Angra dos Reis (RJ), Petrópolis (RJ), Itaperuna (RJ), Volta Redonda (RJ), Barretos (SP), Suzano (SP), Campinas (SP), Catanduva (SP), Avaré (SP), Araraquara (SP), Telêmaco Borba (PR), Umuarama (PR), Paranaguá (PR), Paranaíba (PR), Erechim (RS), São Borja (RS), Santa Rosa (RS), Osório (RS), Bagé (RS), Lages (SC), São Miguel D'Oeste (SC), Itajaí (SC), Canoinhas (SC), Cruzeiro do Sul (AC), Laranjal do Jari (AP), Maués (AM), Tabatinga (AM), Bragança (PA), Santarém (PA), Amajari (RR), Arapiraca (AL), Irecê (BA), Paulo Afonso (BA), Seabra (BA), Canindé (CE), Crateús (CE), Pinheiro (MA), Barra do Corda (MA), São João dos Patos (MA), Monteiro (PB), Patos (PB), Caruaru (PE), Salgueiro (PE), Piri-piri (PI), São Raimundo Nonato (PI), João Câmara (RN), Santa Cruz (RN), Nossa Senhora da Glória (SE), Samambaia (DF), Taguatinga (DF), Formosa (GO), Luziânia (GO), Barra do Garças (MT), Confresa (MT), Aquidauana (MS), Corumbá (MS), Coxim (MS), Ibatiba (ES), Almenara (MG), Contagem (MG), Governador Valadares (MG), Pirapora (MG), Duque de Caxias (RJ), Itapetininga (SP), Birigüi (SP), Votuporanga (SP), Registro (SP), Jacarezinho (PR), Venâncio Aires (RS), Porto Alegre (RS), Camaquã (RS), Videira (SC), Gaspar (SC), Sena Madureira (AC), Parintins (AM), Itaituba (PA), Vilhena (RO), Araguaína (TO), Maragogi (AL), Ilhéus (BA), Acaraú (CE), Bacabal (MA), Alcântara (MA), Cabedelo (PB), Ouricuri (PE), Paulistana (PI), Caicó (RN), Itabaiana (SE), Gama (DF), Anápolis (GO), Rondonópolis (MT), Ponta Porã (MS), Três Lagoas (MS), Vila Velha (ES), Montes Claros (MG), Araçuaí (MG), Nova Friburgo (RJ), Presidente Epitácio (SP), Hortolândia (SP), Piracicaba (SP), Foz do Iguaçu (PR), Caxias do Sul (RS), Panambi (RS) e Criciúma (SC).

Mais informações no [www.mec.gov.br/setec](http://www.mec.gov.br/setec)

## ANEXO 7: ROTEIRO DE ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

MESTRADO ACADÊMICO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIEDADE

ORIENTADORA: FRANCISCA REJANE BEZERRA ANDRADE

ALUNA: VERA CARLA FERREIRA LOBO

TEMA: A implantação do Decreto Nº 5.154/04 no CEFET: uma análise da Educação Profissional no Ceará.

ATIVIDADE FUNCIONAL:

ENTREVISTADO:

DATA:

TEMA-CHAVE: O DECRETO 5.154/04

1. Como ocorreu a mudança no CEFET do antigo Decreto 2.208/97 para o novo Decreto n. 5.154/04 ?

2. Quais as mudanças percebidas nessa nova proposta?

3. E para os cursos profissionalizantes de nível médio, qual foi a mudança percebida no tocante à proposta pedagógica?

4. Como foi realizado o trabalho junto aos alunos e professores para implantação da nova proposta?

5. Quais as contribuições da nova proposta para a formação de trabalhadores crítico-reflexivo?

6. Quais os pontos negativos contidos no Decreto n. 5.154/04?

7. E os positivos?

TEMA-CHAVE: COMPARATIVO ENTRE OS DECRETOS

1. Qual a avaliação que você faz entre os dois Decreto, o anterior e o atual?

2. Qual deles corresponde melhor à Educação Profissional e ao mercado de trabalho?

#### TEMA-CHAVE: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DESENVOLVIDA PELO CEFETCE

1. Quais os avanços percebidos na proposta pedagógica dos cursos atualmente?

2. O CEFET possui propostas inovadoras para a educação profissional? Por exemplo, existem experiências visitas às grandes empresas com tecnologia de ponta, ou outras experiências exitosas?

3. Em sua opinião a educação desenvolvida no CEFETCE tem contribuído para a afirmação da autonomia do educando, o fortalecimento da democracia e a construção de propostas para a inclusão social e redução das desigualdades sociais?

4. Quais os limites e perspectivas do CEFETCE dentro do cenário atual brasileiro?

5. Na sua opinião, as mudanças constantes nas políticas de educação profissional (leis, decretos) tem impactos na Educação Profissional brasileira?

# 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](#)