



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

JOB DUARTE MORAIS

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
ESTADO DO AMAPÁ – ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DOS
CURSOS DE TURISMO E INFORMÁTICA DO CENTRO
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ – CEPA**

**FORTALEZA – CEARÁ
2010**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

JOB DUARTE MORAIS

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
ESTADO DO AMAPÁ – ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DOS
CURSOS DE TURISMO E INFORMÁTICA DO CENTRO
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ – CEPA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. João Bosco Feitosa dos Santos.

FORTALEZA – CEARÁ
2010

M827p

Morais, Job Duarte

A política de educação profissional no Estado do Amapá – análise da experiência dos cursos de turismo e informática do Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA / Job Duarte Moraes . — Fortaleza, 2010.

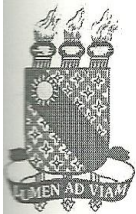
154 p. ; il.

Orientador: Prof. Dr. João Bosco Feitosa dos Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados.

1. Educação profissionalizante. 2. Educação e Trabalho. 3. Políticas Públicas. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados.

CDD: 373.246 8116



Governo do Estado do Ceará
Mestrado Profissional em Planejamento e
Políticas Públicas
Universidade Estadual do Ceará – UECE



FOLHA DE AVALIAÇÃO

Título da dissertação: “A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO
AMAPÁ – Análise da experiência do Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA.”

Nome do Mestrando: Job Duarte Moraes.

Nome do Orientador: Prof. Dr. João Bosco Feitosa dos Santos.

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. João Bosco Feitosa dos Santos.

-Orientador-


Prof. Dr. Francisco Horacio da Silva Frota.

1^o Examinadora-


Prof. Dr. João Tadeu de Andrade

2^o Examinador

Data da defesa: 03/05/2010

Conceito: Satisfatório

Dedico este trabalho a minha esposa Joyanne pelo apoio, compreensão e paciência durante esse longo tempo, enquanto me mantive distante, absorto em minhas atividades, vivendo o mundo da educação profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração, em primeiro lugar Deus, que incessantemente derramou bênçãos, e me concedeu discernimento e sabedoria suficientes para que eu pudesse enfrentar todas as tribulações e percorrer toda essa jornada.

Especialmente a minha esposa, companheira de todas as horas, por me haver compreendido e me dado apoio incessante, tanto em momentos de alegrias quanto nas ocasiões angustiantes, adicionando a mim o seu poder de luta e força.

Ao meu pai Raimundo Morais (in memoriam), com saudade de sua presença entre nós, exemplo de tranquilidade, paciência, humildade e perseverança.

A minha mãe, Cassilda Morais, professora aposentada, com mais de 35 anos dedicados à educação do Estado do Amapá e, agora, no auge de seus 72 anos, é a mais nova acadêmica de teologia da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

Aos meus filhos amados, Kauê, Andiará, Ariela, Ariane e Marianna com a promessa de estarmos mais juntos tendo sido vencido este desafio.

Ao meu orientador, João Bosco, que muito me incentivou com seus ensinamentos para eu pudesse primar, discernir e efetivamente praticar ciência quando da elaboração e conclusão deste trabalho.

A minha sogra Alice Gurjão, exemplo de perseverança e luta, demonstrando a cada momento que não devemos desistir jamais de nossos sonhos, mesmo que as barreiras se pareçam intransponíveis.

Aos meus companheiros de trabalho, Welza, Marcos, Rinaldo e César que tiveram a compreensão necessária e me liberaram, nos momentos difíceis em que tive que me ausentar para produzir este trabalho.

Aos Gestores e professores do CEPA, especialmente, à Socorro, que muito contribuiu com informações, catalogação de documentos e incentivo para a construção deste trabalho.

Ao Governo do Estado do Amapá por ter oportunizado de maneira corajosa a realização do Mestrado Profissional de Planejamento e Políticas Públicas no Estado do Amapá.

À Eunice e Deuzolina, em nome das quais, estendo meu agradecimento a todos os colaboradores da Escola de Administração do Estado do Amapá – EAP.

Enfim, a todos os que de uma forma ou de outra colaboraram para que eu chegasse até aqui.

“Do ponto de vista dos empresários, a formação profissional tem um endereço claro, aumentar a produtividade do trabalho, a qualidade e a competitividade dos produtos, gerar riqueza. Há ainda, aí, uma questão do poder, da visão de quem vê e não é visto, de quem decide quais devem ser as mudanças, em que espaço de tempo, com que objetivos, com que meios, em que condições, com que trabalhadores.”

Gaudêncio Frigotto

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é analisar a Educação Profissional no Estado do Amapá mediante o modelo das competências e seus desdobramentos no contexto do Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA, tendo como base de estudo os cursos Técnicos em Turismo e Informática. Apresentamos inicialmente um histórico da educação profissional no Brasil, com o propósito de identificarmos o cenário político, social e econômico em que se construiu essa modalidade de ensino. São analisadas as várias legislações sobre o tema até os dias atuais, bem como fazemos uma reflexão sobre as influências dos organismos internacionais no direcionamento dessas políticas públicas. Outra questão que abordamos no trabalho está relacionada à Educação Profissional e modelo de competência. Fazemos uma análise sobre a origem do modelo de competências e como este modelo está inserido no contexto da Educação Profissional mediante legislação pertinente, destacando-se a questão das competências, habilidades e certificações na nova LDB. Abordamos a importância da educação enquanto “valor econômico”, visto que dentre as expectativas dos alunos de ensino profissionalizante está evidente a preocupação com a idéia de educação como investimento para oportunidade no mercado de trabalho. Vale registrar que, a mudança do perfil de profissional exigido pelo mercado, é abordado fazendo-se uma relação entre o modelo taylorista/fordista e novo modelo de produção capitalista (acumulação flexível). E, finalmente com a pesquisa de campo com gestores, área pedagógica, professores e alunos apresentamos a eficácia da política pública da educação profissional mediante a pedagogia da competência na colocação dos discentes no mercado, nas suas respectivas áreas de atuação.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Profissional de Nível Técnico. Educação e Trabalho. Modelo de Competência.

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze Professional Education in Amapá State according to the competence model and its outspreads at the Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA (Amapá Professional Education Centre), considering its technical courses in Tourism and Information Technology as study basis. Initially, the history of Professional Education in Brazil will be presented in order to identify the social, economic and politic scenery in which this teaching model has been structured. Different legislations concerning this theme will be analyzed as well as a reflection on international organs' roles which influenced these public policies. Another important question in this paper is related to Professional Education and the competence model. The origin of this model and how it is integrated in the context of Professional Education under pertinent legislation, highlighting issues such as competence, abilities and certifications issued by the new LDB (Law of Guidelines and Basis for Education). The importance of Education will be approached as “economic value”, once that, among Professional Education students' expectations the idea of education as an investment for job opportunities. The change of professional profile required by the market is approached in a relation between the Taylor/Ford model and the new model of capitalist production (flexible accumulation). Finally, through the research done with managers, pedagogic area and students, we present the effectiveness of public policies for Professional Education according to the competence pedagogy to insert students in the market, in their respective areas.

keywords: Public policies. Technical level of professional education. Education and labor. Competence model.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Cálculo da Amostra para Egressos dos Cursos de Informática e Turismo do Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA, período 2004 a 2008.....	19
QUADRO 2	Os Estabelecimentos de Ensino que ofereciam Educação Profissional no Estado do Amapá, base 1999.....	86
QUADRO 3	Definição dos Centros Profissionais a serem implantados no Estado do Amapá – Planejamento Estratégico do Sistema Estadual de Educação Profissional – PEP.....	91
QUADRO 4	Sistema Estadual de Educação Profissional do Estado do Amapá Centros de Educação Profissional e Escolas de Ensino Médio Integrado.....	92
QUADRO 5	Trabalho ao iniciar o curso.....	93
QUADRO 6	Técnico em Informática, Carga Horária Total: 1 .020 horas. Estágio: 240 horas.	95
QUADRO 7	Curso: Técnico em Turismo. Carga Horária Total: 1 .020 horas.....	96
QUADRO 8	Número de docentes por ano no CEPA, Cursos Técnicos em Turismo e Informática.....	97
QUADRO 9	Avaliação da prática docente dos cursos técnicos em turismo e informática pelos alunos.....	99
QUADRO 10	Número de Inscritos no Processo Seletivo CEPA por Ano.....	100
QUADRO 11	Descrição das competências e habilidades pelos professores de Turismo do CEPA.....	109
QUADRO 12	Descrição das competências e habilidades pelos professores de Informática do CEPA.....	120
QUADRO 13	Atuando na área de formação por curso.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAA	Colégio Comercial do Amapá
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFETS	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPA	Centro de Educação Profissional do Amapá
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CINTERFOR	Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CRDS	Centro de Referência do Desenvolvimento Sustentável
EAP	Escola de Administração do Estado do Amapá
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FMI	Fundo Monetário Internacional
IFECT	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
JIT	<i>Just in time</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEP	Núcleo de Educação Profissional
NPE	Núcleo de Pesquisa Educacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEM	Plano de Expansão do Ensino Médio
PEP	Planejamento Estratégico do Sistema Estadual de Educação Profissional
PEP	Plano de Expansão da Educação Profissional
PIPMO	Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PROEP	Programa de Expansão de Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENETE	Secretaria Nacional de Ensino Técnico
SENTEC	Secretaria de Ensino Técnico
UEAP	Universidade Estadual do Amapá
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

	LISTA DE QUADROS.....	9
	LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	10
1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	O QUE JUSTIFICA A PESQUISA.....	14
1.2	OBJETIVOS E HIPÓTESES PREVISTAS.....	15
1.3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	16
1.4	SUMARIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	21
2	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	23
2.1	UM BREVE COMENTÁRIO SOBRE OS ANTECEDENTES.....	23
2.2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	27
2.3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA ERA VARGAS.....	32
2.4	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE 1945 A 1990 – tempos de mudanças.....	37
2.5	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS ANOS 1990 – uma nova institucionalidade.....	41
2.5.1	O ensino médio e profissional – a Lei nº. 9394/96 e seus impactos enquanto política pública.....	41
2.5.1.1	As concepções no âmbito do governo: Ministério da Educação versus Ministério do Trabalho.....	43
2.5.2	O Decreto 2.208/97: uma análise crítica.....	48
2.5.3	O Decreto 5.154/2004: uma tentativa de melhoria.....	53
2.6	O PAPEL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	59
3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O MODELO DE COMPETÊNCIA.....	63
3.1	GÊNESES DO MODELO DE COMPETÊNCIAS.....	63
3.2	COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E CERTIFICAÇÃO NA NOVA LDB.....	68
3.3	O VALOR ECONÔMICO DA EDUCAÇÃO.....	74
3.4	A EVOLUÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL.....	76
4	AS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM INFORMÁTICA E TURISMO –pesquisa de campo.....	85
4.1	O ENSINO PROFISSIONAL NO ESTADO DO AMAPÁ.....	85
4.2	O CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ – CEPA..	94

4.3	O DILEMA ENTRE QUALIFICAÇÃO E MERCADO NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	101
4.3.1	Perspectivas dos gestores e coordenadores pedagógicos.....	101
4.3.2	O curso técnico em turismo.....	107
4.3.2.1	A perspectiva dos professores.....	107
4.3.2.2	A perspectiva dos alunos.....	113
4.3.3	O curso técnico em informática.....	119
4.3.3.1	A perspectiva de professores.....	119
4.3.3.2	A perspectiva dos alunos.....	124
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICES.....	138
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ – CEPA.....	139
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS EGRESSOS.....	140
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ – CEPA.....	147
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PEDAGOGOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ – CEPA.....	148
	APÊNDICE E – QUADRO DEMONSTRATIVO DA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO EGRESSO DOS CURSOS DE TURISMO E INFORMÁTICA..	149
	APÊNDICE F – QUADRO DEMONSTRATIVO DA CARACTERIZAÇÃO DA INFRA-ESTRUTURA DO CEPA PELOS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE TURISMO E INFORMÁTICA.....	151
	APÊNDICE G – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	153

1 INTRODUÇÃO

O advento da regulamentação da educação profissional, formulada a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº. 9.394/96), especialmente o Decreto nº. 2.208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio, contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não foi suficiente para a instituição da melhoria da qualidade da educação profissional. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, buscando-se a elaboração de regulamentações mais coerentes com a realidade do trabalhador brasileiro.

Assim, a problematização sobre a política de educação profissional, que tem como referência a produção de conhecimento na área e as mudanças sociais, é um grande desafio a ser analisado, principalmente quando falamos em região amazônica, dada a sua dimensão e diversidade.

O tratamento dado à educação profissional pelo Ministério da Educação a partir de 2003 seria reconstruí-la como política pública, corrigindo distorções de conceitos e práticas de medidas adotadas pelos governos anteriores.

Neste sentido, se destaca a revogação do Decreto nº. 2.208/97, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, conforme preconiza a LDB no seu artigo nº 36. Ressalta-se que, anteriormente (Lei nº. 5.692/71) (BRASIL, 1971), tínhamos o segundo grau profissionalizante, o aluno obtinha um certificado que contemplava o fechamento do segundo grau, bem como a certificação de conclusão do curso técnico. Atualmente, o sistema educacional fundamentado na Lei nº. 9.394/96, Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004b), oferta concomitantemente, ou seja, ensino médio e profissionalizante, emitindo-se dois certificados de conclusão separados, ou após o término do ensino médio (pós-médio). Outra possibilidade já contemplada pela legislação vigente foi o retorno de ensino técnico profissionalizante de forma integrada.

Em se tratando da temática dentro do Estado do Amapá, é relevante que se realize uma análise sobre os cursos técnicos, verificando-se se estão em consonância com os desejos e expectativas da classe trabalhadora e, sobretudo, se têm demanda no mercado diante da pedagogia de competências instalada com a nova LDB. Neste contexto, uma questão central se manifesta, considerando-se o modelo de competências advindo com as novas diretrizes curriculares: os profissionais dos cursos técnicos em Turismo e Informática, formados no Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA estão sendo absorvidos pelo Mercado de Trabalho dentro de suas respectivas áreas de atuação (eficácia)? Ou seja, a escola está formando profissionais com as competências exigidas pelo mercado?

A esse respeito, realizamos um estudo sobre o nosso objeto, de maneira que nos permitisse o seu amplo e detalhado conhecimento. Para tanto, a Política de Educação Profissional no Estado do Amapá no contexto do CEPA foi abordada, destacando-se: perfil do professor e do egresso diante das mudanças da legislação pertinente; a política de governo em nível federal e estadual, direcionada à educação profissionalizante, as repercussões sobre os egressos e evasão pós LDB (Lei nº. 9.394/96), a eficácia da educação profissional na dicotomia educação-trabalho.

Isto posto, contextualizamos o objeto de estudo, apresentando a problematização, centrada nas seguintes questões: o perfil do profissional técnico em turismo e informática formado no Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA é o perfil desejado pelo mercado de trabalho? Os projetos pedagógicos dos cursos em análise atende adequadamente as expectativas dos alunos e as competências exigidas pelo mercado de trabalho? Qual o perfil dos professores das disciplinas específicas dos cursos técnicos em Turismo e Informática do Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA?

1.1 O QUE JUSTIFICA A PESQUISA

O objeto deste estudo é complexo e ao mesmo tempo dinâmico, procurando situar o lugar da política de educação profissional no âmbito das políticas públicas federais, com recorte para o Estado do Amapá, através da análise de alguns discursos

do período transitórios, entre o momento vivido e o momento presente, que são explicitadores das contradições, pois aparentemente são distintos, mas, intrinsecamente, trazem os mesmos propósitos de uma política demarcada pelo processo de globalização econômica, nesta fase de reorganização do sistema capitalista, orientada por pressupostos ideológicos, denominados pelo neoliberalismo.

Em toda discussão que se pretenda produzir sobre a educação profissional, deve-se ter como pressuposto as condições econômicas, políticas e sociais de um país. Quando essa mesma discussão enfoca a juventude, as especificidades suscitam um olhar cauteloso notadamente quando o eixo é de situar os jovens pobres na relação entre educação e trabalho.

Neste sentido, além da significativa importância de ordem pessoal e profissional, a pesquisa também trará benefícios diretos para a comunidade: gestores, professores, alunos, trabalhadores e instituições estaduais de educação profissional, apresentando a partir do estudo de caso do CEPA reflexões sobre os critérios eficazes para implementação de novos cursos, o perfil do profissional formado no CEPA mediante a pedagogia da competência, a eficácia dos cursos, bem como a discussão das causas serão apontadas para questões com a evasão. Evidentemente, não queremos sob hipótese alguma esgotar o tema, mas provocar e/ou iniciar um debate mais aprofundado sobre a política pública de educação profissional no contexto do Estado do Amapá.

Assim, com este trabalho pretendemos contribuir com o tema para o debate da educação profissional do âmbito do Estado do Amapá, levar aos leitores a possibilidade de utilizar o conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.23).

1.2 OBJETIVOS E HIPÓTESES PREVISTAS

Constituiu o objetivo geral deste trabalho, a análise da Educação Profissional no Estado do Amapá mediante a pedagogia das competências e seus desdobramentos no contexto do Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA.

Para alicerçar o alcance do objeto deste trabalho, focamos ao atendimento dos seguintes objetivos específicos: descrever a trajetória histórica da Educação Profissional assumida no Brasil e no Estado do Amapá; conhecer a noção de competência e formação profissional que se desenvolve nos cursos técnicos profissionalizantes de turismo e informática no âmbito de CEPA; conhecer como as competências e habilidades estão contribuindo para a inserção dos discentes dos cursos técnicos em turismo e informática no mercado de trabalho; conhecer o perfil de profissional técnico em turismo e informática que o CEPA está formando mediante o modelo de competências relacionado à estrutura curricular da Instituição.

Neste sentido, nos utilizamos de algumas afirmações provisórias. Assim, nossas hipóteses foram: a instituição possui professores qualificados, infra-estrutura adequada e projeto pedagógico relacionado ao modelo de competências, então forma alunos com o perfil profissional exigido pelo mercado; os professores dos cursos técnicos profissionalizantes de nível técnico de turismo e informática conhecem o perfil do egresso, competências e habilidades que deve possuir o profissional que estão formando, então estão contribuindo para que os discentes sejam absorvidos pelo mercado de trabalho; e, o aluno dos cursos técnicos de nível médio em turismo e informática é absorvido pelo mercado de trabalho, demonstrando que os cursos da instituição foram instalados com estrutura curricular que atende ao mercado.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Vale registrar que, este trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar a Educação Profissional no Estado do Amapá e seus desdobramentos no contexto do Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA.

Assim, nessa pesquisa, a abordagem é predominantemente qualitativa. Entretanto, não se abandonou a abordagem quantitativa que subsidiou o aprofundamento que se quis de alguns aspectos do tema. Assim, foram percorridos os seguintes passos:

- a) a fase exploratória: é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, estabelecer contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo;
- b) a delimitação do estudo: identificados os elementos-chaves e os contornos aproximados do problema, inicia-se à coleta de sistemática de informações, utilizando-se instrumentos e técnicas mais ou menos estruturados. A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos de estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno estudado;
- c) a análise sistemática e a elaboração do relatório: já na fase exploratória do estudo surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado. Esses “rascunhos” de relatório podem ser apresentados aos interessados por escrito ou constituir-se em apresentações.

Segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Assim, os estudos qualitativos enfatizam a interpretação em contexto, ou seja, para uma apreensão mais completo do objeto, é preciso levar em consideração o contexto em que está inserido.

O procedimento utilizado obedeceu aos pressupostos do estudo de caso que consiste na observação detalhado e aprofundada de um contexto. As autoras Lüdke e André (1986, p.21-23), com base em estudos desenvolvidos por Nisbet e Watt, em 1978, caracterizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases: a fase exploratória, a delimitação do estudo e a análise sistemática e a elaboração do relatório.

Para viabilizar este estudo, foram percorridos os seguintes passos: estudos bibliográficos da literatura na área de educação profissional técnica, visando à obtenção de conhecimento dos teóricos e suas principais ideias sobre o ensino profissionalizante; em seguida foi realizada a pesquisa documental da legislação

educacional vigente, visando construir um cenário político que tem determinado o direcionamento do ensino profissionalizante no âmbito Federal e Estadual; realizamos a análise dos currículos de cada curso; na pesquisa junto aos egressos foi aplicado questionário contendo perguntas abertas e fechada; as entrevistas abrangeram os gestores, professores e o serviço técnico pedagógico.

O período estudado é de quatro anos, considerados a partir do Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 24 de julho de 2004. A data limite para o término foi o ano de 2008 (BRASIL, 2004b).

O estudo de caso ocorreu no sistema de ensino profissionalizante do Estado do Amapá, mais especificamente no contexto do CEPA, localizado na Avenida Maria Quitéria, nº. 316, no bairro do Buritizal.

Até o ano 2008, o CEPA possuía os cursos: técnicos em Informática, Turismo, Hotelaria, Ecoturismo e Lazer e *Web Design*. O trabalho foi desenvolvido tomando como base os cursos de Informática e Turismo.

A população atingida na escola constitui-se de: 01 (diretor); 01 (um) diretor adjunto; 01 (uma) secretária escolar; 03 (três) pedagogos; 35 (trinta e cinco) docentes do curso de informática e turismo; egressos, 496 alunos, formados até 2008. O universo total perfazia 537 (quinhentos e trinta e sete) sujeitos.

Considerando o universo descrito, investigamos 100% dos gestores da escola (diretor, diretor adjunto, secretário escolar). Com relação aos componentes do serviço técnico pedagógico (pedagogos), entrevistamos 2 (dois), em decorrência da profissional responsável pelo turno da noite ter solicitado remanejamento para outra instituição do sistema estadual de ensino. Com relação ao serviço técnico pedagógico, identificamos os profissionais que prestaram as informações como: coordenador pedagógico A e coordenador pedagógico B.

Quanto aos professores (35 professores), como se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizaremos entrevista semi-estruturada, mesmo instrumento utilizado com gestores e serviço técnico, tendo como critério seletivo apenas os professores com mais de dois anos de atividade na escola e que ministram disciplinas específicas dos cursos técnicos em turismo e informática. Sendo assim, entrevistamos 3 (três) professores de cada curso, perfazendo um total de 6 (seis) docentes. Evidentemente, outros professores foram abrangidos pelo critério exposto anteriormente, mas observamos que o processo de saturação das respostas ocorreu logo nas primeiras entrevistas quando sentimos que era o momento de parar. Utilizamos os seguintes mecanismos: entrevistas gravadas e anotadas, em decorrência do perfil de cada entrevistado. Importante lembrar que as informações foram tratadas de modo a garantir absoluto sigilo em relação às informações prestadas pelos professores. Neste sentido, identificamos os professores de turismo e informática pela nomenclatura “Professor”, acrescido do nome do curso (Turismo ou Informática) mais as letras A, B e C, caracterizando os três professores de cada curso que foram entrevistados.

Com relação aos egressos (496 alunos), distribuídos da seguinte forma: curso Técnico em Turismo – 273 alunos; curso Técnico em Informática – 223 alunos, calculamos a amostra, considerando-se o erro amostral tolerável de 10% (dez por cento). Vale registrar, que o erro amostral tolerável é a diferença entre o valor que a estatística pode acusar e o verdadeiro valor do parâmetro que se deseja estimar, ou seja, é uma margem de erro aceitável em um estudo estatístico. Assim sendo, para egressos, o tamanho da amostra foi:

População	Tamanho da População	Erro amostral de + ou – 10% NV 50/50	Percentual / Amostra (%)
Egressos Turismo	273	73	26,74
Egressos Informática	223	69	30,94
Total Geral	496	142	28,63

QUADRO 1 – Cálculo da Amostra para Egressos dos Cursos de Informática e Turismo do Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA, período 2004 a 2008

Fonte: Secretaria Escolar/CEPA, 2010.

Tendo sido calculada a amostra, uma questão crucial se manifesta: como localizar os egressos? Procuramos a Secretaria da escola, e juntamente com um funcionário relacionamos nomes, endereços e telefones que estavam nos cadastros de todos os formados no período em estudo. Ressaltamos que, como somos professor do CEPA, anteriormente já havíamos solicitado autorização da Direção, para realizar a atividade de pesquisa na instituição, para a qual recebemos total apoio. Isto posto, outra questão se apresentou: a atualização dos endereços. Neste sentido, para compensar aqueles alunos que fatalmente não seriam encontrados nos endereços cadastrados quando da realização do curso, distribuimos 100 questionários para os egressos cursos de turismo e 100 para os de informática, ou seja, um número de questionários superior as amostras para atingirmos os quantitativos propostos para cada curso. Inicialmente, pensamos em realizar entrevista com alguns alunos, mas consideramos que as questões de 28 a 34 constantes do questionário elaborados para os egressos, já seriam suficiente para esclarecer as questões que nos propusemos a estudar.

A esse respeito, e considerando os 142 questionários aplicados, selecionamos 05 (cinco) questionários de cada curso (Turismo e Informática), utilizando-se os seguintes critérios: Egressos entre 15 e 24 anos; oriundos de escola pública; que no momento não estão inseridos no mercado de trabalho. Para garantir o sigilo das informações tratadas, identificamos os alunos de turismo e informática, pelo nome do curso adicionado da letra A, B, C, D e E, configurando os respondentes de cada curso.

Ao concluir o levantamento dos dados e das informações organizamos e estruturamos o material para análise. Lüdke e André (1986, p.45), evidenciam que a análise dos dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. As autoras citam Bogdan e Biklen (1982), que recomendam que o pesquisador iniciante lance mão de uma série de estratégias, para não correr o risco de terminar a coleta com um amontoado de informações difusas e irrelevantes. Entre os procedimentos recomendados, destacam-se:

- 1) delimitação progressiva do foco de estudo: o processo de coleta se assemelha a um funil. Fase inicial aberta, para se obter um conhecimento mais amplo. Na

fase seguinte, passa-se focar na delimitação da problemática, tornado-se a coleta de dados mais concentrada e produtiva;

- 2) a formulação de questões analíticas: formulação de algumas questões e proposições específicas, em torno das quais a atividade de coleta possa ser sistematizada;
- 3) aprofundamento da revisão de literatura: volta à base teórica e analítica durante a coleta de dados ajudará a análise. Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre a direção de concentração de esforços e atenções;
- 4) testagem de ideias junto aos sujeitos: tomar alguns sujeitos como informantes, visando de testar junto a eles certas percepções ou certas conjecturas do pesquisador;
- 5) uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta: o pesquisador não pode se limitar apenas a fazer descrição detalhada daquilo que observa, mas procure registrar também as suas observações, sentimentos e especulações ao longo de todo o processo de coleta.

A análise após coleta de dados iniciou-se quando a coleta estava praticamente encerrada. Neste momento, analisamos os dados e informações à luz do referencial teórico, considerando-se as categorias descritivas, visando à geração de conhecimento. Para apresentar os dados de forma clara e coerente, as ideias iniciais foram revistas, repensadas, reavaliadas, e novas ideias surgiram nesse processo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.49).

1.4 SUMARIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

No Capítulo 2 abordamos a “História da Educação Profissional no Brasil”, fazendo-se um breve comentário sobre os antecedentes da educação profissional no Brasil, mostrando como se apresentava a Educação Profissional na Brasil Colônia e Império. Damos continuidade ao percurso histórico, mostrando a “Educação Profissional” na Primeira República, na “Era Vargas”, no período de 1945 a 1990, bem como apresentando uma reflexão sobre as principais mudanças ocorridas a partir da

década de 90, mediante a implementação de uma nova institucionalidade com a Lei nº. 9.394/96. Dentro deste contexto, cumpre-nos destacar análise crítica ao Decreto nº. 2.208/96 e Decreto nº. 5.154/04. Para finalizar este capítulo, é apresentada a relação entre a educação profissional e o papel dos organismos internacionais em decorrência das políticas neoliberais.

No Capítulo 3 apresentamos a relação entre a “Educação Profissional e o Modelo de Competência”. Este Capítulo está dividido nos seguintes: Gêneses do Modelo de Competências. Em que apresentamos a origem do modelo que atualmente transformou-se estrategicamente na pedagogia da competência; “Competências, Habilidades e certificação na nova LDB”. Destaca-se a conceituação dada pelo Ministério da Educação – MEC, por intermédio, de diversos dispositivos legais, a Competência e habilidade, bem como as possibilidades de certificação e diplomação; “O valor econômico da educação”, em decorrência da expectativa gerada nos alunos que quanto maior a sua qualificação e/ou nível de instrução maior as suas possibilidades de encontrar uma colocação no mercado, advinda da Teoria do Capital Humano; diante da mudança no modelo de produção capitalista, e considerando a relação educação e trabalho, apresentamos a “Evolução do Perfil Profissional”.

No Capítulo 4, “As Perspectivas para a Formação do Técnico em Informática e Turismo – Pesquisa de Campo”, apresentamos um histórico sobre a educação profissional no Estado do Amapá, fazendo um recorte sobre o Centro de Educação Profissional do Estado do Amapá – CEPA, especificamente sobre os curso de informática e turismo. Neste contexto, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, apresentando o dilema entre qualificação e mercado na perspectiva dos sujeitos envolvidos: gestores, professores, alunos egressos e área pedagógica. Finalmente, colocamos as nossas contribuições sobre o tema nas “Considerações Finais”.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No Brasil, a evidência mais concreta da subsunção da educação profissional ao mercado está no dualismo que caracterizou essa modalidade do sistema educativo, de seus primórdios até hoje e que institucionalizou uma educação destinada aos dirigentes e outra aos trabalhadores (CARVALHO, 2003).

Para termos uma visão geral das políticas públicas para educação profissional, faz-se necessário realizarmos uma análise histórica de sua evolução, no contexto político, econômico e social. Ter uma visão mais aprofundada do momento histórico em que ocorreram as políticas públicas relacionadas à Educação Profissional, nos permitirá observar o discurso construído pelo Estado nos diferentes momentos históricos, considerando projetos sociais diferentes.

2.1 UM BREVE COMENTÁRIO SOBRE OS ANTECEDENTES

Antes dos colonizadores, já tínhamos por aqui educação e trabalho. Naquela época as práticas educativas se fundiam com as práticas cotidianas do dia-a-dia. Os mais velhos faziam e ensinavam, e os mais moços observavam, repetiam e aprendiam (BRANDÃO apud MANFREDI, 2002, p.66). Assim, podemos afirmar então que muitas destas práticas ainda permanecem até nossos dias, muito embora outras práticas educativas tenham sido incorporadas. Os nossos nativos plantavam, colhiam, construía, trabalhavam a arte, com a cerâmica e a pintura, mediante a aplicação de seus saberes, seus conhecimentos.

Trata-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) “saberes” e “fazeres” mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade. Além desse traço próprio das civilizações indígenas, é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo a terra e para a produção de medicamentos (MANFREDI, 2002, p.67).

Com a chegada dos colonizadores, começa a relação da Educação Profissional com o Brasil colônia (1500/1822). Para Manfredi (2002) as características principais deste período estão assentados nas relações escravistas, tanto de índios

como de negros. A base econômica era a agroindústria açucareira. Os poucos trabalhadores livres eram empregados em tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica. Ocorriam nos engenhos práticas informais de qualificação no e para o trabalho sem padrões e regulamentação, sem atribuição para os aprendizes.

Havia dois tipos de engenhos. Os engenhos reais eram dotados de oficinas “completas e perfeitas”, muitos escravos e canaviais próprios, utilizando força hidráulica para as suas moendas. Os engenhos inferiores eram menos providos e aparelhados, utilizando força animal para acionar as moendas. Os lavradores eram homens livres, possuidores de capital em quantidade insuficiente para instalarem seu próprio engenho e, por isso, arrendavam terra do senhor de engenho, e a cana que plantavam ficava “obrigada à moenda” deste mesmo, dividindo-se o açúcar produzido de modo a cobrir o aluguel da terra e os serviços de fabricação (CUNHA, 2000a apud MANFREDI, 2002, p.67).

Com a expansão atividade açucareira e com o aumento da atividade de mineração em Minas Gerais, surgiram centros urbanos que concentravam o comércio, serviços e o aparato burocrático do Estado. Evidentemente, esta concentração urbana gerou um mercado consumidor para diversos produtos e serviços e, por consequência, a necessidade de trabalho especializado. Assim, os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, por intermédio das “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial (MANFREDI, 2002, p.68).

Os jesuítas reproduziam nas suas oficinas as práticas de ensino vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. Segundo Manfredi (2002), nas oficinas existentes nos colégios espalhados pelos diferentes pontos de Brasil, os irmãos-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados a atividades de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louças etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem. Vale registrar, que tinham aqueles dedicados diretamente ao trabalho religioso.

Ressalta-se que os jesuítas, além de catequizar e educar os índios, também construíram escolas para os colonizadores, particularmente para os setores da elite. No período colonial, a igreja católica era apêndice da administração civil. A expulsão dos jesuítas (1759) desorganizou o sistema de educação escolar existente até 1808

(chegada da família real), quando o Estado instalou um outro sistema educacional para substituir o jesuítico.

O sistema escravocrata sobreviveu por mais de três séculos e deixou marcas profundas nas categorias trabalho versus homem. A dicotomia trabalho manual – intelectual ficou bem enraizada na relação do Estado com a política pública de educação profissional. Muito embora houvesse o desprezo pelo “trabalho pesado”, havia algumas atividades manuais que os brancos queriam para si.

[...] Nesses casos, as corporações de ofícios faziam normas rigorosas, impedindo ou pelo menos desincentivando o emprego de escravos em certos ofícios. Em decorrência procurava-se “branquear” esses ofícios, dificultando o acesso de negros e mulatos ao seu exercício (CUNHA, 2000b apud MANFREDI, 2002, p.71-72).

No período de 1760 a 1808, ocorreu a reforma pombalina de educação que substituiu o sistema jesuítico e o ensino passa a ser dirigido pelos vice-reis nomeados por Portugal. Surge o ensino profissionalizante assistencialista. Nas primeiras décadas do século XIX ocorreram mudanças econômicas e políticas significativas no Brasil. A construção do Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar persistem por mais de um século.

Por intermédio da Constituição de 1824 é garantida a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Neste momento, o Estado buscava construir um ensino profissionalizante paralelo, com um tipo de ensino separado do secundário e do superior, visando especificamente criar e promover uma força de trabalho diretamente ligada à produção, tais como artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (MANFREDI, 2002, p.75).

As iniciativas de Educação profissional, durante o Império (1822/1889), ora partiam de associações civis (religiosas e filantrópicas), ora de esferas estatais, através das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleia provinciais. Com a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro (1808), ocorreram transformações políticas e econômicas profundas. Destacando-se a questão econômica, cessaram as relações de intercâmbio e de exploração comum no modelo

metrópole-colônia. A economia brasileira deixou de ser baseada apenas na agroindústria, passando para a instalação de atividades e empreendimentos estatais e privados.

A Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. O Ensino Profissionalizante era assistencialista e compensatório, destinado para os órfãos e desvalidos da sorte. Na verdade, era vista mais como uma “obra de caridade” do que como uma “obra de instrução pública”. Este modelo era ministrado nas **casas de educandos artífices**¹.

Entre 1840 e 1856, foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da literatura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio (MANFREDI, 2002, p.76-77).

Outra vertente do Ensino Profissionalizante do Império estava voltada para o aspecto formativo e capacitador, com acesso para homens livres. A instrução, aqui propriamente profissional, era ministrada nos arsenais militares e/ou nas oficinas particulares (Liceus de Artes e ofícios).

Os liceus de artes e ofícios nasceram da iniciativa de entidades da sociedade civil, cujos recursos vinham das quotas de sócios ou de doação de benfeitores. Sócios e benfeitores eram membros da burocracia do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes. O entrecruzamento dos quadros de sócios com os quadros da burocracia estatal permitia a essas sociedades se beneficiarem de dotações governamentais [...] Muitos liceus também funcionavam como escolas de difusão do ensino primário, já que, na época, este era bastante restrito (MANFREDI, 2002, p.77).

Segundo Cunha (2000a apud MANFREDI, 2002, p.78) em 1881, no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, foi inaugurado o primeiro curso destinado a mulheres, já com um currículo seriado fixo de quatro anos, e, em 1882, o curso comercial.

¹ Ao contrário dos liceus de artes e ofícios, geralmente criados e mantidos por sociedades particulares com o auxílio governamental, eram integralmente mantidas pelo Estado.

Vê-se durante o império, que as práticas do Estado, bem como as desenvolvidas pela iniciativa privada levaram a duas concepções de educação profissional: uma destinada aos desvalidos, pobres e despossuídos que tinham um caráter assistencialista e compensatório. E, outra voltada para a formação artesanal, formativa e capacitadora. Ambas com o propósito de legitimar a dignidade da pobreza mediante o trabalho, mantendo a estrutura social excludente advinda do período colonial. Nota-se que, do Império à República, no que se refere à Educação Profissional, tanto de iniciativa do Estado quanto o de entidades privadas, foi legitimada por ideologias que imprimiam nos trabalhadores livres alguns condicionamentos relacionados à motivação para o trabalho e desestímulos à adesão a concepções contrárias à ordem vigente.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

A Educação Profissional no período de 1889 até 1930 é objeto de inflexões provocadas por profundas mudanças sócio-econômicas, tendo como motivo: a extinção da escravatura, a consolidação do projeto de imigração, a expansão da economia cafeeira, pela industrialização e pela urbanização. O Brasil passa para uma nova fase no contexto econômico e social. Deu-se o início de um esforço público de organização da Educação Profissional, migrando, da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para outra preocupação, preparar operários para o exercício profissional.

Os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros estimularam o incremento de serviços de infra-estrutura urbana de transporte e edificações. A modernização tecnológica (ainda que em nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular (MANFREDI, 2002, p.79).

Neste período o sistema de educação escolar e a Educação Profissional obtiveram uma nova formatação. Os liceus de artes e ofícios e as casas de educandos artífices dedicados ao ensino compulsório de atividades artesanais e manufactureiras,

foram substituídos pelos pelas redes de escolas, criadas por iniciativa dos governos estaduais, do governo federal, bem como pela igreja católica e elite cafeeira.

Os destinatários não eram apenas os pobres e os “desafortunados”, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados. Sendo assim, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir, como um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos (MORAES, 2001 apud MANFREDI, 2002, p.80).

O liberalismo e o positivismo acompanharam o advento da República. Foram os positivistas, os pioneiros na emissão de uma posição sobre a Educação Profissional. Foi por força da ideologia liberal e positivista que a Constituição de 1891 determinou a separação entre Estado e Igreja, passando a religião da esfera pública para a privada. Para Cunha (2000b apud MANFREDI, 2002), embora liberais e positivistas, durante as primeiras décadas da República, divergissem dos católicos quanto à formação das elites intelectuais e profissionais, concordavam com eles com relação à importância do ensino de ofícios manuais como mecanismo de controle e disciplinamento dos setores populares.

Sendo assim, a partir dos anos 20, quando a sociedade brasileira se tornou palco de fortes lutas políticas e sociais (em razão do crescimento da mobilização e da organização dos trabalhadores urbanos e dos movimentos militares), houve uma reaproximação entre a Igreja Católica e o Estado, sinalizada, por exemplo, na reintrodução do ensino religioso nas escolas (em nível estadual) e na utilização de recursos públicos para a manutenção dos empreendimentos educacionais mantidos por entidades católicas [...] (CUNHA, 2000b apud MANFREDI, 2002, p.81-82).

Podemos observar que, nesse período, existe um movimento de afastamento e aproximação entre Estado e a Igreja Católica, principalmente, envolvendo questões sociais, quando os setores subalternos se consolidam como dirigentes e concorrem com as elites pelo comando do Estado. Vale registrar que, com o desenvolvimento industrial, os operários passaram a ser protagonistas, vez que através de suas organizações promoveram uma série de movimento grevista, atingindo os principais centros industriais. Diante deste clima conflituoso, a Educação Profissional foi vista pela classe de dirigentes como um “antídoto” contra as ideias anarco-sindicalista presentes no operariado brasileiro. Para o grupo de industriais, a Educação Profissional, serviria como uma poderosa ferramenta para fazer frente ao movimento

operário, mas também defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política, a exemplo dos países da Europa e dos Estados Unidos (MANFREDI, 2002, p.82).

Em 1892, no Distrito Federal, o Asilo de Meninos desvalidos passou a chamar-se de Instituto Profissional João Alfredo. A política educacional positivista procurou retardar a entrada de menores na força de trabalho, elevando para 14 anos a idade mínima de ingresso nessa instituição de aprendizagem de ofícios.

Esse instituto foi uma das peças – chave na implantação das reformas educacionais do Distrito Federal, tanto a de 1929, de Fernando de Azevedo, quanto a de 1932, de Anísio Teixeira. Em função da primeira, transformou-se num instituto profissional eletrônico e mecânico; com a segunda, tornou-se uma das escolas técnicas secundárias, **a primeira tentativa, em nosso país, de superação da reprodução escolar entre o trabalho manual e o trabalho intelectual**. Nenhuma das duas reformas, contudo, teve sucesso. A reforma de Fernando de Azevedo foi embargada pela de Anísio Teixeira, por razões sociais e pedagógicas, ao menos nessa matéria. E a reforma deste último foi desmontada com o golpe político que culminou no Estado Novo e nas “leis” orgânicas de Gustavo Capanema (MANFREDI, 2002, p.86, grifo nosso).

Em 1906, ainda Governador do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha fundou 03 (três) escolas de ofícios destinadas para a formação técnica e ideológica, de força de trabalho destinada à área industrial e manufatureira. As escolas não tiveram sucesso em decorrências da vitória dos opositores do então governador nas eleições (MANFREDI, 2002, p.85).

Em 1906, o ensino profissional passa a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolida-se, desta forma, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Por iniciativa do Presidente Nilo Peçanha, em 1909, por intermédio do Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro, são criadas 19 escolas de aprendizes de artífices destinados “aos pobres e humildes”, uma em cada unidade da federação, excetuando-se o Distrito Federal e o Estado do Rio Grande do Sul, tendo sido implantadas em 1910. A localização das escolas teve mais caráter política que econômico, uma vez que muitas delas foram instaladas nas capitais que não eram os centros de atividades manufatureiras. Estas escolas eram similares aos Liceus de Artes e Ofícios, voltados basicamente para o

ensino industrial, mas custeada pelo próprio Estado. No mesmo ano foi reorganizado, também, o ensino agrícola no país, objetivando formar “chefes de cultura, administradores e capatazes”.

Para Kuenzer (2001, p.27), essas escolas tinham entre as suas finalidades, não apenas atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, mas também obedeciam a um propósito moral de repressão, que era educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim sendo, pela primeira vez a Educação Profissional surge como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo Estado.

Para Manfredi (2002, p.83) as escolas constituíam eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais. Cumpre-nos registrar que, estas escolas deram origem a rede federal, que culminou nas escolas técnicas, posteriormente, nos Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFETS, e atualmente, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS.

Em seus 33 anos de existência, passaram por elas 141 mil alunos, uma média de 4.300 por ano. No último ano de funcionamento, em 1942 (quando da criação da lei orgânica do ensino industrial, Lei 4.073, de 30 de janeiro), havia estabelecimentos com número diminuto. Os ofícios oferecidos eram os de marcenaria, de alfaiataria e de sapataria, mais artesanais do que manufactureiros, o que revela a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril. Poucas escolas de artífices tinham instalações para o ensino de ofícios propriamente industriais, à exceção de São Paulo, onde o crescimento da produção industrial, aliado à emulação do Liceu de Artes e Ofícios, ocasionou maior esforço de adaptação das oficinas às exigências da produção fabril (CUNHA, 2000d apud MANFREDI, 2002, p.84).

Na década de 10 foram instaladas várias escolas-oficinas destinadas à formação profissional de ferroviários, que desempenharam importante papel na história da educação profissional brasileira ao se tornarem os embriões da organização do ensino profissional técnico na década seguinte.

Julga-se importante acrescentar que, 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 uma comissão especial que ficou conhecida como “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, que nos anos 30, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do ensino profissional por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes.

Como estamos retratando o processo histórico da Educação Profissional, destacamos a contribuição das Escolas Salesianas² para o ensino Profissional. Essas escolas ofereciam preparação em tipografia, encadernação, marcenaria, alfaiataria, sapataria, fundição e marmoraria. Registramos que as Escolas Salesianas também se destinavam ao ensino secundário. Tinham como propósito formar trabalhadores, visando neutralizar as influências dos ideais anarquistas e comunistas. Mas acabou privilegiando o ensino secundário propedêutico para as elites e classe média urbana, para a afirmação das classes dirigentes (CUNHA, 2000b apud MANFREDI, 2002, p.89-91).

Por oportuno, tratando da educação profissional da Primeira República, cumpre-nos abordar as iniciativas relacionadas à Educação Profissional no âmbito do movimento dos trabalhadores. À época os sindicatos eram denominados de “União”. Tratando sobre essa questão, Manfredi (2002) nos diz que predominava, entre os anos de 1902 e 1920, no movimento operário-sindical brasileiro, as propostas educativas dos grupos anarco-sindicalistas. Para estes a educação sempre teve papel primordial, uma vez que era um veículo de conscientização, de formação de “nova mentalidades e ideais revolucionários”.

No que diz respeito à Educação Profissional, considerando-se que a industrialização ainda era incipiente, os trabalhadores aprendiam os ofícios no “chão

² Trata-se de liceus de artes e ofícios organizados e mantidos pela ordem dos padres salesianos, criada por João Bosco (1881- 1888) em Torino, na Itália (MANFREDI, 2002, p.89).

de fábrica”, uma vez que o trato com tecnologias era mínimo, os trabalhos eram repetitivos, exigindo pouca qualificação. Nos Estados Unidos surgiu o modelo Taylorista³ de trabalho. Podemos afirmar que o processo de industrialização brasileiro foi influenciado por ele. No modelo Taylorista, o empregado era movido apenas por interesses financeiros e a sua valorização, recaía, sobretudo pela **força física**. Neste modelo existe a separação do trabalho intelectual do operacional.

Evidentemente, à medida que as exigências por novas demandas técnicas foram fazendo parte das mutações ocorridas no mundo do trabalho, as organizações sindicais passaram a se preocupar com a oferta de formação profissional adequada às exigências de mercado.

Isto posto, é possível abstrairmos que, a Primeira República foi um período de grande ebulição econômica, política e social, onde ao lado da concepção assistencialista e compensatório promovida pelo Estado, surgiram a concepção católico-humanista, bem com as ideias revolucionárias com a concepção anarco-sindicalistas. E, por fim a concepção de formação da mão-de-obra diretamente atrelada a uma tarefa ou ocupação de trabalho, tendo como pano de fundo o Administração Científica, modelo de produção capitalista vigente. Neste contexto, evidencia-se uma concepção de Educação Profissional dicotomizada.

2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA ERA VARGAS

A Era Vargas, também conhecida como Estado Novo (1930/1945) legitimou a separação entre o trabalho manual e intelectual, centralizando atuação do Estado como agente de desenvolvimento econômico. A dualidade da Educação Profissional se acentua, com o ensino secundário para as elites e as áreas profissionalizantes do ensino médio destinados aos menos favorecidos. Passaremos a delinear o processo histórico deste período, permeado de ambigüidades entre os Estado

³ Frederick W. Taylor (1856-1915) concebeu a Teoria de Administração Científica do Trabalho, que tinha como principal finalidade obter a maior produtividade possível de cada trabalhador.

e os setores privados (católicos, industriais e latifundiários) que influenciaram profundamente a legislação e as políticas de educação do Estado Novo.

Em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação. Nesse mesmo ano, também foi efetivada uma reforma educacional que levou o nome do Ministro Francisco Campos. Essa política educacional autoritária, baseada no modelo fascista, marcou todas as modalidades de ensino e prevaleceu até o ano de 1942, ano em que começou a ser aprovado o conjunto das chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”, popularmente conhecidas com “Reforma Capanema”.

A política educacional autoritária do período do Estado Novo centrou-se na reformulação do ensino regular, legitimando, de modo semelhante ao ocorrido no sistema escolar italiano (por meio da reforma de Gentili, de inspiração fascista), o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes. Além disso, beneficiou a articulação de políticas que vieram a favorecer os interesses dos setores empresariais privados e das nascentes estatais, em detrimento dos interesses dos grupos populares (MANFREDI, 2002, p.98).

O Decreto nº. 20.158, de 30 de junho de 1931, reorganizou o ensino comercial, instituindo-se um sistema paralelo, tendo um grau pós-primário, um técnico e um superior. Outra medida importante foi o ensino para o pessoal indiretamente ligado ao processo produtivo.

Vale destacar os Decretos nº. 3.763, de 1 de fevereiro de 1932 e de nº. 3.863, de 30 de abril do mesmo ano, e o Decreto nº. 4.779, de 16 de maio de 1934, do Distrito Federal, capitaneados por Anísio Teixeira, buscando minimizar as distinções curriculares que separavam as escolas pós-primárias, destinadas aos futuros operários, das escolas secundárias, direcionadas aos futuros dirigentes e profissionais liberais. Esses decretos criaram as escolas técnicas secundárias, que ofereciam cursos exclusivamente industriais e comerciais, além dos cursos secundários. Esse modelo durou até o final de 1935, quando Anísio Teixeira foi perseguido politicamente, tendo sido demitido, e retornando o ensino profissional e secundário ao modelo anterior.

Em 1932, ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, buscando diagnosticar e sugerir direcionamentos às políticas públicas em matéria de educação e,

nesse ano, aconteceu a “V Conferência Nacional de Educação”, cujos resultados refletiam na Assembleia Nacional Constituinte de 1933. Com a Constituição de 1934 inaugurou-se objetivamente uma nova política nacional de educação, ao estabelecer como competências da União as de “traçar diretrizes da educação nacional”.

A Constituição Brasileira outorgada de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no seu artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associados particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Em 1941, o então Ministro de Educação, Gustavo Capanema, iniciou a padronização do ensino de ofícios em todo o país, apresentando uma proposta de lei orgânica do ensino industrial, tendo sido apreciado pelo Presidente Getúlio Vargas logo no início de 1942. A “Reforma Capanema” remodelou todo o ensino no país e consolidou a Educação Profissional no Brasil, que até então era vista como de segunda categoria. Tinham como principais pontos:

- O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;
- O ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão;
- Os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo médio: o primeiro ciclo compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades.

O ensino primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 (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 4.224, 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 burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino 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 primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparatórios apenas para seus respectivos segundos ciclos (MANFREDI, 2002, p.99).

Conforme nos informar Manfredi (2002), os ramos profissionais do ensino médio foram instituídos pelos seguintes atos: o ensino industrial pelo Decreto-Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942; o ensino comercial pelo Decreto- Lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943; o ensino normal pelo Decreto-Lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946; o ensino agrícola pelo Decreto-Lei nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946.

O Decreto nº. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente a da sua formação.

Pelo exposto, esta marcada a separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista⁴ como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, se complementa com a criação dos sistemas, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 1942, e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1946, pela iniciativa privada, como forma de atender às necessidades de mão-de-obra qualificada. Esse sistema ainda é mantido pelas contribuições dos estabelecimentos industriais e comerciais, sob a direção da Confederação Nacional das Industriais (CNI) e da Confederação Nacional do Comércio (CNC) (KUENZER, 2000, p.14).

⁴ Sobre o modelo taylorista/fordista ver ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007. p. 21-46.

Assim, temos no âmbito da Educação Profissional, a criação de sistemas por entidades patronais. Com relação à atuação dos sindicatos de trabalhadores, faz-se necessário um destaque. Assim, mais uma vez recorremos à Manfredi (2002, p.98), que diz:

No campo da formação profissional, o mundo, o modelo construído a partir de 30 combinou o cerceamento e o enquadramento institucional das associações de trabalhadores a uma política de convencimento e de disputa de hegemonia no plano ideológico. Assim, a montagem do sistema corporativo de representação sindical, além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores, favoreceu a construção de um sistema que, paralelo ao sistema público (às redes públicas estaduais e rede federal), era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o chamado “Sistema S” [...]

Para Frigotto (2006), a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e, posteriormente do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR assinalam o tipo de especificidade que a forma de capitalismo de produção, em sua evolução, vai reclamando em termos de profissionalização.

No caso do SENAI, até estas instituições específicas, portadoras da **pedagogia do capital**, têm sua função originária deslocada em face da crescente dificuldade de acompanhar as mutações que ocorrem no mundo do trabalho, decorrentes das transformações tecnológicas, em face do tipo de treinamento e “educação” necessários, decorrentes das formas de organização do processo produtivo. A formação profissional passa a ter seu âmbito cada vez mais definido no local de trabalho ou através de treinamento intensivos, coordenados por essas instituições ou pela própria empresa. Esse deslocamento do *lócus*, onde o capital forma, educa, especialmente os trabalhadores produtivos, indica efetivamente, como já assinalaram anteriormente, que o capital tem outros mecanismos situados fora da escola formal para formar o trabalhador que lhe convém (FRIGOTTO, 2006, p. 172-173, grifo nosso).

A partir de 1945, termina a segunda guerra mundial, ocorrem modificações na estrutura geopolítica mundial e inicia-se o estado do bem-estar social erigido sob o modelo de produção capitalista taylorista/fordista⁵ nos Estados Unidos da América. Mais tarde, surge a produção flexível, ocorre a mudança no perfil do profissional para

⁵ Sobre o modelo taylorista/fordista ver ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007. p. 21-46.

acompanhar a evolução tecnológica e os novos métodos de produção. A globalização é fato e as políticas neoliberais mostram a sua força. Estas transformações impactam profundamente o modelo de ensino então vigente no Brasil.

2.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE 1945 A 1990 – tempos de mudanças

A Lei nº. 1.076/50 desativou o impedimento de sujeitos que cursassem ensino profissionalizante de dar continuidade aos estudos em nível superior. Na verdade, apenas na década de 50 é que se permitiu a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. Mas, as regras de acesso ao ensino superior eram excludentes, uma vez que era preciso fazer exames das disciplinas não estudadas nos cursos e provar o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos.

[...] com a promulgação da Lei nº. 1.076/50, se assiste às primeiras tentativas de superação da dicotomia, com a garantia de um nível de equivalência entre esses cursos. Até então, os estudos realizados em uma destas modalidades educativas não podiam ser validados ou assumidos pelo outro, gerando uma real divisão entre a educação propedêutica e a profissionalizante. (CARVALHO, 2003, p.81).

Em 1953, a Lei nº. 1.821, de 12 de março, estabeleceu os denominados cursos relacionados para efeito de ingresso do concluinte das escolas técnicas em escolas superiores. Podemos citar como exemplo, o curso técnico industrial, que permitia cursar engenharia, química industrial e outros.

A Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, determinou que a duração do curso de técnico industrial passasse de 3 (três) para 4 (quatro) anos. Estabeleceu também com o vestibular apenas ocorreria, se o número de candidatos ultrapassasse o número de vagas. Por intermédio do Decreto nº. 47.038, de 16 de outubro, foi criado o curso técnico noturno, sem a obrigatoriedade de estágio.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) traz consigo a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O plano de metas do governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas

áreas de infra-estrutura e pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.

Em 1959, as escolas industriais e técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão-de-obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de equivalência de conhecimentos, ocorreu com a promulgação da Lei Federal n.º 4.024/61, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre a qual Anísio Teixeira se pronunciou: “meia vitória, mas vitória”. Vê-se que pelo menos no “papel” se acaba com a velha dualidade entre ensino para “elites condutores do país” e ensino para “desvalidos da sorte”.

Para Carvalho (2003, p.81), a década de 60 foi marcada por uma nova concepção de cunho econômico e tecnicista. Sustentada nas teses da **teoria do capital humano**⁶, buscava-se entender a educação como investimento e os meios instrumentais como elemento de maior relevância para o processo de formação e qualificação.

Em 1963, foi criado no governo de João Goulart, pelo Decreto n.º 53.324, de 18 de dezembro de 1963, o Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra – PIPMO, para treinamento acelerado, de modo que fossem supridos de força de trabalho os diversos setores da economia (MANFREDI, 2002, p.104).

Entre 1964 e 1985, os governos militares de Castelo Branco e João Baptista Figueiredo, optaram por uma estratégia de desenvolvimentista voltada para grandes projetos, tais como: a construção dos pólos petroquímicos do Rio Grande do Sul, a construção da hidroelétrica de Itaipú, os pólos agropecuários e agrominerais da Amazônia entre outros, fazendo surgir uma demanda por mão-de-obra. Foi revitalizado

⁶ Ver a esse respeito análise de Frigotto (2006, p. 35-68; 2003, p. 25-58).

o PIPMO criado no governo João Goulart, sendo dado incentivo às empresas (Lei n.º. 6.297/75) que desenvolvessem seus projetos de formação profissional (BRASIL, 1975). Os incentivos fiscais concedidos por essa lei foram suspensos por Medida Provisória do Presidente Fernando Collor de Mello, em 1990 (MANFREDI, 2002, p.104-105).

Dentro deste contexto, a Educação Profissional incorpora os momentos políticos, sociais e econômicos da época, variando entre o ideal e o idealizado, cujos ajustes tendiam sempre em favor dos interesses das classes dominantes, com o discurso de igualdade de oportunidade, mas que realidade excluía e negava.

Em 1971, é promulgada a Lei n.º. 5.692/71, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1971). Essa lei generalizou a profissionalização no ensino médio, antigo segundo grau.

No âmbito do sistema escolar como um todo, os governos militares foram protagonistas de um projeto de reforma do ensino fundamental e médio, mediante a Lei 5.692/71. Essa lei instituiu a “*profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário*”, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Pretende-se, segundo Cury (1982), fazer a opção pela profissionalização universal de 2.º Grau, **transformando o modelo humanístico/científico num científico /tecnológico** (MANFREDI, 2002, p.105, grifo nosso).

Para Kuenzer (2000, p.17), a nova Lei está articulada ao modelo política e econômico do regime militar, tendo a proposta de ensino pelo menos três principais de seus objetivos:

- A contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- A despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- A preparação de força-de-qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1.º Mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogênicos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

Para Gentili et al. (2008, p.80), é sob a égide do economicismo, incorporado na educação pela **teoria do capital humano**, que se efetiva a reforma universitária de

1968, e completa-se, com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, em 1971. Esta lei perfaz o conjunto de medidas para adequar a educação ao projeto conservador e autoritário das elites brasileiras.

O efeito da Lei não interferiu diretamente na qualidade do ensino profissional das instituições especializadas, mas atingiu diretamente o sistema público de ensino que não conseguiu oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país, no mundo cada vez mais globalizado e competitivo.

Sendo assim, a Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), no que diz respeito à profissionalização compulsória, fracassou. Sem condições objetivas de transformar todo o ensino público de 2º. Grau, de acordo com a perspectiva de articulação entre educação geral e formação profissional, sofreu várias modificações até 1982 (CUNHA, 1997 apud MANFREDI, 2002, p.106).

Em 1982, a Lei Federal nº. 7.044/82, de conseqüências ambíguas, tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Por outro lado, restringiu a formação profissional às instituições especializadas nessa modalidade de ensino. Enfim, as Leis nºs. 5.692/71 e 7.044/82, além de se constituírem no principal fator determinante da falta de identidade do ensino médio, geraram também falsas expectativas diante da educação profissional, provocando sua desqualificação.

[...] com a lei 7.044, a uma solução de compromisso, mediante a qual se repunha a antiga distinção, já presente no Parecer MEC 76/75, entre o ensino de formação geral (denominado de básico) e o ensino profissionalizante (pela via das habilitações específicas e plenas, fundamentadas, respectivamente, nos Pareceres MEC 45/72 e 76/75) (MANFREDI, 2002, p.106-107).

O MEC, ao reformular o ensino médio desarticulado do profissionalizante, estabeleceu duas redes de ensino que são endereçadas a setores sociais distintos. Enquanto os de melhores condições econômicas terão a possibilidade de se qualificarem para o prosseguimento dos estudos, aos setores mais carentes e excluídos estabeleceu-se um padrão de educação que não relaciona teoria e prática, comprometendo diretamente a formação destes indivíduos enquanto cidadãos (OLIVEIRA, 2003, p.31).

Nota-se que a velha questão da dualidade volta à cena da educação brasileira, agora sem constrangimentos legais. Para os ricos temos um ensino enquanto para os pobres resta o ensino profissionalizante.

2.5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS ANOS 1990 – uma nova institucionalidade

Antes de passarmos a discorrer sobre o processo histórico que envolveu a Educação Profissional a partir da década de 90, faz-se necessário realizarmos algumas reflexões sobre as diversas mudanças ocorridas e iniciadas no decorrer desses anos, que alteraram significativamente o contexto político, social e, principalmente, o econômico de várias nações.

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do final dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global (GENTILLI et al., 2008, p.217).

A taxa de juros elevada inibiu o investimento em novas plantas produtivas e o crescimento do nível de emprego foi restringido, e a taxa de desemprego elevou-se. As empresas iniciaram processos de reestruturação organizacional resultando em redução do número de pessoal nas estruturas das empresas, agravando o desemprego. Restringindo-se o nível de investimentos o nível de emprego entrou em estagnação. Aliado a ausência de um sistema de proteção social amplo, foi estimulado o crescimento do setor informal da economia, que resultou em uma precarização das relações de trabalho e na ausência de direitos sociais e trabalhistas para grande parte dos trabalhadores do país.

1.5.1 O ensino médio e profissional – a Lei nº. 9394/96 e seus impactos enquanto política pública

Ao iniciarmos as reflexões sobre a Lei nº. 9.394/96 é justo traçarmos comentários sobre o fio condutor da legislação sobre a Educação Profissional. Assim, cumpre-nos informar que a Constituição Federal de 1998, que trata da Educação Profissional em seu Capítulo III – Seção I e, especificamente, em seus dez Artigos (205 a 214), refere-se à complementaridade entre as esferas de governo, a nível federal,

estadual e municipal, tendo salvaguardado em seu artigo 22, XXIV que “compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional”.

O Artigo 214, Seção I, Capítulo III do supramencionado instrumento legal, faz referência à formação para o trabalho:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalidade do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade de ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1996).

Outro ponto que destacamos como fio condutor para a culminância e/ou promulgação da Lei nº. 9.394/96 foi o Planejamento Político-Estratégico da Educação (1995-1998), firmado em documento do Ministério da Educação (MEC) em 1995. Trata-se de uma das ações iniciais do Governo Fernando Henrique Cardoso, em relação à educação, a discussão do planejamento.

Pelos documentos que tivemos acesso por diversas formas, tanto em seu Planejamento Político-Estratégico (1995-1998), bem como na exposição de motivos referente ao Projeto de Lei nº. 1.603/96 (que nunca se tornou lei e foi substituído pela Lei nº. 9.394/96), o Ministério da Educação apresentava a perspectiva de redirecionamento de foco de atuação dessas instituições, propondo sua aproximação das estruturas empresariais, por intermédio do estabelecimento de parcerias com o propósito de uma gestão compartilhada e auto-sustentação financeira.

[...] ao contrário do salto de qualitativo na perspectiva das teses da democratização e equalização efetivas apontadas na Constituição de 1998, fomos surpreendidos pela onda neoliberal que avassala, sobretudo, a América Latina. A reforma constitucional em curso, na realidade, é a promulgação de uma “nova – velha” Constituição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após cinco anos de intenso debate e negociação, volta ao ponto inicial com uma proposta feita pelo alto, na base de retalhos, que acobertam os velhos interesses e vícios das elites conservadoras (GENTILLI et al., 2008, p. 80).

2.5.1.1 As concepções no âmbito do governo: Ministério da Educação versus Ministério do Trabalho

Na segunda metade dos anos 1990, no Brasil, teve início a implantação de uma nova institucionalidade no campo educacional, sobretudo a partir da aprovação da Lei nº. 9394/96, e de sua posterior regulamentação, via leis complementares, decretos, portarias ministeriais, pareceres, resoluções e medidas provisórias. O termo educação profissional foi introduzido pela LDB (Lei nº. 9.394/96, Cap. II, Art. 39): “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, A ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

Evidentemente, até a promulgação da Lei nº. 9.394/96 (20/12/1996), houve um embate entre as diversas concepções de Educação Profissional tanto por parte daqueles que tiveram origem no Estado, bem como pela sociedade civil e empresariado industrial. Neste sentido, sem a pretensão de esgotar o assunto, faremos uma abordagem sucinta dessas concepções e seus impactos sobre a LDB como política pública de Educação Profissional.

No âmbito do Governo Federal, surgem dois projetos para a Educação Profissional. Um com origem no Ministério do Trabalho, por intermédio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR, e outro, no Ministério de Educação, por meio da Secretaria de Ensino Técnico – SENTEC, hoje nominada como Secretaria da Educação Média e Tecnológica – SEMTEC.

Em 1995, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR desenvolveu um amplo debate com representantes do governo, da academia, empregadores e trabalhadores, originando vários documentos, que orientaram a política do Ministério do Trabalho, tendo sido consolidado um documento geral denominado de “Questões Críticas da Educação Brasileira” (MANFREDI, 2002, p.114).

Nesse documento, logo na apresentação, ficam claros os pressupostos da análise que rejeita as interpretações equivocadas e até radicais da Teoria do Capital Humano, que levaram à profissionalização do 2º. Grau em 1971, e

reintroduz a discussão sobre o falso entendimento que sempre se teve sobre objetivos e prioridades da formação profissional e da educação técnica, voltada a uma “certa parte da população pobre, desprovida da sorte, e direcionada a formação de trabalhadores para o desempenho de tarefas específicas em postos de trabalho para um setor produtivo organizado e baseado no modelo fordista de produção” (KUENZER, 2000, p.54-55).

Fundamentado no diagnóstico das carências da Educação Profissional, o Ministério do Trabalho, por intermédio da SEFOR elaborou seu projeto para a “Educação Profissional”, levando em consideração a consolidação da estabilidade econômica do país e a construção do desenvolvimento sustentado, tendo por base a equidade social.

O Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR (1995) visava cooperar com a política de estabilidade econômica por meio da modernização das relações de trabalho, bem como desenvolver ações de qualificação e de requalificação profissional, contemplando habilidades básicas, específicas e de gestão, de modo a beneficiar em grande escala trabalhadores de baixa escolaridade, desempregados, trabalhadores afetados por processos de reestruturação produtiva e as populações excluídas, visando a sua inserção no mercado de trabalho e a geração de renda. A principal fonte de financiamento é o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT⁷.

Para Kuenzer (2000, p.55), a SEFOR chama para si a responsabilidade de consolidar uma política pública de trabalho e de Educação Profissional, o que exige a modernização das relações trabalhistas e a reestruturação do sistema de seguro-desemprego, para que haja integração das funções do Ministério do Trabalho: intermediação, pagamento de benefícios e qualificação/requalificação profissional.

Assim, a SEFOR estabelece estratégias e desafios, considerando-se a redefinição do conceito de trabalho e qualificação:

Com relação aos desafios, resume-os em dois pontos [...]

- Integrar a política de educação profissional à política pública de emprego, trabalho e renda, voltada para o desenvolvimento sustentável;
- Definir com precisão o foco da educação profissional, de modo que se caracterize como atividade com início, meio e fim, sobre a premissa

⁷ Criado em 1990 pela Lei 7.998/90.

da “empregabilidade”, entendida não como simples capacidade de obter emprego, mas de manter-se em um mercado de trabalho e constante mutação.

Como estratégias, propõe uma atuação descentralizada em três linhas:

- Avanço conceitual, buscando construir um corpo de conhecimentos científicos e metodológicos sobre a concepção de trabalho e qualificação;
- Articulação entre as instituições públicas e privadas que ministram educação profissional e que tenham desenvolvido competência metodológica e infra-estrutura de instalações, equipamentos e recursos humanos, bem como experiência de atuação junto a populações excluídas das agências tradicionais;
- Apoio à sociedade civil a partir da base conceitual e da articulação institucional, pelo “fomento de ações de qualificação e requalificação profissional, privilegiando desempregados e populações excluídas, especialmente grupos críticos de jovens e mulheres, usualmente também marginalizados do sistema de educação e formação profissional no país”.

Para essa clientela, propõe três linhas de cursos em grande escala:

- *Habilidades básicas*: entendidas como o domínio funcional da leitura e cálculo, no contexto cotidiano pessoal e profissional, além de outros aspectos cognitivos e relacionais: como raciocínio, capacidade de abstração, necessários tanto para trabalhar, como para viver na sociedade moderna;
- *Habilidades específicas*: definidas como atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações do mercado de trabalho, especialmente tendo em vista os processos de reestruturação produtiva que atingem tanto empresas de ponta como as de pequeno porte e mesmo o mercado informal;
- *Habilidades de gestão*: compreendidas como competências de auto-gestão, associativas e de empreendimento, fundamentais para a geração de trabalho e renda. (BRASIL, 1995 apud KUENZER, 2001, p.56-57).

Pelo exposto, a concepção do Ministério do Trabalho não se confunde com a educação nacional, mesmo tendo articulação entre ambas. Ela aponta e respeita a especificidade, não havendo a dualidade entre educação básica e educação profissional. Embora seu foco seja os desempregados e excluídos, não tem caráter contencionista e nem assistencialista. Como política pública, a educação profissional é tratada como parte de um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado e articulado a outras políticas de emprego, trabalho e renda.

Outra concepção de Educação Profissional também tem origem no âmbito do Governo Federal. Em 1991, a Secretaria Nacional de Ensino Técnico – SENETE, com o apoio da Secretaria Nacional da Ciência e Tecnologia apresenta proposta de criação do Sistema Nacional de Educação e Tecnologia. Tal proposta se insere no

contexto das políticas do Governo de Fernando Collor de Melo, que planeja investimentos maciços nos tecnologias, bem como na formação de recursos humanos capazes de desenvolvê-la do meio de um sistema de ensino diferenciado. Justifica-se a proposta no fato de que o desenvolvimento atingido pelos países de primeiro mundo, especificamente os europeus, só foi possível pelo investimento na busca e uso intensivo de modernas tecnologias (KUENZER, 2000, p.40).

Destacamos que, a proposta apresentada, retoma a “velha” questão da dicotomia e/ou dualidade do sistema de ensino. Mas, diante deste contexto é criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, envolvendo instituições de ensino da rede pública federal, estadual, municipal, e instituições particulares, tais como o SENAI e SENAC, com tradição na educação tecnológica, tendo sido ofertada as seguintes modalidades:

- Qualificação ocupacional dirigida a adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola regular e para os que, complementando o primeiro grau, queiram ter formação específica para o exercício de uma ocupação, que ocorrerá *independentemente* da formação escolar;
- Educação prática em nível de primeiro grau: integrada ao currículo de primeiro grau, poderá ocorrer de diversas formas, incluindo sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, propiciando experiências práticas na área tecnológica;
- Formação técnica de nível médio, oferecida nas escolas de segundo grau, que ofertam profissionalização em áreas definidas (Escolas Técnicas); esta formação supõe que os conhecimentos técnicos científicos respaldam-se na educação geral;
- Formação técnica de nível superior, destinada à preparação de tecnólogos pelo domínio de métodos e processos de trabalho adquiridos mediante disciplinas específicas, práticas em laboratórios, em oficinas e estágios;
- Formação profissional superior oferecida pelas universidades nos cursos plenos, que propiciam formação mais geral abrangente, preparando “não só para o exercício profissional, como também para a investigação científica” (KUENZER, 2000, p.41-42).

A rede de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETS torna-se o eixo central do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, uma vez que além de oferecerem cursos de nível médio, superior e pós-graduação ficaram responsáveis pela articulação com outras instituições voltadas para o ensino técnico.

Em 1995, é criada a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC durante a gestão do Ministro Paulo Renato. O Planejamento Político-estratégico (1995/1998), de maio de 1995, no item destinado ao ensino médio, que alcançou o ensino técnico, redefinia a estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica. O documento elaborado pela SEMTEC anunciou a implantação de políticas voltadas para, entre outras finalidades, a construção de um novo modelo de educação média que desvincule o ensino acadêmico do técnico-profissionalizante, bem como a introdução neste modelo de uma vertente modulada do ensino técnico-profissionalizante que articule qualificação profissional de curta duração e formação técnica, principalmente para o setor terciário da economia.

No item 4 do Planejamento Político-Estratégico, no entanto, o MEC chama a si a tarefa de criar mecanismo para a expansão do atendimento à demanda por cursos de *qualificação* profissional para a população adulta escolarizada e subescolarizada, com base em novas fontes de financiamento e formas de gestão, o que historicamente tem sido a função das empresas e do SENAI, SENAC e SENAR desde 1942, quando se cria uma rede voltada para o ensino profissional *stricto sensu*, para trabalhadores atuantes ou potenciais, independente e sem articulação com o Sistema de Educação, com suas formas próprias de financiamento e gestão pelo setor privado [...] Neste momento, o MEC chama a si, através da SEMTEC, a responsabilidade da formulação da política de Educação Profissional, e não apenas pelas Tecnológica, e da articulação com os setores responsáveis pelas áreas de Trabalho, Indústria e Comércio, Agricultura, Ciência e Tecnologia, Política Social, com as agências formadoras, com a representação dos empresários e dos trabalhadores, como “princípio basal da formulação política e de gestão do Sistema.” (KUENZER, 2000, p.62).

Fica evidente assim, a desarticulação entre as políticas do Ministério do Trabalho/SEFOR e do Ministério da Educação/SEMTEC. Essa desarticulação se acentuaria ainda mais, a partir de março de 1996, com a apresentação, pelo Ministério da Educação, do anteprojeto de lei relativo à educação profissional, que, enviando para a Câmara dos deputados, transformou-se no Projeto de Lei n°. 1.603/96. Após a Lei n°. 9394/96 ter sido sancionada, esse projeto foi dispensado, sendo baixado o Decreto n°. 2.208/97, seguido da Portaria n°. 646/97, que radicalizou a separação entre o ensino médio acadêmico e o ensino profissional, identificado, na nova LDB, como Educação Profissional.

Em síntese, vimos que políticas originadas separadamente, uma no Ministério da Educação e outra no Ministério do Trabalho, deram origem as políticas públicas para a Educação Profissional no contexto dos anos 1990.

No contexto das políticas públicas para Educação Profissional observamos que a sociedade civil organizada e empresários buscam o seu espaço na concepção e implementação da política pública de educação profissional no que lhe dizem respeito. Com relação à Educação Profissional esta correlação de forças ainda pende de maneira significativa aos ditames do governo, atreladas às orientações de organismos internacionais, como contrapartida para financiamento de projetos a nível nacional. Sobre este assunto, dedicamos item específico que abordaremos um pouco mais a frente.

2.5.2 O Decreto 2.208/97: uma análise crítica

Com base no processo histórico da Educação Profissional podemos afirmar que até 2004, o Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997, foi o principal instrumento jurídico da Educação Profissional, uma vez que **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, trazendo no seu bojo mudanças significativas para o ensino de nível técnico.

O supramencionado Decreto, em seu artigo 1º. apresenta os objetivos da Educação Profissional, que são:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar a atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Para atingir os objetivos propostos, este Decreto determina que a educação profissional será desenvolvida em articulação como o ensino regular ou em

modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (DECRETO 2.208/97, Artigo 2º), (BRASIL, 1997).

Para implementar essa articulação e o alcance dos objetivos, são definidos níveis de educação profissional, conforme abaixo:

Art. 3º- A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Com a implementação do Decreto nº. 2.208/97 (BRASIL, 1997), existe uma ruptura com relação ao modelo anterior de Educação Profissional (Lei nº. 5.692/71) e até mesmo um retrocesso. O Estado mostra a sua força impondo como requisito para obtenção do diploma da educação profissionalizante de nível técnico, a conclusão do ensino médio. Mais uma vez voltamos à questão da dualidade. Assim, temos um ensino para os intelectuais e outro para os trabalhadores.

Com a Portaria nº. 646/97, que regulamento a implantação dos artigos 39 a 42 da LDB e do Decreto nº. 2.208/97, efetivou-se, então, a reforma que estabeleceu uma nova configuração da educação profissional com o apoio do Programa de Expansão de Educação Profissional (PROEP – Portaria MEC nº. 1.005/97), que teve repercussão não apenas na rede federal de ensino, mas também nas estaduais e privadas (BRASIL, 2008).

A propósito, a Educação Profissional mantém vínculo de complementaridade, vez que será sempre concomitante ou posterior ao ensino médio. Registramos também, que o Decreto nº. 2.208/97 (BRASIL, 1997), trata da organização curricular. No caso do nível básico, como se refere a uma educação não-formal, não deve possuir base curricular estabelecida formalmente. Já a Educação Profissional de nível técnico tem organização curricular própria e independente do currículo do ensino médio. O currículo do ensino técnico será organizado por disciplinas, agrupadas por áreas e setores da economia e sob a forma de módulos, que implica na possibilidade de saídas intermediárias.

Manfredi (2002, p.131-132) apresenta as modificações para a educação profissional implementadas com o Decreto, conforme segue:

- Os diferentes módulos poderão fazer parte de mais de uma habilitação específica, ensejando a possibilidade de construção de itinerários formativos.
- Os módulos podem ser cursados em instituições diferentes e ter caráter conclusivo para efeito de qualificação profissional, dando direito a certificação.
- As disciplinas de caráter profissionalizantes, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% da carga horária mínima desse nível de ensino, passam a ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional que venha a ser cursado, independentemente de exames específicos.
- A frequência e a aprovação em todos os módulos referentes a uma habilitação técnica ou à aprovação em exames organizacionais pelos sistemas federal e estadual de ensino conferem ao aluno o diploma de técnico de nível médio na referida habilitação.
- As disciplinas do currículo de ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores detentores de experiência profissional em determinada área/ou atividade profissional, os quais deverão receber formação para o magistério (prévia ou concomitante), mediante cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.
- Somente os níveis técnico e tecnológico terão suas organizações curriculares normatizadas pelos órgãos educacionais competentes de nível federal e estadual.
- Compete ao MEC o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais (carga horária, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas por habilitação profissional do ensino técnico), com base em insumos recebidos do setor produtivo, em consequência de estudos de demanda, cabendo aos sistemas o estabelecimento de currículos básicos e da parte diversificada.
- Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, mediante exames, a certificação de competências, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico (incluindo aquelas adquiridas em espaços de aprendizagem fora da escola).
- O estabelecimento da obrigatoriedade de que a rede de escolas técnicas públicas e privadas estenda o atendimento para além do nível médio, podendo atuar nos níveis básicos e pós-médio (isto é, de especialização).

Após esse Decreto, mais propriamente o inciso 2º. do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, finalmente, são apresentadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, consubstanciadas pelo Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, no Parecer CNE/CEB nº. 16/99⁸ e na Resolução CNE/CEB nº. 04/99⁹.

⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 16, de 05 de outubro de 1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 08 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

Fazendo uma crítica ao Decreto 2.208/97, Saviani (1998 apud CARVALHO, 2003, p.83) diz:

[...] Como se vê, o cerne da política educacional relativa à educação profissional é a separação entre o ensino médio e o ensino técnico. Isso significa voltar no tempo, não apenas em relação à Lei no. 5.692, de 1971, mas em relação à LDB de 1961 já que esta flexibilizou a relação entre os ramos de ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistemas”, próprio das reformas Capanema de década de 40, na vigência do Estado Novo: Ora, é essa dualidade que retorna agora o Decreto no. 2.208/97.

Ao fazermos uma análise mais aprofundada da implementação do Decreto em estudo, observamos que a questão da dualidade também está representada na criação de uma rede de ensino médio e ensino técnico. O ensino médio tem caráter contencionista e tem o propósito de preparar o sujeito para a vida universitária. Seria um freio para o ingresso no mercado de trabalho, uma vez que não temos vagas para todos. A lógica é simples: se o sujeito passa mais tempo estudando, evidentemente não pressionará o mercado de trabalho. Com o Decreto 2.208/97, voltamos a ter uma educação dirigida para a formação de intelectuais e/ou dirigentes e outra para os trabalhadores (despossuídos). O Estado direciona e dá a entender que a “Sociedade do Conhecimento”¹⁰ é para poucos.

O modelo taylorista/fordista é ressuscitado pelo Decreto se contrapondo às exigências do mercado de trabalho que clama por um novo perfil de profissional. Neste sentido, a rede de ensino (regular) foi assentada em uma concepção generalista que é bem menos custoso com o ensino profissional. A democratização do ensino para o Governo estava na separação formal do ensino técnico e do ensino regular (ensino médio) que obrigava os alunos interessados em cursar o nível superior a cursar apenas a parte acadêmica relativa ao ensino médio, e os estudantes que quiserem se preparar para o mercado de trabalho a ingressar no ensino técnico.

¹⁰ No plano econômico, no nível mundial, este novo modelo de organização social implica um novo tipo de organização industrial, baseada em tecnologia flexível (microeletrônica associada à informática, microbiologia e novas fontes de energia), em contraposição à tecnologia rígida do sistema taylorista e fordista e, como consequência, um trabalhador flexível, com uma nova qualificação humana (GENTILLI, 1994 apud FRIGOTTO, 2003, p.54).

Outro aspecto a ser destacado, tratando-se da independência entre a educação profissional e a educação regular, nos é colocada uma educação profissional desligada da necessidade dos conhecimentos básicos necessários para a transformação do profissional para o desempenho crítico e criativo das funções produtivas. Trata-se de um anacronismo diante do novo modelo de produção capitalista vigente.

Kuenzer (2006, p.888) ao tratar sobre as políticas e os programas de Educação Profissional, Decreto nº. 2.208/97, no diz que:

[...] Além de fornecer os fundamentos para o PLANFOR, esse decreto apresentou as concepções e normas sobre as quais se desenvolveu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), vinculado ao Ministério da Educação. É sempre bom lembrar que esse decreto, atendendo ao acordo realizado entre o MEC e o Banco Mundial, teve como principal proposta a separação entre o ensino médio e a Educação Profissional, que a partir de então passaram a percorrer trajetórias separadas e não equivalentes. E que foi por meio dele que se criaram as condições para a negociação e implementação do PROEP, em atenção às exigências do Banco Mundial.

Destacamos que o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP (BRASIL, 2008), de iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, que tinha como objetivo desenvolver ações integradas de educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, em articulação com a sociedade. É oriundo de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% do Ministério da Educação, 25% de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT e 50% de empréstimos da União com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, assinado em 27 de novembro de 1997, com vigência até 2006. O montante de recursos a serem aplicados até 2003 eram da ordem U\$S 500 milhões (Quinhentos milhões de dólares). Até 2002, o BID havia aplicado 49% dos recursos e o Brasil, 51%. Da contrapartida nacional, 68% da verba investida era do MEC e 32% do FAT. Podem participar deste programa as instituições federais de educação profissional, Estados e Distrito Federal, devendo ser apresentado o Plano de expansão da Educação Profissional – PEP e o Plano de Expansão do Ensino Médio – PEM.

Finalmente, é importante destacar, para fazermos uma reflexão crítica sobre o assunto, que as exigências de organismos internacionais, como o Banco Mundial e BID, ofertando em contrapartida recursos para financiamentos de projetos, levaram ao

Ministério da Educação a efetuar o desmonte da rede de educação profissional existente anterior ao Decreto 2.208/97, indo parar nas mãos iniciativa privada, que passou a oferecer, com lucratividade, cursos técnicos, em função da saída da oferta pública. É o Estado mínimo. O neoliberalismo mostra a sua face.

2.5.3 O Decreto 5.154/2004: uma tentativa de melhoria

Após a eleição e posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, forças progressistas e conservadores entraram novamente no embate na tentativa de reestruturar a política de Educação Profissional instrumentalizada pelo Decreto nº. 2.208/97. Assim, no dia 26 de julho de 2004, foi publicado no Diário Oficial da União, o Decreto nº. 5.154, assinado em 23 de julho do mesmo ano (BRASIL, 2004b), que regulamenta o Parágrafo 2º. do Artigo 36 e os Artigos 39 a 41 da Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e revoga, em seu Artigo 9º., o Decreto nº. 2.208/97, até então o principal instrumento legal da Educação Profissional.

A opção por não se enviar um projeto de lei sobre a educação profissional e/ou ensino médio no início do governo Lula foi, então, uma conclusão baseada em duas razões. A primeira, a urgência de sinalizar mudanças nesse campo e o fato de um projeto coerente com os interesses progressistas precisar ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional. Isto exigiria um tempo de elaboração bem maior do que o utilizado para a minuta de decreto. O Trâmite de um projeto como este no Congresso Nacional certamente seria longo, em função tanto do embate entre as forças que o compõem quanto da agenda de votações. Viu-se, assim, que a simples revogação do decreto n. 2.208/97 levaria a um enfrentamento com as forças conservadoras, com tempos diferenciados, mas desfavoráveis ao tempo político das ações, seja no Conselho Nacional de Educação, seja no Congresso Nacional [...] Sabe-se, porém, que se tanto no Conselho quanto no Congresso as forças conservadoras ocupariam espaço para fazer valer seus interesses [...] As diferenças entre as duas situações possíveis e a que ocorreu, estiveram no fato de que o embate no CNE poderia levar ao imobilismo, enquanto, no Congresso Nacional, a uma derrota legitimada pela “democracia representativa”. Um decreto produzido nesta correlação de forças viria a se constituir em um objeto frágil e transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto [...] (FRIGOTTO et al., 2005, p.29-30)

Neste contexto, com o Decreto nº. 5.154/04, após sete anos separados, o ensino médio e técnico poderá ser ofertado novamente de forma articulada, com

matrícula única, concedendo ao aluno um só diploma. De acordo com o Artigo 1º. do supramencionado Decreto, serão ofertados três tipos de programas:

Art. 1º - A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:
I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
II - educação profissional técnica de nível médio; e
III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004b).

Fazendo uma relação com o Decreto nº. 2.208/97, observamos que este também fazia a divisão em três níveis básico, técnico e tecnológico (Artigo 3º.). O nível técnico somente poderia ser cursado pelos alunos matriculados ou egressos do ensino médio, com aulas, matrículas, certificados e currículos diferentes. Sendo assim, foi incluindo pelo Decreto nº. 5.154.04 (BRASIL, 2004b), a possibilidade para que haja o sistema integrado. Esta medida não modifica o ensino médio, mas possibilita que haja articulação com o técnico. Sua implantação não é obrigatória, cabendo aos Estados responsáveis pela oferta de vagas no ensino médio e nas escolas técnicas, bem como nos Institutos Federais de Educação, a decisão de oferecer a integração.

Fundamentados no Parecer CNE/CEB nº. 39/2004, aprovado em 08 de dezembro de 2004, que trata “Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio” e de acordo com o § 1º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, as formas possíveis de concretização dessa “articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio” são as seguintes:

1. Integrada (inciso I do § 1º do Artigo 4º): “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”. A instituição de ensino, porém, deverá, “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” (§ 2º do art. 4º).

2. Concomitante (inciso II do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio” e com “matrículas distintas para cada curso”. Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas, as quais já eram possíveis na vigência do Decreto nº. 2.208/97:

2.1. na mesma instituição de ensino (alínea “a” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, embora com matrículas distintas em cada curso, a articulação será desenvolvida nos termos da proposta político-pedagógica do estabelecimento de ensino;

2.2. em instituições de ensino distintas (alínea “b” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, é o aluno que faz a complementaridade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, aproveitando-se das oportunidades educacionais disponíveis;

2.3. em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade (alínea “c” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, as matrículas são distintas, mas os dois cursos são desenvolvidos articuladamente, como um único curso, em decorrência do planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados entre as escolas conveniadas.

3. Subsequente (inciso III do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. Esta alternativa estava prevista no Decreto nº 2.208/97 como “seqüencial” e teve a sua denominação alterada pelo Decreto nº 5.154/2004, acertadamente, para evitar confusões com os “cursos seqüenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência”, previstos no inciso I do Artigo 44 da LDB, no capítulo da Educação Superior (BRASIL, 2004a).

Pelo exposto, na realidade são 05 (cinco) as formas de articulação com o ensino médio, considerando-se os três desdobramentos da “concomitante”. Vale registrar que, o decreto não obriga as instituições à implantação, de uma ou de outra

forma de ensino técnico de nível médio, tendo autonomia para escolher aquela que melhor se adéqua ao seu projeto político-pedagógico.

É imprescindível, portanto, que os candidatos a esse curso, na forma integrada, sejam informados e orientados sobre seu planejamento, inclusive quanto às condições de realização do curso e quanto à certificação a ser expedida – Parecer CNE/CEB nº 39, 2004 (BRASIL, 2004a, p.6).

Outra questão que cabe destacar, advinda com a emissão do Decreto nº. 5.154/04, refere-se ao conceito de “itinerário formativo”, tratado em seu Artigo 3º, Parágrafo 1º., que diz:

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1o, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (BRASIL, 2004b).

Para alguns analistas o termo “formação inicial e continuada” foi uma nova denominação do “nível básico”, instituído pelo Decreto nº. 2.208/97. A despeito de tais controvérsias,

parece-nos que a formação inicial refere-se a cursos que “iniciam” os trabalhadores numa área profissional como uma primeira formação. A formação continuada implica todas as experiências formativas após o trabalhador ter adquirido uma primeira formação profissional, tais como atualização, desenvolvimento, aperfeiçoamento, especialização, dentre outras – seja na mesma área profissional ou em áreas diversas. A formação inicial, independente da escolaridade, somente existe no Brasil porque ainda não se universalizou a educação básica (FRIGOTTO et al., 2005, p.40).

Acreditamos que esta proposta de formação inicial e continuada terá sustentabilidade em havendo a articulação entre as políticas do Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e de outras instituições atuantes nesta área, uma vez que esses cursos devem ser articulados com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do

trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (DECRETO 5.154/04, art. 3º., § 2º) (BRASIL, 2004b).

O Decreto em estudo introduz a “terminalidade” em etapas, ou seja, várias saídas durante a formação técnica de nível médio, bem como na graduação tecnológica, sendo observada a necessária certificação da terminalidade obtida, tendo em vista a possibilidade de terminar os estudos com aproveitamento das etapas anteriormente cumpridas. Neste item o Decreto nº. 5.154/04, no seu artigo 6º. e seus parágrafos, se aproxima do Decreto nº. 2.208/97, onde praticamente reedita a formação por módulo. Vejamos o que diz:

Art. 6º. - Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão (BRASIL, 2004b).

É importante registrar, que no nosso entendimento o decreto 5.154/04, teve um desfecho conservador, muito embora as forças progressistas fossem atuantes no processo de construção da política pública de educação profissional. Isto fica evidente, quando em 28 de julho de 2004, ou seja, logo após o Decreto nº. 5.154/04 ter sido publicado no Diário Oficial da União, ter sido criado o Programa Escola de Fábrica¹¹ com um modelo restrito à aprendizagem profissional, bem como houve uma reestruturação no Ministério da Educação que colocou a política do ensino médio na

¹¹ O Programa Escola de Fábrica é definido como um programa de inclusão social, voltado para beneficiar estudantes excluídos do mercado de trabalho, e que pretende estimular empresas privadas a praticarem a responsabilidade social. Paralelamente a essa política tem-se, ainda, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM (BRASIL, 2005), implantado pela Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com a Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seus destinatários são jovens de 18 a 24 anos, que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1101-1102).

Secretaria de Educação Básica, separando-a da Educação Profissional. Fica claro que as concepções dos técnicos do Ministério da Educação sobre a integração não seria prioridade, uma vez que não se sabe ainda o grau de prioridade que será dado ao ensino médio integrado ao ensino técnico (FRIGOTTO et al., 2005, p.30).

Pouco a pouco vão aparecendo brechas para a velha dicotomia entre o ensino intelectual e profissional se reascenda. Pelo que observamos, a identidade do ensino médio define-se pela não superação do dualismo entre o propedêutico e o profissionalizante. Algumas manifestações do Ministério da Educação parecem-nos uma reedição do passado, ou melhor, uma tentativa de melhorar o ultrapassado. Com relação à “integração” introduzida pelo Decreto n.º. 5.154/04, observamos que o Ministério não prioriza esta forma de ensino dentro de suas concepções.

No que se refere a sua função de coordenar a política nacional, o que lhe confere o dever de propor diretrizes curriculares ao Conselho Nacional de Educação e de agir para conquistar a hegemonia de suas concepções, o MEC declinou de exercê-la com relação a formação integrada, delegando a esse órgão tal prerrogativa. Ocupando esse espaço, o CNE exarou e o ministério da Educação homologou o Parecer n. 39/2004 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução n. 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes (Brasil, CNE, 1998 e 1999) às disposições do Decreto n. 5.154/2004, contraditoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientam a reforma realizada no governo anterior por meio do Decreto n. 2.208/97. [...] Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de “naturezas diversas”. Restabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho [...] A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação de competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1093-1095).

Assim, em vez de representar a primazia do público sobre o privado, viabilizando a educação como política pública, o Decreto n.º. 5.154/04 representou uma vitória da concepção conservadora, atendendo os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do Decreto n.º. 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio

governo, e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (KUENZER, 2000, p.900).

Em resumo, observamos que como no Decreto nº. 2.208/97 (BRASIL, 1997), Decreto nº. 5.154/04 (BRASIL, 2004b) e com a Lei nº. 11.741/08, o dualismo entre educação profissional e acadêmica ainda persiste. Na correlação de forças entre conservadores e progressistas, os primeiros estão em larga vantagem. Do seu lado surge um colaborador poderoso: o neoliberalismo. Este por sua vez, não vê outra saída para os males da sociedade que não seja viés econômico. Para o sujeito competente e adaptado à tecnologia da informação e a sociedade do conhecimento, oportunidades não faltam. Afinal, as oportunidades estão no mercado, se você não está conseguindo colocação, a responsabilidade é sua, uma vez que não se qualificou e não acompanhou a velocidade das mudanças no mundo trabalho. Não culpe o Estado por isso, vez que agora é “Estado mínimo”. Mas, você pode recorrer a um curso de qualificação ou requalificação, ou ainda, realizar de forma integrada ou concomitante, um curso Técnico de Nível Médio. Isto posto, destacamos que no estudo da trajetória histórica da Educação Profissional, observamos que o Estado segue os ditames dos organismos internacionais, que atrelam a liberação de recursos ao cumprimento de metas, inclusive na área da educação profissional. Dentro deste contexto está imersa a Educação Profissional no Brasil.

1.6 O PAPEL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Com relação à educação, observamos que o Banco Mundial

[...] vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2007, p.30).

Neste sentido, nota-se que o Banco Mundial se atrela nitidamente aos princípios monetaristas. Sob a necessidade de se criar um quadro mais qualificado de trabalhadores, visando o desenvolvimento econômico, tendo como referência os países ricos, imputa a necessidade de realização de reestruturação no setor educativo. Suas

políticas direcionam e condicionam, países como Brasil, a seguirem suas recomendações, chegando-se até a definir passos (“formular receitas”), que devem ser seguidas pelos governantes. A este tipo de ação, na área de assessoria, denominamos de “Pacote Pronto”.

Sendo assim, o Banco Mundial tende à reforma educativa universal¹², baseada nas seguintes práticas: descentralização administrativa, de privatização do ensino médio e superior, de maior atenção à escola básica, do estabelecimento de instrumentos de avaliação na educação e formação de professores.

A adoção dos pressupostos do Banco Mundial pelas políticas de educação brasileira são bastante claras, sendo desnecessários maiores comentários. Destaca-se, contudo, como recurso de reforço, a redução do papel do Estado no financiamento, a busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias facetas da privatização, a redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade, a utilização do conceito burguês de competência para justificar pela natureza a seletividade e a contenção do acesso, o atendimento aos pobres como forma de justiça social tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégias regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados, e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital (KUENZER, 2000, p.73) .

A Educação Profissional também tem merecido a tenção do Banco Mundial. Segundo Oliveira (2003, p.53-54), as nações pobres precisam implementar políticas concretas de qualificação profissional de forma a aumentar o número de trabalhadores capazes de se adequarem às novas necessidades postas no mercado de trabalho. Trabalhadores mais qualificados, implica em maior empregabilidade, elevação do nível de competição da economia e , por conseqüência, redução da pobreza.

A partir da década de 1990, o Banco Mundial direciona a Educação Profissional para a iniciativa privada, ou seja, a retirada do público da oferta da educação profissional.

Para o Banco Mundial, a presença da iniciativa privada na oferta da educação profissional assenta-se em dois pressupostos. O primeiro refere-se ao fato de que o poder público, em virtude da sua burocracia, mostra-se incapaz de acompanhar as mudanças e as necessidades do setor produtivo. O segundo diz respeito ao fato de que a qualificação profissional tem repercussão direta no aumento da produtividade das empresas e na renda dos

¹² Veja análise a respeito em Tommasi, Warde e Haddad (2007, p.100-102).

trabalhadores. Neste sentido, nada mais justo que os beneficiados pagarem por esse serviço (OLIVEIRA, 2003, p.54).

Como já expomos anteriormente, com a aprovação da Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), e subsequentemente, com a sua regulamentação, por intermédio do Decreto nº. 2.208/97, ocorreu o desmonte da Educação Profissional até então vigente, indo parar nas mãos da iniciativa privada, a oferta não mais oportunizada pelo Estado.

Um outro organismo que assume papel representativo no âmbito na América Latina e Brasil na área de educação chama-se Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL. Fundamentando-nos nos argumentos de Oliveira (2003), a CEPAL é apenas uma instituição recomendadora de políticas e acha que a única forma de combater a pobreza nos países da América Latina e Caribe é o estabelecimento de mecanismos eficazes de modificação do seu processo produtivo, destacando-se a qualificação dos seus trabalhadores. Para o Banco Mundial a grande saída é o investimento em educação básica, enquanto para a CEPAL as transformações no setor produtivo impõem uma nova relação entre as nações e as novas tecnologias. Embora pareçam ter ponto de vistas diferentes, mas convergem quanto à necessidade gradativa de descentralização das ações estatais para a educação.

Para a CEPAL (OLIVEIRA, 2003):

- a ideia de cidadania está muito vinculada à formação de um indivíduo capaz;
- a educação profissional tem o papel de garantir o aumento da qualificação do trabalhador, mola mestra para o incremento da competitividade;
- o conjunto de mudanças no setor produtivo, investimento em ciência e tecnologia e trabalhadores qualificados terá como consequência a geração de produtos com maior valor agregado, levando as economias ao ingresso no cenário internacional;
- a educação profissional merece ser reestruturada, tendo com objetivo não apenas os financiamentos, mas o seu conteúdo;
- a educação profissional deve estar atenta aos interesses do setor produtivo;

- deve existir uma maior articulação entre a iniciativa privada e o setor público, destacando que a iniciativa privada deve ter papel preponderante;
- a educação profissional não pode ser tomada como substituta da educação básica, destacando que o poder público é importante para o aumento dos níveis de escolarização;
- as ações de qualificação não podem se restringir apenas aos jovens, sendo necessário atender trabalhadores já inseridos no mercado.

No projeto do governo federal, a organização e conteúdo básico explicitado na atual LDB e, em particular, nos pareceres e portarias que a regulamentam, a Educação Profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. Mercado e capital sem controles da sociedade – flexível e desregulamentado que gera desemprego, subemprego e exclusão. Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um **cidadão mínimo**, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (FRIGOTTO, 2001, p.80, grifo nosso).

Isto posto, concluímos que tanto as propostas do Banco Mundial como da CEPAL se aproximam das políticas implementadas pelo Governo brasileiro, considerando-se o momento político e econômico. Observamos que o discurso da melhoria da competitividade por intermédio de uma maior qualificação do trabalhador é comum tanto a nível do empresariado como também nos níveis estatais. A teoria do capital humano colocada de forma apologética oculta o danoso modelo neoliberal de excluir e precarizar, tendo caráter desarticulador do sistema público de educação. Os verdadeiros responsáveis pela má qualidade da educação não aparecem. É conveniente responsabilizar os professores, a infra-estrutura, a gestão, a lentidão do Estado. Nos precisamos sair do discurso para a prática, apresentando propostas que efetivamente contestem os efeitos perniciosos do capital, que atendam aos interesses maioria. Nossas escolas não podem ter a “cara” do Banco Mundial e/ou CEPAL. Devem por natureza ter a “cara” do Brasil.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O MODELO DE COMPETÊNCIA

Hoje, para o capital, o “gorila amestrado” não tem função a desempenhar. O capital precisa, para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção.

(Kuenzer)

O modelo de competência é o nova tônica na relação Educação Profissional e mercado de trabalho. Trazido no bojo do processo de globalização, e considerando a mudança do modelo de produção capitalista, é exigido um novo perfil de profissional, que não se atenha somente às atividades rotineiras, mas tenha iniciativa, autonomia, saiba trabalhar em equipe, seja multifuncional.

Assim, diante de novo quadro e/ou nível de exigência que é imposto pelo mercado, a Educação Profissional atende aos ditames dos organismos internacionais, instrumentalizando este sistema de educação mediante modelo de competências.

Nosso propósito neste capítulo será apresentar o origem do modelo de competências e como se apresenta atualmente na relação com a educação profissional, fazendo uma breve reflexão sobre a questão da certificação na nova LDB. Outra questão que será abordada é a expectativa dos alunos de ensino profissionalizante que têm a idéia da educação como um investimento para o mercado de trabalho. Dentro deste contexto, trataremos do valor econômico da educação fundamentados na obra de Schultz (1973).

3.1 GÊNESES DO MODELO DE COMPETÊNCIAS

Tratando sobre as origens do modelo de competências, Zarifian (2003) nos apresenta seu ponto de vista à respeito da distinção entre “qualificação” e “competência”, cujas discussões foram iniciadas na correlação de forças entre grupos patronais e sindicatos na França.

O acordo é o seguinte: chamamos de “qualificação” o que sobressai dos recursos (em conhecimento, habilidade, comportamento...) adquirido por um

indivíduo, seja por formação ou por exercício de diversas atividades profissionais. E de “competência”, a utilização desses recursos na prática. Para retonar a expressão utilizada pelas organizações sindicais, a qualificação é a “caixa de ferramentas” que o assalariado tem. A competência diz respeito à maneira de utilizar concretamente essa caixa de ferramentas, de empregá-la (ZARIFIAN, 2003, p.36).

Para o autor não se deve fazer nenhuma distinção conceitual entre competência e qualificação, a não ser para dizer que o modelo da competência específica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação.

Todos sabemos que a qualificação é uma construção social cujo objeto é qualificar os indivíduos assalariados, tanto do ponto de vista do modo de apreciação da relação, mantida no que se espera deles (seu “trabalho”), quando do ponto de vista da hierarquia na escala dos estatus sociais e dos salários. A competência é uma nova forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar. O assalariado é duplamente qualificado: em relação à sua contribuição para a eficiência de um processo de produção e a seu lugar na hierarquia salarial. A questão é saber de qual maneira se trata. Da mesma forma que o que temos chamado de “qualificação”, em geral, refere-se, na realidade, a um modo histórico particular e sempre dominante: o da qualificação pelo posto de trabalho (pudicamente chamada de “qualificação do emprego” ou, simplesmente, “qualificação”) (ZARIFIAN, 2003, p.37).

Antes de chegarmos ao modelo de competências hoje em evidência, Zarifian nos mostra que tínhamos o modelo da profissão e o modelo do posto de trabalho. O modelo de profissão ligado a histórica da humanidade, tendo sido contruídos nas corporações artesanais. Cabe-nos registra que, neste época, o artesão tinha **completo domínio de todo o ciclo de produção**, desde a concepção do produto até o pós-venda. Foco principal do controle da qualidade era o PRODUTO, não o processo. A reputação era mantida mediante ao atendimento das necessidades do cliente. Confiabilidade, conformidade, metrologia, regularidade ainda eram embrionários.

Com o advento da Revolução Industrial (Séculos XVIII e XIX) se inicia o embate entre o modelo de posto de trabalho e o modelo de profissão. Vale destacar que, Revolução Industrial implementou a padronização, produção em larga escala, fragmentação do trabalho, necessidades dos clientes não direcionavam a concepção do produto e surgimento da Linha de Montagem. Assim, o processo de desenvolvimento das indústrias passou a requer um novo tipo de profissional ou um profissional com um perfil exigido pelo novo modelo de produção capitalista.

Se, historicamente, a profissão se constitui em meio às corporações artesanais, numerosos traços seus foram transpostos para a atmosfera da grande indústria, graças à capacidade que as “pessoas da profissão” tiveram de reposicionar-se fora da racionalização taylorista, assimilando, ao mesmo tempo, formas modernas de produção; é o caso dos profissionais de manutenção, ferramentaria, usinagem, etc. [...] (ZARIFIAN, 2003, p.40).

Com o parcelamento de tarefas (Taylorismo/Fordismo) o trabalhador não necessita mais ser, por exemplo, um artesão especialista em mecânica, sendo necessária apenas resistência física e psíquica num processo de produção constituído por um número ilimitado de gestos, sempre os mesmos, repetidos ao infinito durante sua jornada de trabalho. Eis o modelo de posto de trabalho. Quem planeja não executa, ou seja, uns pensam outros realizam o trabalho. Hoje, temos uma expressão que acreditamos representar muito bem este modelo: “cada um no seu quadrado”.

Para Zarifian (2003, p.44), culturalmente, todavia, a profissão resistiu bem. “Ter uma profissão” é uma expressão valorizada, muito mais do que “ocupar um cargo” ou “ter um posto”.

A partir de 1945, com o fim da segunda guerra mundial, o modelo de produção Taylorista/Fordista se consolida, intensificando-se a produção em massa. Em consequência existe necessidade de grande quantidade de operários e redução de salários. Observa-se que para a classe trabalhadora, não foi um período glorioso. Segundo Zarifian (2003, p.57), tratando da relação entre patrões e empregados (França, maio 1968), surgem os dois primeiros significados da noção de competência, muito embora a palavra não seja utilizada:

- competência é a ocupação experta do espaço de autonomia devolvido (reconhecido) ao assalariado, espaço de indeterminação, de não-prescrição, que a ação do indivíduo ou do grupo “competente” deve preencher;
- competência é também a expressão de capacidades individuais, singulares, no seio de um conjunto coletivo.

A partir da década de 70, o modelo Taylorista/Fordista entra em crise. Nos anos 1980 e 1990, o modelo Taylorista/Fordista sucumbiu diante do modelo de produção flexível. Ocorre a reestruturação do processo produtivo, por intermédio da: automação e adoção de sistemas informatizados, mudança na relação entre a empresa e

seus fornecedores e distribuidores, mudanças na organização dos processos de produção/serviços, transformação na organização do processo de trabalho, mudanças na gestão do trabalho e nas estruturas de gerenciamento.

O modelo de competências profissionais começa a ser discutido no mundo empresarial a partir dos anos oitenta, no contexto da crise estrutural do capitalismo que se configuram, nos países centrais, no início da década de setenta. Esta crise se expressa pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; pela hipertrofia da esfera financeira na nova fase do processo de internacionalização do capital; por uma acirrada concorrência intercapitalista, com tendência crescente à concentração de capitais devido às fusões entre as empresa monopolistas e oligopolistas; e pela desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, resultantes da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social (DELUIZ, 2001, p.13).

Neste contexto, o perfil de profissional exigido pelo mercado muda radicalmente. Agora, trabalhador tem que ter iniciativa, autonomia, responsabilidade, saber trabalhar em equipe, mobilizar recursos da organização, analisar, compartilhar informações, executar múltiplas atividades (polivalência), operar várias máquinas, operar com imprevistos, aperfeiçoar-se continuamente. Esta é a visão do capital que leva à empregabilidade.

Para Zarifian (2003) o desafio que o modelo da competência se propunha a enfrentar era o da “volta do trabalho para o trabalhador”. Mas, pelo que observamos com aprofundamento do neoliberalismo, advindo com o processo de globalização, considerando-se o elevado nível de competitividade em escala mundial, os recursos humanos passaram a ser tratados como uma questão de estratégia empresarial. Assim, com uma visão financeira, o modelo da competência foi incorporado, como base para se gerenciar pessoas, direcionado para novos métodos de gestão.

Os elementos das novas práticas de gestão que configuram o modelo da competência no mundo do trabalho são a valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação; a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira; novos critérios de avaliação que valorizam as competências relativas à mobilização do trabalhador e seu compromisso com a empresa; a instigação à formação contínua; e a desvalorização de antigos sistemas de hierarquização e classificação, ligando a carreira ao desempenho e à formação (FLEURY; FLEURY, 1995 apud DELUIZ, 2001, p.14).

Vale registrar que, implicitamente o modelo das competências é utilizado pelo capital como uma forma de controle do trabalhador. Para apaziguar os conflitos estrategicamente, o trabalhador é chamado do “colaborador”. Se não, vejamos, os objetivos do patrão e empregado são os mesmos. A empresa passa a ser chamada de “família”. O trabalho em equipe é direcionado para o controle exercido pelos colegas de trabalho uns sobre os outros. O controle disciplinar e formal da época taylorista é transferido, é difuso, escamoteado, menos formal, impedindo a materialização dos interesses dos trabalhadores.

Com o avanço das políticas neoliberais, cada vez mais o trabalho é precarizado. Para ser incluindo, o trabalhador tem que precarizar sua força de trabalho. Caso contrário, a ameaça do desemprego tornar-se-á uma presença constante e real no seu dia-a-dia.

A lógica das competências perpassa de forma contraditória, mas complementar, no mundo do trabalho: no núcleo do trabalho formalizado, a apropriação pelo capital do saber, do *saber-fazer* e do *saber-ser* dos trabalhadores, implica uma busca constante de ampliação e atualização do seu *portfólio* de competências e uma renúncia permanente aos seus interesses de classe em favor dos interesses empresariais. A ameaça de desemprego em um mercado de trabalho desregulamentado e instável confere à empresa o poder de negociação (e/ou imposição) em relação às formas e condições de trabalho à margem da mediação sindical, favorecendo a cooptação dos trabalhadores e a quebra de sua resistência (DELUIZ, 2001, p.14, grifo do autor).

Finalmente, a título de reflexão, ressaltamos que o modelo das competências idealizado por Zarifian (2003) foi utilizado pelo capital como um poderoso instrumento de hegemonia na relação capital/trabalho, possibilitando às empresas seu uso estratégico com o objetivo de reduzir seus custos, alavancar resultados, direcionando as competências dos trabalhadores especificamente àquelas que atendam à sua visão e missão. Ou seja, se atende aos interesses do capital, então serve para o capital. Assim, ocorre uma intensificação da exploração da força de trabalho, que executa múltiplas atividades, em um tempo que a máquina determina, com a ampliação de jornada de trabalho. É muito mais fácil pagar hora extra que contratar outro trabalhador.

O modelo da competência não poderá construir-se e desenvolver-se sem ou contra os assalariados. Caso contrário, ele acontecerá por meio de um abuso dos próprios princípios desse modelo, e particularmente de seu princípio

central: a iniciativa na autonomia. Tal abuso tem um nome: manipulação (ZARIFIAN, 2003, p.159, grifo do autor).

No nosso entendimento, a produtividade dita as regras. A redução dos custos é fator de competitividade e sobrevivência da empresa no mercado. A produção em massa vigente até a década de 70, onde na busca da alta produtividade, os produtos apresentavam características de impessoalidade e insensibilidade ao consumidor (lembremo-nos do modelo T, carro produzido por Ford, produzido apenas na cor preta). Naquela época, primeiro tinha-se o produto e em seguida buscava-se um consumidor. Atualmente, estamos na era do indivíduo, da personalização. Assim, surge a customização em massa¹³. Mas, com ela o trabalhador passa a ter um alto nível de stress, tem mais responsabilidade e o salário não acompanha esse crescimento como contrapartida. O trabalhador está sozinho na arena de negociação, uma vez que, agora, as organizações sindicais transformaram-se em “sindicatos empresas”.

3.2 COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E CERTIFICAÇÃO NA NOVA LDB

No âmbito da Educação Profissional é evidente a grande influência do modelo das competências sobre a legislação que trata do tema. As políticas macroeconômicas ajustes adotados pelos organismos internacionais para os países da América Latina, implicaram em reformas profundas no sistema educacional brasileiro no decorrer dos anos 1990.

No contexto do ideário neoliberal – de despolitização da economia, de desregulação do mercado financeiro e do trabalho, do desmonte do Estado de Bem-Estar Social e do pacto fordista – as reformas educacionais, realizadas sob a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais ([Banco Internacional de Desenvolvimento-]BID, [Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento-]BIRD, [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-]UNESCO, [Organização Internacional do Trabalho-]OIT), começaram a tomar forma no Brasil dos anos 90. A necessidade de “articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais” foram os objetivos a que se propuseram os seus idealizadores (DELUIZ, 2001, p.16).

¹³ Produção em massa de produtos e serviços que atendem aos desejos e necessidades individuais dos clientes.

A reforma educacional implementada no Brasil a partir da Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), (chamada de nova LDB) e, com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, definidas, respectivamente, pelo Decreto nº. 2.208/97, Parecer CNE/CEB nº. 16/99 (BRASIL, 1999b) e Resolução CNE/CEB nº. 04/99 (BRASIL, 1999a) e, ainda, pelo Parecer CNE/CP nº. 29/02 e Resolução CNE/CP nº. 03/02, assumem que a orientação básica para a organização curricular da Educação Profissional, está assentada no modelo de desenvolvimento de competências profissionais. As legislações posteriores não alteraram esta concepção, muito pelo contrário a ratificaram.

No artigo 39, da Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº. 11.741/08, a Educação Profissional é claramente caracterizada como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, com o objetivo de conduzir o cidadão a um permanente desenvolvimento “de aptidões para a vida produtiva” na sociedade do trabalho e do conhecimento.

O Inciso I, do Artigo 1º. do Decreto nº. 2.208/97, observa que a Educação Profissional tem entre os seus objetivos promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas. No mesmo Decreto destacamos a referências às competências, como segue:

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo Único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Mas, dentro da visão institucional, ou seja, do Ministério da Educação qual seria o conceito de competência apropriado à Política de Educação Profissional? De acordo com o Parecer CNE/CEB nº. 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999, competência vinha recebendo diferentes significados, e muitas vezes, contraditórios e

nem sempre suficiente para orientar a prática pedagógica das escolas. Sendo assim, o supramencionado Parecer nos apresenta a seguinte conceituação:

entende-se por competência profissional **a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho** (BRASIL, 1999b, p.586, grifo nosso).

Ressalta os atributos individuais dos trabalhadores, observando:

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimento e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a atividade e atuação transformadora. O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis. Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações. Não obstante, é necessário advertir que a aquisição de competências profissionais na perspectiva da laborabilidade, embora facilite essa mobilidade, aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como solução para o problema do desemprego. Tampouco a educação profissional e o próprio trabalhador devem ser responsabilizados por esse problema que depende fundamentalmente do desenvolvimento econômico com adequada distribuição de renda. A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender conceito de competência como **a capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho**. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento (BRASIL, 1999b, p.586, grifo nosso).

Vale registrar que, a concepção do Ministério da Educação com a preparação de mão-de-obra para a empregabilidade, ampliou a responsabilidades das escolas para atender ao conceito de competências que envolve o conhecimento teórico (saber), o conhecimento prática (saber fazer), o comprometimento ético e profissional (saber ser) e a capacidade do profissional em relacionar com os outros, trabalhar em equipe, conviver com as diferenças (conviver). Neste sentido, a remodelagem da educação profissional nos moldes da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) é estreitamente associada ao possível desenvolvimento da competência.

Finalmente, um exercício profissional competente implica em um efetivo preparo enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética (BRASIL, 1999b, p.595-596).

A Resolução CNE/CEB nº. 04/99, de 08 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999b), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, no seu Artigo 6º. diz que: “entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.”

Há de se destacar, a constante relação feita nos documentos oficiais e pelos teóricos que tratam sobre educação profissional de competência com habilidade. Para Deluiz (2001, p.17), tratando da confusão conceitual entre competência e habilidade, nos diz que, se, por definição, as competências são operações mentais que articulam e mobilizam os conhecimentos, as habilidades e os valores, as habilidades seriam, então, elementos constitutivos das competências. Assim, entendemos que competência constitui um conjunto de habilidades, bem como habilidade como a capacidade técnica de desenvolver determinada atividade, por intermédio da aplicação da teoria e prática, ou seja, o somatório de conhecimento mais experiência.

A esse respeito, acreditando ter sido esgotado o assunto relativo à competência e habilidade, cabe-nos apresentar, como esses elementos podem ser contemplados através de certificações no contexto da Lei nº. 9394/96 que trata da articulação entre Educação Profissional e Ensino Médio.

De acordo com o § 1º do Artigo 4º do Decreto nº. 5.154/2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2004b), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e revoga o Decreto nº. 2.208/97, as formas possíveis de concretização dessa “articulação entre a

Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio” são as seguintes: integrada, concomitante e subsequente.

Como anteriormente já tratamos das especificidades destas formas de articulação, nos deteremos na questão da certificação e do diploma conforme trata o Decreto nº. 5.154/2004. A esse respeito, no seu artigo 6º. diz que:

Art. 6º - Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão (BRASIL, 2004b).

Observa-se que, pelo supramencionado dispositivo legal, os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de nível médio poderão ser estruturados e organizados em etapas com terminalidade, as quais “incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a sua conclusão com aproveitamento”. Essas “etapas com terminalidade” deverão estar articuladas entre si, compondo “os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão”. De conformidade com o Parágrafo Primeiro, do Artigo 6º., citado acima, “considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio [...] que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria”. (BRASIL, 2004a, p.8).

O próprio Decreto nº. 5.154/04, no Parágrafo Primeiro do Artigo 3º. nos define o que é itinerário formativo, dizendo:

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de

escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1o Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (BRASIL, 2004b).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº. 39/2004 (BRASIL, 2004a), tais etapas com terminalidade podem ser organizadas como cursos específicos, módulos, ciclos, blocos temáticos, projetos, alternâncias de estudos com trabalho ou outras formas, “sempre que o processo de ensino e aprendizagem assim o recomendar”, conforme orienta o Artigo 23 da LDB. Os alunos concluintes de uma dessas referidas “etapas com terminalidade”, com perfis profissionais claramente definidos, farão jus aos respectivos **certificados de qualificação** técnica de nível médio, da mesma maneira que aqueles que concluírem uma etapa pós-técnico de nível médio, como especialização, farão jus ao correspondente certificado de especialização técnica de nível médio.

Aos que concluírem, também, o Ensino Médio, receberão o correspondente **diploma de técnico de nível médio** na respectiva habilitação profissional. Aqueles diplomas que corresponderem a cursos desenvolvidos de acordo com a forma integrada de organização curricular, prevista no Inciso I do Artigo 4º do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004b), atestarão tanto a conclusão do Ensino Médio, para fins de continuidade de estudos no nível da Educação Superior, quanto à correspondente habilitação profissional de técnico de nível médio, na forma do disposto no Artigo 41 da Lei nº. 9.394, alterado pela Lei nº. 11.741/08 – Parecer CNE/CEB nº. 39/2004 (BRASIL, 2004a, p.9).

Cumpre-nos destacar, que o diploma de técnico de nível médio está atrelado ao fechamento e/ou conclusão do ensino médio. Este é pré-requisito para aquele, seja de forma integrada ou concomitante. Na forma seqüencial, subentende-se que o aluno está fazendo o curso técnico após o término do ensino médio. As saídas intermediárias dentro de um perfil de formação serão contempladas com certificados. Outro destaque refere-se aos cursos de formação inicial e continuada dos trabalhadores (antigos cursos básicos) para os quais são emitidos certificados de conclusão dos respectivos cursos.

3.3 O VALOR ECONÔMICO DA EDUCAÇÃO

Achamos importante abordar este assunto, em decorrência da expectativa gerada nos alunos que quanto maior a sua qualificação e/ou nível de instrução maior as suas possibilidades de encontrar uma colocação no mercado. Para Schultz (1973, p.56), a instrução aumenta a capacidade de adaptação das pessoas, face às flutuações das oportunidades de emprego, associadas ao crescimento econômico.

O investimento em pessoas, já havia sido tratado pela “Teoria do Capital Humano”, também do mesmo autor. A esse respeito, é importante destacar que, o conceito tradicional de capital, segundo o teórico, tem de ser ampliado, a fim de englobar a realidade realtiva ao capital humano.

O investimento na capacidade humana, técnica ou criativa, é hoje um dos tópicos cruciais da economia geral e, dadas as suas formidáveis implicações no campo financeiro e competitivo e no desenvolvimento econômico, é tratado de maneira estratégica por nações e empresas.

Ao tratar sobre o valor econômico da educação, Schultz (1973) coloca a educação em pé de igualdade como com os fatores capital e trabalho. Ressalta o autor, que educação é o maior investimento humano. As habilidades adquiridas pelo homem através da educação são um tipo de capital, e contribuem para uma produtividade maior, daí advindo a tendência do homem moderno para, cada vez mais, investir no próprio homem.

Destacamos que essas teorias tiveram um impacto muito grande no Brasil, principalmente, por intermédio da influência de organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD e Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPAL que implementaram acordos estruturais na área social, incluindo a educação profissional (FRIGOTTO, 2003). Sobre as influências dos organismos internacionais já tratamos no primeiro capítulos deste trabalho.

Assim, ideologicamente a falta de qualificação profissional serve como discurso de empresários e políticos como uma das causas do atraso e ineficiência do sistema produtivo brasileiro. Observamos que esse discursos de quanto mais educação, maior a possibilidade de inserção no mercado, está revestido de um concepção oriunda do capital. Na realidade, em decorrência dos processos de mudanças no modelo de produção capitalista, a alta expectativa gerada por alguém que faz um curso profissionalizante de nível médio, nem sempre é correspondida e/ou satisfeita com a colocação no mercado de trabalho. A incapacidade de geração de emprego leva ao avanço da precarização das ocupações. Assim, somos de opinião que, não se pode deslocar para a educação profissional de nível médio a responsabilidade para solucionar a questão do desemprego. Esta é uma política pública que somada as outras políticas de Estado deve estar sustentada por políticas de geração de emprego e renda gestadas pelo Estado.

No emprego formal houve melhora do ponto de vista do avanço da escolaridade. Em geral, o aumento dos índices de escolaridade não aponta necessariamente para a existência de requisitos adicionais no conteúdo dos postos de trabalho, mas possivelmente para a demanda insuficiente de trabalho por parte das empresas. Com o maior desemprego, os empresários terminam por privilegiar a contratação sobretudo dos trabalhadores mais escolarizados, independentemente de haver mudanças no conteúdo da força do posto de trabalho (POCHMANN, 2001, p.63).

Finalmente, concordamos com Schutz (1973) que a educação gera mobilidade social, consumo, tem impacto no desenvolvimento de uma nação e para muitos é considerada um investimento. Mas, para que atinjamos esses propósitos, no âmbito da Educação Profissional, acreditamos que tal modalidade de educação tem que ser analisada na expectativa da construção de relações sociais mais democráticas, possibilitando que se atinja uma **cidadania** efetiva. Existe a necessidade premente de construção de políticas públicas de Estado e não apenas ações isoladas de governo que atende a interesses de curtíssimo prazo. A participação dos trabalhadores em projetos sociais desta natureza é fundamental para o sucesso de políticas direcionadas para este contexto.

3.4 A EVOLUÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL

Acabaram com o errado e esqueceram dizer qual é o certo.

(Raul Soares)

Ex- Professor da Escola Estadual Gabriel Almeida Café, Macapá-AP, quando da descontinuidade dos cursos técnicos na instituição, mediante a aplicação do Decreto 2.208/97.

“Nunca tantos líderes e gerentes estiveram tão pressionados para mudar, sem entender “por que” devem mudar, o “que “dever ser mudado e para benefício de “quem” a mudança deve ocorrer.” (SILVA, 2003, p.53). Num outro horizonte está o trabalhador que, na maioria das vezes sem qualificação, é pressionado a precarizar sua força de trabalho para sobreviver aos ditames da nova ordem mundial em decorrência das mudanças que produz.

Ao falarmos em precarização do trabalho, uma pergunta vem à tona: onde estão os sindicatos para defender os direitos dos trabalhadores? Muito bem, a resposta é simples: agora têm uma visão diferente, são chamados sindicatos empresa¹⁴, e em geral, nestes tempos de acumulação flexível¹⁵, os trabalhadores “além de vestir a camisa”, agora “têm que abotoá-la”, ou seja, tem um envolvimento e compromisso ainda maior com as estratégias competitivas da empresa. São chamados estrategicamente de “Colaboradores”. Neste sentido, Antunes (2007, p.150, grifo do autor) nos mostra que:

É nesta contextualidade adversa que se desenvolve o *sindicalismo de participação* em substituição ao *sindicalismo de classe*. Participar de tudo [...], desde que não se questione o mercado, a legitimidade do lucro, o *que e para quem* se produz, a lógica da produtividade, a sagra propriedade privada, enfim, os elementos básicos do complexo movente do capital. As perspectivas generosas da emancipação humana, tão caras a Marx, forma ou estão sendo pouco a pouco trocados pelos valores da acomodação social-democrática.

¹⁴ O sindicato-empresa é um elemento ativo do projeto concorrencial da empresa, contribuindo para viabilizar os seus objetivos, cujo lema desde 1954, é “proteger nossa empresa para defender a vida! [...]” (CORIAT, 1994, p.46-49 apud OLIVEIRA, 2004, p.65).

¹⁵ Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (ANTUNES, 2007, p.29).

Vale destacar que, o processo de mudança do método de produção Taylorista/Fordista exigia um determinado perfil do trabalhador. Atualmente, com Toyotismo, surgiu a exigência de um novo trabalhador: mais qualificado, mais flexível, mais envolvido com a produção. Nota-se uma passagem da exploração do corpo para a exploração da imaginação, além dos dotes organizativos, é necessária capacidade de cooperação e a inteligência do trabalhador. As organizações têm necessidade de trabalhador mais qualificado, multifuncional, polivalente, dotado de maior realização no espaço de trabalho. Realmente para o trabalhador este é um novo contexto.

Muitos trabalhadores não estavam preparados para esta mudança. Para Gentili et al. (2008, p.82)

os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e à qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise acirrada de competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção.

Para Frigotto (2003, p.146) a integração, a qualificação e a flexibilidade constituem-se nos elementos chaves para dar os saltos de produtividade e competitividade. Assim, a atenção volta-se para a educação como panacéia para o desemprego e exclusão advindos com a crise do capitalismo.

Segundo Santos (2008) com milhares de pessoas desempregados e/ou indo parar no mercado informal, vemos que ocorreu uma destruição avassaladora do emprego industrial. E pelo observado, no setor comercial e de serviços não foi diferente. A necessidade de profissionais com novas competências e habilidades para atender as necessidades do capital é uma realidade. As instituições de ensino superior e técnicas estão redefinindo seus projetos pedagógicos para que atenda a esta nova realidade que vem do mercado.

Neste sentido, vemos que a política neoliberal nos apresenta que as oportunidades trabalho estão no mercado, se você não as aproveitou a responsabilidade é sua. Você é o incapaz. Sabe-se que a racionalidade neoliberal, articulada à justificativa de que a economia mostra-se em sua fase globalizada, apregoa, cada vez

mais, a necessidade de a escola subordinar-se às demandas do setor produtivo. Sobre os “ombros” da escola recai a responsabilidade pela formação de uma mão-de-obra adequada às modificações no mundo trabalho (OLIVEIRA, 2003, p. 19).

Acreditamos que a educação profissional pode ser cidadã e inclusiva e não um remédio para todos os males neoliberais. Pochmann (2001, p.41) nos mostra que “os novos requisitos profissionais, indispensáveis ao ingresso e à permanência no mercado de trabalho em transformação, seriam passíveis de atendimento somente por meio de um maior nível de educação de trabalhadores”. Ressalta o autor que, a formação e o constante treinamento profissional se transformariam em uma das poucas alternativas de ação do Estado para conter o avanço do desemprego e da precarização da força de trabalho.

As exigências hoje feitas pelo mercado quanto às qualificações dos trabalhadores, nem sempre foram assim. Vejamos uma breve evolução até chegarmos a contemporaneidade. Com Frederico W. Taylor nasce o Taylorismo (entre 1856 e 1915). A administração se instala como ciência. Surge a administração científica, com a administração geral e industrial. Selecionar e treinar empregados movidos apenas por interesses financeiros e valorização, sobretudo pela **força física** era a visão Taylorista de trabalho. Parte do ponto de vista do capitalismo, separando o trabalho intelectual do operacional.

Taylor não buscava a melhor forma de trabalho, mas como controlar a força de trabalho. O foco era a tarefa. A unidade de produção era vigiada, corrigida e controlada por meio de um cérebro distante. Separação entre planejamento ou concepção e execução. Com a estipulação do tempo padrão (tempos e movimentos) e divisão do trabalho, o trabalhador é submetido ao ritmo da máquina. A finalidade da formação era o adestramento e adaptação do sujeito ao sistema produtivo (MAGGI, 1991 apud POCHMANN, 2001, p.133).

A partir de 1914 surge o Fordismo, com Henry Ford. Nesta abordagem o foco deixa de ser a tarefa e o físico. O trabalho é simplificado e fragmentado. A produção em massa é o importante. O trabalhador possui **pouca qualificação, baixa**

escolaridade, baixo salários, risco à saúde e existe altos índices de rotatividade. O trabalhador passa a ser um apêndice das máquinas. Para Frigotto (2003, p.70, grifo nosso e do autor),

o fordismo propriamente dito que se caracteriza por um sistema de máquinas acoplado, aumentando intenso de capital morto e da produtividade, produção em grande escala e **consumo de massa**, tem seu desenvolvimento efetivo a partir dos anos 30 e torna-se um *modo social e cultural de vida* após a Segunda Guerra Mundial.

A partir dos anos 1970, começa a crise do Taylorismo/Fordismo. A queda da taxa de juros, a elevação dos preços e do controle social da produção levou a uma crise do capital. O esgotamento do padrão Taylorista/Fordista levou ao desemprego estrutural e a redução do consumo. Ocorre também a hipertrofia da esfera financeira, uma maior concentração de capital e entre em crise o Estado do *Welfare State* ou Estado do bem-estar social ou ainda Estado Benfeitor (1945 – 1973). Trata-se de um modelo de acumulação capitalista que dominou os últimos 50 anos, as literaturas sobre o tema chamam mais comumente de **modelo keynesiano, Estado-previdência, modelo fordista** (FRIGOTTO, 2003, p.58).

Esta fase, foi considerada a época de ouro do capitalismo, quando o pleno emprego prevaleceu nas democracias capitalistas desenvolvidas (SINGER, 2008, p.81). Vale registrar, que neste modelo, o Estado mediava a relação entre capital e trabalho, organizando um tipo de relações sociais que consegue controlar, mediante a negociação política, a intensidade de acumulação capitalista, quanto à conquista de certos benefícios sociais aos trabalhadores (BIANCHETTI, 2005, p.32).

Na década de 80 houve muitas mudanças nos países capitalistas. O Taylorismo e o Fordismo já não são os únicos e mesclam-se com outros processos produtivos, surgindo o neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo (ANTUNES, 2007, p.23). O foco muda do produto para o consumidor. A produção em grande escala já não produz tanto resultado. A produção já não atende desejos e necessidades de determinados segmentos da sociedade. Ocorre a substituição da produção em série

pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”¹⁶. Enfim, a produção é adequada às exigências do mercado. Ressaltamos que não foi o fim da produção em escala, uma vez que ainda hoje temos várias empresas no mundo todo que produzem com o foco no produto, na venda e na racionalização do trabalho.

Diante da crise, o capital também ajustou a sua forma de acumulação. Surge a “acumulação flexível”. Para Harvey (1992 apud ANTUNES, 2007, p.29) essa fase da produção é

marcada por um confronto direto com a rigidez do Fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Entre as principais características da acumulação flexível temos: organização da produção, ajustando-se equipamentos a uma demanda variável em volume e composição, capacidade de troca de postos de trabalho numa mesma organização, flexibilidade dos contratos de trabalho, flexibilidade nas formas de salários, redução dos encargos e da regulamentação social e mistura de processos produtivos distintos.

Surge a necessidade por um novo trabalhador: mais qualificado, mais flexível e mais envolvido com a produção. Recapitulemos como era antes: no Taylorismo, o trabalhador era adestrado. A força física era fundamental; no Fordismo poderia possuir pouca qualificação e baixa escolaridade. Era um apêndice da máquina; Mas, agora a realidade do mercado de trabalho mudou juntamente com o modo de produção. É necessária a qualificação, o empregado tem que pensar, trabalhar em equipe. Muitos não estavam preparados para estas novas formas de trabalho. O resultado foi a redução drástica de empregos dos menos qualificados, vez que o perfil

¹⁶ Atribui-se a Sabel e Piore um pioneirismo na apresentação da tese da “especialização flexível”: esta seria a expressão de uma processualidade que, tendo especialmente a “Terceira Itália” como experiência concreta, teria possibilitado o advento *de uma nova forma produtiva* que articula, de um lado, um significativo desenvolvimento tecnológico e, de outro, uma desconcentração produtiva baseada em empresas médias e pequenas, “artesanais”. (ANTUNES, 2007, p.25, grifo do autor).

não era o desejado. A precarização do trabalho fica latente para trabalhadores que atuavam em atividades rotineiras e repetitivas.

Mostra-nos Carvalho (2003, p.18) que da perspectiva da empresa

o baixo nível de qualificação é um fator restritivo ao processo de reestruturação produtiva, fazendo-se necessária uma elevação do nível intelectual dos trabalhadores. O mínimo apreço pela cartilha liberal, ler, escrever e contar, sedimentado pelo taylorismo, já não cabe no figurino neoliberal. É preciso mais, não apenas o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da escolaridade formal, como também, uma qualidade de vida adequada a essas novas exigências.

No ponto de vista de Carvalho (2003) pode-se constatar que as necessidades hoje tecnicamente demandadas de desenvolvimento das aptidões dos trabalhadores, de valorização do seu conhecimento e de sua participação e que poderiam levar à mudança nas relações de poder no trabalho têm resultado, apenas, no uso do potencial e da participação dos trabalhadores para se assegurar maior produtividade e para consolidar as relações de poder hoje existentes.

A educação profissional no Brasil se sustentava pela “Teoria do Capital Humano” que se assentava sobre o modelo fordista de acumulação de capital que entrara em crise a partir dos anos 1970. O foco era desenvolvimentista e economicista. A Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus adequava a educação ao projeto conservador e autoritário das elites brasileiras (GENTILLI, 2008). Tratando sobre a “Teoria do Capital Humano”, Frigotto (2003, p.41, grifo nosso) diz que a

idéia - chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

A disseminação da “teoria” do capital humano [...] foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, [Organização Internacional do Trabalho -]OIT, UNESCO, FMI, [United States Agency for International Development-]USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, [Centro Interamericano de

Investigação e Documentação sobre Formação Profissional-[CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os **interesses do capitalismo integrado ao grande capital**.

Em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei nº. 9.394, denominada de Lei Darcy Ribeiro, que dispunha sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para Gentili (2008, p.80) “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após cinco anos de intenso debate e negociação, volta ao ponto inicial com uma proposta feita pelo alto, na base de retalhos, que acobertam os velhos interesses e vícios das elites conservadoras”. Em seu artigo 39 a LDB determina que a educação profissional conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, de maneira integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho à ciência e à tecnologia (Lei nº. 9.394/96). A essência da nova LDB é o desenvolvimento de **competências**¹⁷ e aprender a aprender, com crescente autonomia intelectual e profissional.

Neste sentido, e considerando-se a lógica do capital, observa-se que a educação profissional no Brasil continua preparando profissionais com um perfil que atendam a racionalidade da acumulação flexível. Procura-se profissional com este perfil? Não, não é um super-homem ou super trabalhador. Será “super” no cumprimento de suas várias atribuições dentro da empresas. Se no final do dia, lhe faltam horas para finalizar o trabalho. A empresa lhe paga hora extra, mas contratar outro jamais. Você não deve operar apenas uma máquina, seja polivalente, opere várias máquinas no decorrer do processo produtivo. E o salário? Fica cada vez mais baixo: plano de saúde, seguro de vida, etc. Acorde. Estamos falando da precarização do trabalho.

Para engrossar as fileiras das mudanças no processo de produção, o **Toyotismo**, no período de 1947 a 1963 se consolida, e a partir dos anos 80, se agiganta. Para Coriat (1992b apud ANTUNES, 2007, p.31-32) quatro fases levaram ao advento do **Toyotismo**:

Primeira: a introdução, na indústria automobilística japonesa, da experiência do ramo têxtil, dada especialmente pela necessidade de o trabalhador operar simultaneamente com várias máquinas. Segunda: a necessidade a empresa

¹⁷ Sobre modelo de competência consultar ZARIFIAN, Philippe. São Paulo: SENAC, 2003.

responder à crise financeira, aumentando a produção sem aumentar o número de trabalhadores. Terceira: a importação das técnicas de gestão dos supermercados dos EUA, que deram origem ao Kanban [...] Quarta fase: a expansão do método Kanban para as empresas subcontratadas e fornecedores.

Vamos clarear um pouco sobre o significado desta nova palavra (Kanban) que surgiu para engrossar o vocabulário dos trabalhadores em tudo mundo: o sistema Kanban é uma ferramenta para administrar o método de produção *Just in time* – JIT¹⁸, ou seja, é um sistema de informação através de cartões, para controlar as quantidades a serem manufaturadas pela empresa. Kanban, em japonês, significa cartaz (OLIVEIRA, 2004, p.19).

As principais características do Toyotismo são: a automação, gerenciamento Just in Time – JIT, trabalho em equipe, *mangement by stress*¹⁹, flexibilidade da força de trabalho, subcontratação e gerenciamento participativo (OLIVEIRA, 2004, p.25).

Pelo exposto, a instituição Toyota para competir com o mercado americano tinha duas opções: elevação da produtividade, sem mexer em preço, mas mediante aumento da produção. A segunda opção seria a redução de custos, mantendo-se constante a produção. Neste momento, os holofotes são direcionados aos trabalhadores. Para Ohno (1997, p.71 apud OLIVEIRA, 2004, p.23):

Há duas maneiras de aumentar a produtividade: uma pelo aumento constante das quantidades produzidas, a outra pela diminuição constante dos trabalhadores. A Toyota escolheu a segunda, que é menos popular, mas que significa pensar em todos os seus detalhes a organização do trabalho.

Com o Toyotismo podemos observar algumas repercussões das mutações no processo de trabalho entre elas: intensificação do ritmo de trabalho ao mesmo tempo em ocorrer a atividade; a exploração do trabalho; quanto mais o trabalho se distancia da empresa principal mais se precariza; a polivalência no trabalho não significa qualificação; a máscara do Toyotismo é do auto-empendedorismo. E ainda: é fato, o Toyotismo possui maior densidade manipulatória do que o Fordismo e

¹⁸ É uma forma de gerenciar a produção diferente do modelo fordista. Tem como objetivos a eliminação de desperdício, estoque zero, defeitos zero, esforço contínuo para resolução de problemas, bem como a melhoria contínua.

¹⁹ Os danos ao trabalho são psicológicos (koroshi) mais que físicos.

Taylorismo; enfatizou a desregulamentação dos direitos do trabalho; aumenta a fragmentação no interior da classe trabalhadora; e, trabalhou metodicamente a destruição dos sindicatos de classe. Enfim, a gestão do “Toyotismo” é uma máquina de produzir desempregados (OLIVEIRA, 2004, p.23). Vale registrar que, o Toyotismo não superou o Taylorismo/Fordismo, mas juntou-se a ele.

Isto posto, o futuro para a classe trabalhadora não é bom. Para Castel (1997 apud FRIGOTTO, 2001, p.78) o cenário visível é bastante preocupante. As políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo de um lado e, de outro, o desenvolvimento produtivo centrado sobre a hipertrofia do capital morto, isto é, da ciência e tecnologia, informação como forças de produção, acabam desenhando uma realidade onde encontramos:

Desestabilização dos trabalhadores estáveis. Essa desestabilização dá-se pela intensidade na exploração e pela permanente ameaça da perda de emprego.

Instalação da precariedade do emprego. Mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização etc.

Aumento crescente dos sobrantes. Trata-se de contingentes não integrados e não integráveis ao mundo da produção.

A análise levada a efeito nos mostra que o único sujeito, dentro da visão neoliberal, das relações sociais é o capital. O direito humano ao trabalho é estranho ao sistema mundial de mercado, mesmo quando introduz a intervenção estatal para corrigir as “distorções” do mercado e regular a competição, o sistema não consegue nem pretende garantir esse direito de forma sustentada (GOMEZ et al., 2004, p.65).

Neste sentido, concordamos com Kuenzer (2006, p.907) que diz: “na sociedade capitalista, na qual se produzem relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há inclusão que não atenda a esta lógica, como não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas”.

4 AS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM INFORMÁTICA E TURISMO – pesquisa de campo

“CEPA 10 anos: o profissional que o Amapá precisa nasce aqui.”

Slogan vencedor de concurso entre os alunos referente comemoração do aniversário do CEPA.

Neste capítulo apresentamos os resultados e as reflexões sobre a pesquisa de campo realizada com os gestores, professores, pedagogos e egressos dos Cursos Técnico em Turismo e Informática, objetivando respondermos a indagação sobre a eficácia da política pública de Educação Profissional mediante a pedagogia da competência no contexto do CEPA, tomando por base os cursos técnicos objetos do estudo.

Assim, conheceremos tanto a noção de competência e formação profissional que se desenvolve nos cursos técnicos profissionalizantes de turismo e informática no âmbito de CEPA, bem como se as competências e habilidades estão contribuindo para a inserção dos discentes dos cursos técnicos em turismo e informática no mercado de trabalho mediante o modelo de competências relacionado à estrutura curricular da Instituição.

Antes de entramos na pesquisa de campo propriamente dita, julgamos necessário fazermos um breve apanhado da Educação Profissional no Estado até a Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), demonstrando sucintamente o planejamento estratégico do Estado visando atender ao MEC/PROEP (BRASIL, 2008), em decorrência da legislação vigente.

4.1 O ENSINO PROFISSIONAL NO ESTADO DO AMAPÁ

Em 1999 foi elaborado o Planejamento Estratégico do Sistema Estadual de Educação Profissional – PEP. A Educação Profissional no Estado do Amapá figurava nos moldes da Lei nº. 5.692/71 (antiga LDB) e era composto pelos seguintes estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1971):

Nome do Estabelecimento	Cursos de Ofereciam
Instituto de Educação do Amapá	Formação de Professores
Escola Estadual Prof^a. Esther Virgolino da Silva	Formação de Professores
Escola Estadual Prof^a. Maria Carmelita do Carmo	Formação de Professores
Escola Estadual José do Patrocínio	Formação de Professores
Escola Estadual Augusto dos Anjos	Formação de Professores
Escola Estadual Maria Cristina Botelho	Formação de Professores
Escola Estadual Dom Pedro I	Formação de Professores
Escola Estadual Sílvio Elito	Formação de Professores
Escola Estadual Gabriel de Almeida Café	- Técnico em contabilidade - Técnico em Administração - Técnico em Secretariado
Escola Estadual Graziela Reis de Souza	- Técnico em enfermagem - Técnico em saneamento básico - Técnico em Eletrotécnica - Técnico em Patologia Clínica Técnico em Nutrição e Dietética
Escola Estadual José Barroso Tostes	Técnico em Processamento de Dados.

QUADRO 2 – Os Estabelecimentos de Ensino que ofereciam Educação Profissional no Estado do Amapá, base 1999

Fonte: Secretaria de Estado da Educação - Planejamento Estratégico do Sistema Estadual de Educação Profissional – PEP – 1999.

No ano de 2000, o Governo do Estado inaugurou o **Centro de Referência do Desenvolvimento Sustentável – CRDS**, o qual em tese, seria o referencial para a educação profissional, no Estado do Amapá. O referido Centro iniciou suas atividades oferecendo os cursos: Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Urbanismo e Paisagismo e Técnico e desenvolvimento Sustentável. Estes cursos foram descontinuados a partir de 2004.

Atualmente a Educação Profissional no Amapá trabalha o Planejamento Estratégico do Sistema Estadual de Educação Profissional – PEP (também conhecido como **Plano de Expansão da Educação Profissional**). Este planejamento foi elaborado pela Secretaria de Educação, no ano de 1999, em resposta a uma proposta de financiamento pelo Governo Federal. Obteve a necessária aprovação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP/MEC, e está em execução desde 2000.

A execução do PEP configurou grandes avanços à educação profissional no Amapá, haja vista que, favoreceu a implantação de novos cursos, possibilitando maior número de vagas disponíveis aos jovens e adultos que buscam na educação oportunidade para crescimento profissional.

O PEP (SEED, 1999, p.30) aponta que a infra-estrutura da rede estadual de ensino profissionalizante é moderada, deixando a desejar em nível de laboratórios, equipamentos e instrumental que garante a atualização tecnológica dos cursos. Indica ainda que as principais carências da Educação Profissional no Estado do Amapá são:

- Necessidade de laboratórios específicos para as aulas práticas;
- Falta de equipamentos e instrumentos tecnologicamente atualizados;
- Capacitação e atualização tecnológica dos professores;
- Necessidade de materiais didáticos atualizados, compatíveis às exigências atuais do mercado produtivo.

Com relação à infra-estrutura do CEPA, de acordo com o Apêndice E – **Quadro Demonstrativo da Caracterização da Infra-estrutura do CEPA pelos Egressos dos cursos Técnicos de Informática e Turismo**, os alunos avaliaram positivamente a infra-estrutura da instituição, com exceção dos itens relativos aos “equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas”, 44,37% apontaram que somente algumas aulas tinham equipamentos suficientes à quantidade de alunos. E, quanto à “caracterização do uso de recursos audiovisuais e tecnológicos quando da realização do seu curso” onde 41,73% dos egressos apontaram que o uso é restrito, mas adequado.

A esse respeito, a Coordenação Pedagógica do CEPA, apresenta a seguinte avaliação:

“Somente alguns são adequados. Como exemplo temos: os equipamentos do curso de informática que em sua maioria estão obsoletos [...] Também sou da mesma opinião que somente alguns são adequados pela obsolescência de equipamentos em decorrência das transformações tecnológicas e o desenvolvimento de novas práticas no âmbito das empresas no mercado” (Coordenadora Pedagógica B).

“Com relação aos laboratórios temos deficiências. Desta forma, somente alguns são adequados ao apoio específico do curso” (Coordenadora Pedagógica A).

As avaliações da Direção e Diretoria adjunta da escola, também mantiveram o mesmo ponto de vista apresentados pelas coordenações pedagógicas, dizendo:

“Quanto às instalações de laboratórios, pelo que tenho observado, em sua maioria são adequados ao apoio específicos dos cursos [...] O ideal seria termos um equipamento por aluno, principalmente na área de informática. Temos dificuldade na aquisição de material, uma vez que a aquisição tem que ser via secretaria de educação. Os recursos que vêm para a caixa escolar são apenas para a manutenção. Assim, somente alguns equipamentos e materiais nos ambientes de sala de aulas práticas são suficientes à quantidade de alunos” (Diretora Adjunta)

“Precisamos avançar. Ainda hoje temos uma boa estrutura no atendimento, laboratórios compatíveis para necessidades do curso, eu creio que eles atendam as necessidades laboratório de turismo; informática, são laboratórios que estão em nível de aperfeiçoamento mais já tem certa facilidade de colocar o aluno nessa realidade e prática” (Direto do CEPA).

Neste sentido, é importante que se relembre que a escola quando da sua implantação, em 2001, juntamente com o Centro de Referência do Desenvolvimento Sustentável – CRDS foram as primeiras instituições a funcionar no Estado mediante os ditames da nova LDB, e conseqüentemente, pelas regras do Decreto nº. 2.208/96. Assim, os recursos do PROEP/MEC (BRASIL, 2008) eram direcionados diretamente aos Centros em funcionamento, inclusive para a montagem dos laboratórios e aquisição de materiais e equipamentos para os cursos de informática e turismo, então em andamento.

Neste contexto, laboratórios, equipamento e materiais de aula foram montados. Mas, a manutenção e atualização dessa infra-estrutura tornam-se um entrave para o desenvolvimento com qualidade dos cursos técnicos profissionalizantes em decorrência da dinâmica do mercado e a necessidade da escola acompanhar essas mudanças. Concordamos com a Direção do CEPA quando aponta a autonomia financeira como uma solução para resolver e torna mais flexível a atuação da escola de educação profissional no tratamento dado a esta questão:

*“No meu ponto de vista é difícil você trabalhar educação profissional sem ter uma autonomia financeira [...] Na educação profissional do Estado, trabalhamos com caixa escolar; a gente fica atrelado à SEED. O recurso vem ou não vem. Quando vem... entendeu...; acho que a educação profissional precisa ter um mecanismo para que a gente possa dar este passo de autonomia; mas é isso, **fazemos parte do sistema: a gente fez o filho e tem que criar bem.**”*

Como contribuição, acreditamos que o Estado deve implementar políticas públicas que permitam as escolas que atuam na educação profissional a terem autonomia financeira. Manter o sistema hoje existente, centralizado na Secretaria de Estado da Educação, onde não existe uma regularidade de repasse de recursos, nem para aqueles destinados a manutenção, é desconectar a escola das mutações que ocorrem na sociedade, interferindo negativamente na formação de profissionais dos alunos.

Não se pretende oferecer, nem há neste momento, respostas definitivas. Pense-se, porém, que é possível e necessário romper com esta situação que faz os educandos em formação para o trabalho, simples cumpridores de um discurso “presenteado” por instâncias governamentais (MENDES, 2005, p.197).

Isto posto, como já citado na introdução deste trabalho, o Planejamento Estratégico do Sistema Estadual de Educação Profissional foi elaborado em decorrência da Lei n.º. 9394/96 e Decreto n.º. 2.208/97, que “Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.”

Pelos supramencionados instrumentos legais e seus dispositivos, Ensino Médio e Educação Profissionais, antes unidos, agora passariam a andar separadamente. Neste sentido, o Estado do Amapá passou a adequar o seu sistema de ensino profissional às exigências da nova LDB, regulamentada pelo Decreto n.º. 2.208/97.

Como órgão gestor da Educação Estadual, a Secretaria de Estado da Educação – SEED definiu como missão para a Educação Profissional:

Promover uma educação profissional contextualizada, que oriente o educando na compreensão da sociedade atual, devendo se propor a tarefa de inserir os jovens e adultos nos processos produtivos e na vida social, proporcionando-lhes condições intelectuais e práticas, próprias do homem integral, contribuindo para o desenvolvimento de um estado sustentável (SEED/PEP, 1999, p.36).

Pelo PEP as 11(onze) escolas que ofereciam a Educação Profissional no Estado (Quadro 2) deveriam suspender as matrículas para os cursos profissionalizantes no ano de 2000 para ajustar-se às novas diretrizes da Educação Profissional para o qual o sistema deveria voltar a receber matrículas em 2001. Vale destacar que, com a implementação do Decreto n.º. 2.208/97, havendo descontinuidade dos cursos técnicos,

ocorreu o desmonte da educação profissional no âmbito nacional. E no Estado do Amapá não foi diferente. A iniciativa privada se apropriou do espaço deixado pelo “público”. Cursos como: Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade e Técnico em Enfermagem, antes gratuitos, foram rapidamente absorvidos pela iniciativa privada, passando a serem ofertados à sociedade mediante um valor que lhes permitissem ter a retribuição sobre o capital investido, ou seja, ter lucro.

Nesse novo cenário, das 34.419 matrículas iniciais efetuadas no ensino médio no ano de 2006 (NEP/SEED), a educação profissional atendeu com cursos técnicos, pós-médio e concomitante, menos de 1% (um por cento).

No ano de 2007, implantou-se o Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Foram criadas turmas nas escolas: Escola Estadual Gabriel de Almeida Café (conhecida como Colégio Comercial do Amapá – CCA) abrangendo 170 alunos; Escola Estadual Esther da Silva Virgolino abrangendo 262 alunos; e, Escola Estadual Maria Carmelita do Carmo com 62 alunos.

Julgamos importante destacar que, o Estado do Amapá por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, Planejamento Estratégico do Sistema Estadual de Educação Profissional – PEP (1999, p.49-50) solicitou recursos junto ao MEC/PROEP para implantar a seguinte proposta para a Educação Profissional:

1. Implantação de uma Rede Estratégica de quadro (4) Escolas, sendo duas (2) técnicas e duas (2) agro-técnicas.

2. Apoio à E.E. Graziela R. Souza para a oferta em condições adequadas dos cursos nas áreas da saúde.

Com apoio exclusivo do Estado:

1. Redimensionar a oferta do curso de Formação de Professores.

2. Manter a oferta do curso de formação no Instituto de Educação.

3. Apoio à E.E. Prof. Gabriel A. Café para a oferta em condições adequadas dos cursos Áreas de Gestão Empresarial e, Gestão de Bens e Serviços.

4. Instalação de Cursos de Nível Básico e Técnico em uma Escola Estadual no Oiapoque.

Esta proposta foi desdobrada pela Secretaria de Estado da Educação através do Planejamento Operacional dos Centros Planejados, parte integrante do PEP, tendo sido definidos os Centros Profissionais a serem implantados, como segue:

NOME DO CENTRO	LOCALIZAÇÃO
1. CENTRO TECNOLÓGICO DO AMAPÁ - Áreas profissionais de Design, Informática, Hotelaria e Alimentação, Turismo, Biotecnologia	- Macapá Obs.: Prédio já construído Investimento Necessário: R\$ 1.000.000,00
2. ESCOLA AGROTÉCNICA DE CALÇOENE - Áreas profissionais: pesca, Agropecuária, aquicultura e Agroindústria (animal)	- Calçoene Obs.: Inclui a região de Amapá, Tartarugalzinho, Pracuúba e Oiapoque. Investimento necessário: R\$ 1.000.000,00
3. CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE SANTANA - Áreas profissionais: Construção civil, Eletrotécnica, Produção Moveleira e Agroindústria Vegetal.	- Santana Obs.: Investimento necessário: R\$ 1.800.000,00
4. ESCOLA AGROTÉCNICA DE LARANJAL DO JARI - Áreas Profissionais: Produção vegetal; produção Agroindustrial	- Laranjal do Jari Investimento necessário: R\$ 1.300.000,00
5. APOIO À E.E. GRAZIELA REIS DE SOUZA - Curso da área de saúde - Técnico em laboratório (sementes, animais etc.)	- Macapá Obs.: Escola já em funcionamento Investimento: R\$ 600.000,00
Observação: O Estado apoiará ainda com recursos próprios:	
1) E.E. GABRIEL DE ALMEIDA CAFÉ – R\$ 200.000,00 Cursos na área de Gestão Empresarial e Gestão de Bens E Serviços.	
2) E.E. OIAPOQUE – R\$ 200.000,00 Cursos na área de Turismo e Comércio Exterior	
3) INST. ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – R\$ 200.000,00 Curso de formação de professores	
Total do investimento necessário	R\$ 6.200.000,00

QUADRO 3 – Definição dos Centros Profissionais a serem implantados no Estado do Amapá – Planejamento Estratégico do Sistema Estadual de Educação Profissional – PEP

Fonte: AMAPÁ. SEED (1999, p.145).

Atualmente, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação – SEED, Núcleo de Educação Profissional – NEP, o sistema estadual de educação profissional está composto de 05 (cinco) Centros de Educação Profissional e 06 (seis) escolas estaduais que desenvolvem o ensino médio integrado, ofertando no total 25 (vinte e cinco) cursos.

Nº	CENTROS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	CURSO	MUNICÍPIO
01	CEP/SANTANA – PROFª. Mª. SALOMÉ GOMES SOARES	Técnico em Eletroeletrônica	Santana
		Técnico em Edificações	
02	CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ – CEPA	Técnico em Guia de Turismo	Macapá
		Técnico em Lazer	
		Técnico em Redes de Computadores	
		Técnico em Suporte e Manutenção	
		Técnico em Agenciamento de Viagens	
		Técnico em Eventos	
		Técnico em Cozinha	
03	CEP - CANDIDO PORTINARI	Técnico em Artes Áudio Visual	Macapá
04	CEP – GRAZIELA REIS DE SOUZA	Técnico em Artes Áudio Visual	Macapá
		Técnico em Meio Ambiente	
		Técnico em Análises Clínicas	
		Técnico em Higiene Dental	
05	CEP – WALQUÍRIA LIMA	Técnico em Regência Musical	Macapá
Nº	ESCOLAS DE ENSINO INTEGRADO	CURSO	MUNICÍPIO
06	E. E. MINEKO HAYSHIDA	Téc. manutenção e Suporte em Informática	Laranjal do Jarí
07	E. E. BARROSO TOSTES	Téc. em Informática	Santana
08	E. E. JOAQUIM NABUCO	Téc. em Secretaria Escolar	Oiapoque
		Hotelaria	
09	E. E. PROFº. GABRIEL DE A. CAFÉ	Téc. em Administração	Macapá
10	E. E. Mª CARMELITA DO CARMO	Téc. em Vendas	Macapá
11	E. E. ESTHER DA S. VIRGULINO	Téc. em Suporte e Manutenção de Informática	Macapá
		Redes de computadores	

QUADRO 4 – Sistema Estadual de Educação Profissional do Estado do Amapá Centros de Educação Profissional e Escolas de Ensino Médio Integrado

Fonte: AMAPÁ. SEED. NEP (2010).

De acordo com o Plano Plurianual de Educação Profissional do Governo do Estado do Amapá (AMAPÁ. SEED, 2007), o maior problema enfrentado pelas escolas técnicas públicas de nível médio, é que a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um custo extremamente alto para instalação e manutenção de seus

laboratórios, o que torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional. Uma outra questão, apontada no referido Plano, está representada pelo fato de que em razão da oferta restrita de vagas, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela mais necessitam.

A esse respeito, concordamos que realmente a instalação e manutenção de laboratórios reduz a criação de cursos e conseqüentemente ao atedimentos de jovens trabalhadores, restringindo a oferta de vagas. Mas, considerando a pesquisa quantitativa que realizamos tendo como público-alvo os egressos do curso técnico em turismo e informática, identificamos o perfil no momento do ingresso nos cursos técnicos em análise. Assim, com base em 142 sujeitos respondentes, a pesquisa revela que o ingressante do CEPA em sua grande maioria está entre 15 e 24 anos, perfazendo um total 101 egressos, representando 71,13%. No curso de informática, temos 75,36% de alunos e 24,64% de alunas. Já no curso de turismo; existe mais mulheres que homem, na seguinte relação: 63,89% de alunas e 36,11% de alunos. Na relação geral entre os dois cursos, existem mais homens (55,33%) do que mulhres (44,67%). Cumpre-nos destacar que 90,85% dos egresos (turismo e informática) são oriundos de escola pública. A renda familiar fica no intervalo de zero a 1,5 salários mínimos, perfazendo um total de 54,27% dos respondentes.

Ao iniciar o curso no CEPA, você estava trabalhando?	Informática		Turismo		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Sim	17	24,64	18	24,66	35	24,65
Não	52	75,36	55	75,34	107	75,35
Total:	69	48,59	73	52,41	142	100,00

QUADRO 5 – Trabalho ao iniciar o curso

Fonte: pesquisa de campo

Pelo quadro acima, tivemos 142 respondente a questão, dos quais 69 pertecem aos curso de informática e 73 ao curso de turismo. Apenas 35 alunos de turismo e informática estavam trabalhando ao inciar o curso no CEPA, o que representa 24,65% dos respondentes. Por outro lado, 107 alunos respondentes não estavam trabalhando ao iniciar o curso no CEPA, o que representa 75,33% dos entrevistados.

Assim, fazendo uma análise, a pesquisa revela que é falsa a afirmação Plano Plurianual de Educação Profissional do Governo do Estado do Amapá (2007), de que em função da oferta restrita está favorecendo aos alunos de maior renda. Pelo perfil do ingressante acima demonstrado com relação a renda familiar, observamos que os cursos estão atendendo a um público com renda mais baixa. Dai, gestores, coordenadores pedagógicos, professores apontarem como uma das causas da evasão a questão financeira. E, com relação a nível de escolaridade, 59,56% do ingressantes tinham a intenção de cursar o nível superior, então tinham apenas ensino médio.

No sistema escolar, a matrícula em 1996 expressa que em cada dez concluintes do ensino médio, 4,3 haviam cursado alguma habilitação profissional. Destes, 3,2 eram concluintes egressos das habilitações de magistério e técnicos em administração, contabilidade e secretariado.

Em função da paralisação do ensino profissionalizante para ajustes estruturais em decorrência da nova LDB (Lei nº. 9.294/96), o Estado do Amapá apresenta uma estatística que demonstra um retrocesso do ponto de vista histórico no atendimento da demandada.

Dados do Núcleo de Pesquisa Educacional (NPE/SEED) demonstram que em 2006 a população escolarizada (18 anos a mais) era de 21.629, a rede estadual de ensino atendeu com matrícula inicial em 2006, 522 alunos, totalizando uma estatística aproximada de 1,9%.

4.2 O CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ – CEPA

Foi autorizado seu funcionamento através da Portaria nº. 0668-2001-SEED, de 30 de julho de 2001, fundamentada na Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), Decreto nº. 2.208/97, Parecer nº. 17/97 e Resolução nº. 04/99 (BRASIL, 1999a). É uma instituição mantida pelo Governo do Estado do Amapá, pertencente à rede oficial de ensino da Secretaria de Estado da Educação, visando atender a demanda de educação

profissionalizante. Vale destaque o fato de o CEPA ter iniciado suas atividades efetivamente em 16 de março de 2000.

O CEPA, norteado pelo Projeto Político Pedagógico o qual teve sua elaboração baseada nos referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico, oferece o curso pós-médio, foi autorizado a funcionar e a implantar os Cursos Técnicos Informática e Turismo. No ano de 2004 foi implantado o Curso Técnico em Hotelaria e em 2007 mais dois Cursos Técnicos de **Informática para Internet** e de **Ecoturismo e Gestão do Lazer**.

Dentro deste contexto, cabe-nos apresentar alguns dados referente ao Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA, objeto do nosso estudo, especificamente sobre os cursos de Informática e Turismo, base 2007:

Ano	2000	2001	2003	2005	2006
Nº. de candidatos inscritos para seleção	4.695	5.493	5.496	5.112	4.110
Nº de candidatos Aprovados na seleção	101	108	150	152	150
Nº. de alunos matriculados nos cursos	101	108	150	152	150
Nº. de alunos que cancelaram ou trancaram	11	11	58	-	07
Nº. de alunos evadidos	42	50	37	-	30
Nº de alunos transferidos	-	-	-	-	-
Nº. de alunos que concluíram o curso	48	47	55	-	-
Nº. de turmas	03	03	06	06	04

QUADRO 6 – Técnico em Informática, Carga Horária Total: 1 .020 horas. Estágio: 240 horas

Fonte: AMAPÁ. SEED (2007).

Vale destacar, considerando-se o número de candidatos aprovados igual ao número de vagas ofertadas pela instituição, que o curso de informática apresenta uma média de 39 candidatos para uma vaga. O que se observa também é um elevado número de alunos que cancelaram a matrícula ou estão relacionados como evadidos.

Ano	2000	2001	2003	2005	2006
No. de candidatos inscritos para seleção	1.754	2.382	1.777	1.802	2.394
Nº de candidatos Aprovados na seleção	26	180	210	163	160
No. de alunos matriculados nos cursos	21	108	210	163	260
No. de alunos que Cancelaram ou trancaram	06	35	68	-	16
No. de alunos evadidos	-	68	55	-	02
Nº de alunos transferidos	-	-	-	-	-
No. de alunos que concluíram o curso	15	77	87	87	-
No. de turmas	01	03	06	04	04

QUADRO 7 – Curso: Técnico em Turismo. Carga Horária Total: 1 .020 horas

Fonte: AMAPÁ. SEED (2007).

No curso Técnico em Turismo, o Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA, no período apresentado na tabela acima, considerando-se a relação candidato inscritos e candidatos aprovados, houve uma concorrência de em média 23,03 candidatos para uma vaga. Destaca-se, como no curso de informática, o quantitativo de alunos que iniciaram o curso e não concluíram. Relativamente ao ano de 2005, observamos que 163 alunos foram matriculados, mas apenas 87 concluíram o curso. Neste ano especificamente, a tabela não apresenta dados referentes aos alunos que trancaram a matrícula ou referente à evasão. Deduzimos então que, 46,63% dos alunos que iniciaram o curso não concluíram.

De acordo com as respostas dos gestores, área pedagógica e professores dos cursos de Informática e Turismo, em análise sobre a questão da evasão e trancamentos, relacionamos abaixo as principais causas apontadas para evasão: aluno não comprometido com o curso, tendo-o como segundo plano; indefinição do quadro docente; falta de compromisso do Governo no repasse de verbas para compra de materiais para os laboratórios; o aluno arranja um emprego e não dá para conciliar estudo com trabalho; ingresso em instituições de nível superior; situação financeira; o curso escolhido não atende as suas expectativas do aluno.

“[...] questão da motivação; os alunos precisam estar mais motivados, mesmo por que alguns na escolha do curso, nem sabem o motivo que o levou a escolher tal curso. Os professores por sua vez não se preparam para lecionar suas disciplinas, pois alguns alunos são bem preparados intelectualmente e não agüentam aulas sem conteúdos embasados [...]” (Diretora Adjunta).

“Muitos alunos que passam no processo de seleção do CEPA vêm para passar um tempo. Estão tentando o vestibular. Se passarem deixam o curso; como é um curso pós-médio, muitos também estão tentando encontrar um emprego e ao conseguirem abandonam também; uma saída seria a reestruturação dos cursos, focando também para a política do governo federal de micro-empendedor individual.” (Professor de Turismo A).

Acreditamos que, para a instituição reduzir os percentuais de evasão e trancamento, deveria reformular o sistema de seleção de ingressantes. Contemplar no edital do processo, entrevista ou outro processo que permitisse atender aos alunos que efetivamente estão interessados em fazer o curso para galgar uma colocação no mercado de trabalho dentro da respectiva área de atuação. Em função do perfil do egresso, deve-se pensar no perfil dos ingressantes. Os próprios professores devem participar deste processo, uma vez que conhecem as principais questões que levam às evasões e trancamentos.

Número de Docentes do/ano							
Curso	2000	2001	2003	2004	2005	2006	2007
Técnico em Informática	15	15	15	15	15	15	15
Técnico em Turismo	16	16	16	30	27	20	20
TOTAL	31	31	31	45	42	35	35

QUADRO 8 – Número de docentes por ano no CEPA, Cursos Técnicos em Turismo e Informática

Fonte: AMAPÁ. SEED (2007).

Sobre os docentes, faremos algumas reflexões. Muito embora o quantitativo de professores atenda a necessidade da instituição, segundo informações da Secretaria do CEPA, estima-se, com base na quadro acima e informação da Secretaria Administrativa da escola, que 16 professores pertecem ao contrato administrativo, 04 ao quadro da união (ex-Território Federal do Amapá), ou seja, são professores federais à disposição do Estado, e 15 pertecem ao quadro do pessoal civil do Estado.

Atualmente, de acordo com informações da Direção do CEPA, a escola possui 26 (vinte e seis) professores do contrato administrativo e 30 (trinta) professores, distribuídos entre estaduais e federais. O fato de turismólogos e tecnólogos em processamento de dados não possuírem complementação pedagógica, os impede de realizarem concurso público para o ensino profissional de nível médio da rede pública estadual. Por sua vez, a Secretaria de Educação para fazer funcionar os cursos realiza a contratação por intermédio de contrato administrativo. Ocorre que, anualmente, quando do processo de renovação dos contratos administrativos, a morosidade faz com que ocorram atrasos nos inícios das aulas, bem como interrupção. Outra questão apontada pela Direção, está relacionada a rotatividade de professores do contrato administrativo: *“veja bem, você tem um trabalho lá no início; o aluno teve uma base e agora entra outra turma de professores para concluir; é difícil não é a mesma coisa.”*

O perfil dos professores das disciplinas específicas dos cursos técnicos em Turismo e Informática do CEPA foi uma das questões que nos propusemos a desvendar para compreendermos o objeto de nosso estudo de uma maneira mais ampla. Neste sentido, faz-se necessário um recorte das falas de gestores e coordenadores pedagógicos sobre o assunto:

“Creio que o professor do CEPA tem que ter visão voltada para o mercado de trabalho” (Diretora Adjunta).

“Analisando do ponto de vista da formação, acredito que os professores que aqui estão atendendo às necessidades dos cursos ofertados” (Coordenadora Pedagógica A).

“Os professores do CEPA procuram atender as necessidades presentes, a partir de um conjunto de valores e conceitos, conforme os cursos existentes” (Coordenadora Pedagógica B).

A esse respeito, o Diretor da escola diz que:

“[...] o profissional do Cepa não pode ser um profissional só com teoria, inserido no mercado; ele tem que ter uma vivência no mercado de trabalho, na vida privada, para poder ter uma visão de um tudo. Nós temos um profissional ainda hoje em sua maioria voltado à vida pública [...]”

Vale destacar que, todos os professores da área técnica que entrevistamos possuem pós-graduação, experiência na docência, com avaliação positiva por parte dos egressos relacionada à prática docente, conforme se observa no quadro abaixo.

Conteúdos do Plano de Ensino						
Continham objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?	Informática		Turismo		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Sim, todos	13	19,12	20	27,40	33	23,40
Sim, a maior parte	31	45,59	36	49,32	67	47,52
Somente alguns	23	33,82	17	23,29	40	28,37
Nenhum	1	1,47	0	0,00	1	0,71
Total:	68	48,23	73	51,77	141	100,00
Os conteúdos trabalhados eram coerentes com o Plano de Ensino						
Os conteúdos trabalhados pelos professores eram coerentes com os que foram apresentados nos planos de ensino?	Informática		Turismo		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Sim, todos	8	11,94	24	32,88	32	22,86
Sim, a maior parte	45	67,16	37	50,68	82	58,57
Somente alguns	12	17,91	12	16,44	24	17,14
Nenhum	2	2,99	0	0,00	2	1,43
Total:	67	47,86	73	52,14	140	100,00
Domínio do conteúdo por parte dos professores						
Os professores demonstravam domínio do conteúdo das disciplinas?	Informática		Turismo		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Sim, todos	22	34,38	20	29,41	42	31,82
Sim, a maior parte	25	39,06	35	51,47	60	45,45
Somente alguns	16	25,00	13	19,12	29	21,97
Nenhum	1	1,56	0	0,00	1	0,76
Total:	64	48,48	68	51,52	132	100,00

QUADRO 9 – Avaliação da prática docente dos cursos técnicos em turismo e informática pelos alunos

Fonte: Pesquisa de campo.

A Coordenação Pedagógica apresenta as seguintes observações sobre a prática docentes do CEPA:

“Pelo que observamos junto às práticas dos professores e questionamentos dos alunos, acreditamos que a maior parte dos professores demonstra domínio de conteúdo das disciplinas [...]. Acredito que a maior parte dos docentes do CEPA apresentam plano de ensino com os itens citados na pergunta. De acordo com as observações da coordenação pedagógica, a maior parte dos professores trabalha os conteúdos de forma coerente com o apresentado no plano de ensino” (Coordenação Pedagógica B).

Segundo o Plano Plurianual de Educação Profissional (AMAPÁ. SEED, 2007), entre seus objetivos está a valorizaçãodos pofissionais da educação profssional.

Desdobrado-se nas seguintes metas: capacitar em 30% ao ano os profissionais que atuam na rede estadual de educação profissional (curto prazo – 2007); garantir recursos para assegurar a infra-estrutura física, material e humana de educação profissional e tecnológica, ampliando modernizando e reequipando laboratórios e oficinas, atualizando bibliotecas e capacitando docentes, técnicos e gestores para a melhoria da qualidade de ensino (curto prazo – 2007; médio prazo – 2008).

Em vista disso, é preciso repensar a formação de uma quadro de professores que atuam nas escolas profissionalizantes. A questão dos professores do contrato administrativo pode ser reavaliado imediatamente através do Plano Plurianual de Educação Profissional (AMAPÁ. SEED, 2007). Para aqueles professores que não estão habilitados para lecionar no ensino profissionalizantes de nível médio, pode o Estado através da Universidade Estadual do Amapá – UEAP, realizar curso de complementação pedagógica. Sabe-se a carência, têm-se os profissionais bachareis, que estão atuando nas escolas, então temos que avançar como uma política pública para a educação profissional que possibilite formar profissionais para a rede estadual de ensino profissionalizante.

Número de Inscritos no Processo seletivo CEPA por Ano							
Curso	2000	2001	2003	2004	2005	2006	2007
Técnico em Informática e Técnico em Turismo	6.449	-	-	-	-	-	-
Técnico em Informática e Técnico em Turismo	-	7.875	-	-	-	-	-
Técnico em Informática e Técnico em Turismo	-	-	7.273	-	-	-	-
Técnico em Informática, Técnico em Turismo e Técnico em Hotelaria	-	-	-	-	7.812	-	-
Técnico em Informática, Técnico em Turismo e Técnico em Hotelaria	-	-	-	-	-	7.713	-

QUADRO 10 – Número de Inscritos no Processo Seletivo CEPA por Ano

Fonte: AMAPÁ. SEED (2007).

Este quadro demonstra o quantitativo de candidatos inscritos por curso e processo seletivo no CEPA. Nos 05 (cinco) anos em que ocorreu o processo seletivo da instituição temos uma média de 7.424,40 candidatos inscritos. Ressalta-se que em 2002, 2004 e 2007 não houve processo seletivo. Em uma análise preliminar, embora o CEPA tenha uma boa infra-estrutura predial, possui apenas 7 (sete) salas de aula, tendo em vista a necessidade de laboratórios nas áreas afins. Daí tem-se uma elevada participação no processo seletivo, com uma reduzida quantidade de alunos distribuídos/matriculados pelos cursos.

Atualmente, segundo a área pedagógica da Instituição, e considerando Parecer CNE/CEB nº. 11/2008, que apresenta proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio e a Resolução nº. 3, de 9 de julho de 2008, que “dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio”, o CEPA oferta a comunidade os seguintes cursos técnicos: **Técnico em agenciamento de viagem; Técnico em cozinha; Técnico em guia de turismo; Técnico em lazer; Técnico em eventos; Técnico em redes de computadores; Técnico em informática para internet; Técnico em manutenção e suporte em informática.**

4.3 O DILEMA ENTRE QUALIFICAÇÃO E MERCADO NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Com base no trabalho de Mendes (2005), realizamos a agrupamento das repostas e inferências dos gestores, coordenadores pedagógicos, professores e egressos, visando à articulação das variáveis de análises para a construção dos resultados. O percurso metodológico utilizado para esta análise encontra-se detalhado na *Introdução* deste trabalho.

4.3.1 Perspectivas dos gestores e coordenadores pedagógicos

Cumpre-nos informar que, as entrevistas com os gestores e coordenadores pedagógicos, trataram em sua maioria de questões gerais, como: a infra-estrutura,

evasão, prática docente, mercado de trabalho, o perfil do professor, currículo dos cursos e voltando-se para a avaliação de como as competências e habilidades podem contribuir para a inserção do profissional no mercado. Dizem respeito a ambos os cursos, turismo e informática. Assim, fazemos aqui um recorte para as falas dos gestores e coordenadores pedagógicos a respeito do mercado de trabalho, currículo dos cursos, a opinião sobre a relação entre o modelo de competência e o mercado de trabalho, bem como as competências e habilidades podem contribuir para inserção dos discentes no mercado de trabalho.

Fazendo uma avaliação sobre o mercado de trabalho para os cursos de turismo e informática, o Diretor do CEPA, apresenta a seguinte análise:

“Todos dois são mercado promissores tanto turismo como informática [...]. Essa questão hoteleira principalmente bares crescendo, uma pesquisa na rede de turismo que ano passado se teve 100 mil turistas que visitaram o Amapá, então é possível que o Amapá esteja avançando, agora é lógico que quanto ao turismo eu acho que o Amapá ainda deve muito a respeito de infra-estrutura, temos belezas fantástica, como a frente aqui do rio Amazonas mais eu ainda acho que temos uma deficiência a respeito de atrativo público; por exemplo, todo ano temos de 8 a 10 navios que passam aqui na costa do Amapá, e agora que alguns estão aportando aqui, em Santana; [...] é uma questão de articulação do Estado como um todo; você tem a secretaria de turismo, que poderia fortalecer o Cepa que trabalha na formação de mão-de-obra, mas temos que nos conscientizar que o profissional que formamos aqui nem sempre o Estado absorve, então temos que ter políticas públicas para desenvolver. Hoje o sistema é contra mão, pega algum que temos que dar treinamento para atender então um momento específico; o turismo é promissor, por exemplo, eu acho que o Estado deve fazer uma articulação, um debate maior com todos os segmentos, fomentar os segmentos que receberem e, quebrarem as barreiras, fazendo treinamento e pegando aqueles que estão preparados tecnicamente para isso. Já em informática temos muitas lojas, mas também percebe-se um grande crescimento; na maioria das vezes pegam qualquer um para trabalho ou alguém que curiosamente aprendeu e aí também é preciso que haja uma política para esse mercado absorva aqueles que estão preparados; é claro que a nossa visão do Cepa quanto para o turismo quanto para a informática ele tem uma preparação não só para mercado de trabalho, para trabalhar numa empresa, mas também para que ele possa desenvolver através de empreendedorismo. O aluno aprende a fazer um plano de negócio, só que aí vai pra em gargalo: o capital de giro. Se existe articulação com Estado, por intermédio de uma Secretaria, poderíamos destinar uma cota para os alunos que queiram desenvolver o projeto e com a nossa formação aqui no Cepa, você casaria. Para mim, tanto o turismo como informática têm mercado, pois o Estado está crescendo” (Diretor do CEPA).

Para a Diretora Adjunta e Secretário Escolar os mercados ainda são incipientes. Tanto os professores de turismo, bem como de informática fizeram avaliações positivas do mercado de atuação para os respectivos do técnico.

“Eu parto do seguinte pressuposto de que em todas as áreas a exigência do mercado hoje está mais para o técnico, porque o técnico tem um conhecimento mais específico, mais setorial dentro da empresa. Por exemplo, técnico em agenciamento mais agência; [...] então o mercado hoje tem uma exigência para o setor em todas as áreas e tem absorvido bem, com mais segurança do que aquele que fez um nível superior. Uma graduação. Bom aqui no Amapá é mais para o eco-turismo pela grandeza do nosso ambiente que é preservado pela preservação ambiental, o Estado possui quase 70% do território protegido e conservado. Então é para o Eco-turismo.” (Professor de Turismo B).

A Coordenação Pedagógica da escola nos apresenta a seguinte avaliação do mercado de turismo e informática no Estado:

“[...] o Estado do Amapá, por ainda se encontrar em desenvolvimento, precisa para expandir o mercado de trabalho de uma política pública voltada para essas áreas para que ganhem a real importância na sociedade, uma vez que, o potencial existe. Falta mais incentivo por parte das autoridades responsáveis.” (Coordenadora Pedagógica A).

“O Estado do Amapá está eminente em desenvolvimento e tem grande potencial para o turismo; assim como, a informática hoje assume um papel indispensável e essencial no desenvolvimento social, econômico e tecnológico do país.” (Coordenadora Pedagógica B).

É interessante observar que maioria dos depoimentos é colocada a necessidade de uma política pública eficaz direcionada para relação educação/trabalho no que diz respeito aos cursos técnicos de turismo e informática, ou melhor, com relação aos profissionais formados nas respectivas áreas. Nas avaliações dos professores dos respectivos cursos, que apresentamos no próximo item deste trabalho, teremos oportunidade de aferir algumas sugestões dadas pelos docentes para a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

Fazendo uma análise sobre a relação entre o modelo de competência e o mercado de trabalho, os gestores da escola opinaram o que segue:

“[...] porque que a empresa faz isso muda muito, pode ser responsabilidade da empresa, mas por outro lado, pode ser realmente pelo perfil do profissional que a empresa quer. Hoje não se pode falar em competência sem falar de valores; muitas pessoas dizem que tem que ter valores, criatividade, iniciativa, então eu vejo que se a escola não trabalhar este conteúdo, essa pessoa dificilmente vai ficar no emprego; a ética, por exemplo, a pessoa tem que trabalhar a ética, trabalhar em equipe, e muitas pessoas não consegue trabalhar em equipe, ser sociável; a pessoa tem que ser sociável. Então, eu vejo que o mercado exige hoje, até por ser base a questão da educação. A escola tem que insistir para que as pessoas tenham opinião formada. Acho que, às vezes, se esse aluno tiver este cuidado, aí nós

vamos preparar esse aluno para realidade, para o mercado de trabalho.” (Diretor do CEPA).

“O modelo de competência precisa está mais integrado com a realidade do mercado do trabalho, ou seja, as práticas educacionais na escola deve está direcionada às variações das exigências do mercado de trabalho, principalmente, relacionado ao perfil de profissional que se quer.” (Diretora Adjunta).

“As competências são aos poucos trabalhadas para atender as exigências do mercado de trabalho.” (Secretário Escolar).

A Coordenação Pedagógica, sobre o mesmo assunto, faz a seguinte análise:

“Acredito que essa relação ainda deixa a desejar. O mercado de trabalho em face às próprias relações que se estabelecem: empregador/empregado encontra-se muito exigente com a seleção de pessoal. Pois não basta só ter a formação pela formação e sim saber como operacionalizar tais conhecimentos; tem que ter atitude, trabalhar em equipe, fazer a diferença.” (Coordenadora Pedagógica A).

“Acredito que depende da forma que cada pessoa recebe e absorve tais conhecimentos, pois às vezes só nos atentamos para um ponto de vista dentro daquilo que nos é oferecido (curso), mas não podemos deixar de ver que hoje o mercado exige muito mais, tem que ser um profissional diferenciado, com propostas inovadoras, iniciativas e atitudes.” (Coordenadora Pedagógica B).

Observamos nas falas dos entrevistados a preocupação com o preparo do profissional para atuar no mercado de trabalho mediante o modelo de competência que se apresenta na escola com a denominação de pedagogia da competência. Mas, podemos inferir a necessidade da escola avançar ainda mais na aplicabilidade deste modelo.

A adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada, portanto, ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalidade de custos. Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores (DELUIZ, 2001, p.14).

Sendo este o modelo adotado pela instituição deve então ser aplicado com eficiência para que os profissionais formados tenham condições de competir e de inserção na sua área de formação, fazendo a relação educação, mercado e trabalho.

A esse respeito, solicitamos aos gestores e pedagogos entrevistados que nos informassem como as competências e habilidades podem colaborar com os discentes

para sua inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, a Direção da Escola fez a seguinte análise:

Desde que elas sejam trabalhadas de maneira muito firme. E, aí que eu me refiro ao próprio profissional que trabalha aqui. Ele, às vezes, pode ter muito conteúdo, mas não ter essa visão holística do mercado de trabalho; por isso que eu falo que aqui tem que ter uma visão dos dois, entendeu - ele tem que saber o que é uma empresa pública e o movimento que acontece no mercado privado; ele precisa ter essa base, saber o movimento do mercado; no próprio Cepa eu tenho dito para nossos profissionais que nós precisamos questionar algumas pessoas, porque acontece determinada situação. Então, eu vejo que esse profissional não dá para dizer assim, olha você vai fazer essa coisa sem ele nunca ter visto isso, vivido isso ou pelo menos ter pesquisado [...]. Então, eu acho que um profissional para preparar alguém para o mercado de trabalho tem que estar inserido naquela visão do mercado de trabalho.

Em resposta a questão, a Diretora Adjunta diz que as competências e habilidades podem colaborar com os discentes para a sua inserção “quando pudermos estar integrando teoria e prática com a visão voltada para o mercado de trabalho”. O Secretário Escolar diz que as competências e habilidades devem ser “atualizadas no mesmo ritmo das mudanças do mercado de trabalho”.

Já a Coordenação Pedagógica, nos apresenta as seguintes falas:

“De uma forma quase que decisiva. Haja vista que não devemos dissociá-las na formação dos discentes. Até porque são ambas que irão nortear a sua formação e fortalecerão sua prática quando absorvidos no mercado de trabalho.” (Coordenadora Pedagógica A).

“Ambas são importantes, pois o mercado de trabalho exige que detenhamos informações necessárias e compatíveis com a profissão escolhida e que acima de tudo saibamos operacionalizá-las conscientemente.” (Coordenadora Pedagógica B).

Vale a pena destacar o posicionamento do Diretor da Escola que mostra a preocupação com a preparação do professor que tenha uma visão da área pública, bem como da área privada. O professor é o responsável, por intermédio das bases tecnológicas ou conteúdos, pela formação do profissional com as competências e habilidades previstas no projeto de curso. Muitas vezes os projetos são maravilhosos, mas a prática de sala de aula é totalmente diferente. No nosso entendimento, cabe à Coordenação Pedagógica o trabalho de moldar o profissional professor para que desempenhe as suas atividades, mediante seu plano de ensino, de acordo com o

modelo de competência adotado pela escola. Assim, acreditamos que a pedagogia da competência passe da teoria para a prática. Destacamos que o professor deve ser capacitado para desenvolver o modelo de competência enquanto proposta pedagógica, com o objetivo de formar sujeitos competentes, tendo em vista o **saber, saber fazer, ser e conviver**.

Finalmente, outra questão geral que abordamos com gestores e coordenadores pedagógicos, diz respeito aos aspectos curriculares: se estão ou não adequados as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Ressaltamos que, na avaliação dos cursos que faremos logo a seguir, será apresentado o ponto de vista dos professores.

Vejamos então a avaliação dos Gestores do CEPA sobre a questão curricular:

“Então, nosso currículo precisa ser trabalhado, precisa sim, [...] é preciso que a gente veja o perfil que nós queremos formar; se nós estamos numa fronteira esse profissional aqui precisa está preparado. Eu já percebi que nós deveríamos ter pesquisas, uma disciplina que possa levar o aluno a pesquisar, assim especificamente; mas eu acho que deveria ser mais específica, dentro uma disciplina voltada a pesquisa para o mercado de trabalho, turismo, informática, porque ai você vai ter conhecimento embasado com firmeza.” (Diretor do CEPA).

“Percebo que alguns cursos não foram bem elaborados; o que leva a algumas falhas na questão da avaliação, ou melhor, na maneira como os alunos serão absorvidos ou não no mercado de trabalho.” (Diretora Adjunta)

“Desenvolver habilidades e competências tem mais a ver com a criatividade do professor do que com a matriz curricular.” (Secretário Escolar)

A Coordenação Pedagógica nos apresenta as seguintes avaliações sobre a questão:

“Em minha opinião, acredito que ainda será preciso enxugar melhor os currículos de um modo geral. Pois se fizermos uma análise acurada, constataremos essa ou aquela disciplina que contribuiria melhor para/na formação dos alunos e principalmente rever as metodologias trabalhadas em sala de aula para que ajudem a fazer a diferença frente às exigências no mercado de trabalho.” (Coordenadora Pedagógica A).

“Entendo que pela exigência no mercado de trabalho, necessita-se de uma reforma na grade curricular dos cursos, para que melhor assista os alunos quando na sua formação, visando proporcionar uma capacitação mais adequada e compatível com as exigências impostas na sociedade.” (Coordenadora Pedagógica B).

Com relação aos currículos dos cursos, com base nos depoimentos relacionados acima, somos de opinião de que devem ser reavaliados, com o propósito de adequação as competências e habilidades impostas pelo mercado de trabalho. Os Gestores, Coordenadores Pedagógicos e Professores devem atuar proativamente no intuito de fazer com o currículo do curso acompanhe a dinâmica mercado/trabalho sob pena de se formar profissionais com competências não requeridas pelas empresas. É necessário que a escola tenha uma compreensão clara de como se trabalhar com as competências propostas para cada curso pesquisado.

4.3.2 O curso técnico em turismo

4.3.2.1 A perspectiva dos professores

As competências propostas para o Técnico em Turismo do CEPA, de acordo com o projeto do curso, cumpridos os módulos I, II e III, são:

1. Planejar e programar os serviços da cadeia turística a serem oferecidos;
2. Interpretar pesquisas, sondagens e indicadores sócio-econômicos;
3. Selecionar informações sobre a clientela efetiva e potencial;
4. Sintetizar e relacionar os meios e recursos, as oportunidades quantitativas e os aspectos qualitativos das clientelas;
5. Zelar pela preservação do patrimônio histórico e ambiental nos eventos e roteiros turísticos relacionados ao ambiente (eco-turismo, turismo de aventura, turismo cultural, turismo rural, turismo de esporte), parques temáticos e outros;
6. Promover venda e gestão de atividades voltadas para a concepção e articulação do agenciamento da operação turística, da condução/guiamento do turismo e da promoção de eventos e de lazer;
7. Avaliar as oportunidades do mercado, a qualidade dos produtos, serviços e atendimento realizados;
8. Dominar conhecimentos em saberes como geografia, história, sociologia, psicologia, ecologia, economia, estatísticas, informática e outros;
9. Selecionar provedores de infra-estrutura e funcionários mediante legislação pertinente para efetuar contratos;
10. Comunicar com o cliente, expressando-se em idioma de comum entendimento;
11. Desempenhar a sua atividade profissional com a postura inovadora, ética, crítica e criativa, demonstrando agilidade e liderança em todos os setores da cadeia turística.

O Projeto de curso diz que o técnico em turismo formado pelo CEPA, deve demonstrar habilidades de:

1. Utilizar procedimentos e regras, indispensáveis, a um atendimento de qualidade ao cliente;
2. Comunicar-se com objetividade e clareza na transmissão de informações, expressão gestual;
3. Trabalhar em grupo demonstrando facilidade com dinâmica de grupo e liderança situacional;
4. Selecionar informações geográficas, históricas, artísticas, esportivas, recreativas e de entretenimento comerciais, folclóricos, artesanais, gastronômicas e religiosas.
5. Identificar expectativas, interesses, atitudes e motivação da clientela;
6. Demonstrar aos turistas o apreço com o seu bem estar, cumprindo as normas delimitadas para a segurança dos serviços a serem prestados;
7. Ser cordial no atendimento às pessoas: ao telefone e na recepção;
8. Selecionar os espaços (localidades e sítios), atrativos turísticos e identificar equipamentos para eventos adequados a cada clientela;
9. Planejar o aproveitamento dos espaços públicos, naturais e de patrimônio naturais;
9. Identificar infra-estrutura e meios de apoio (transporte, instalações, mobiliários, equipamentos, utensílios, decorações) e vias de acesso, bem como prever serviços pessoais;
10. Elaborar programas, roteiros e itinerários;
11. Organizar eventos, atividades de lazer, entretenimento e animação sócio-cultural;
12. Selecionar e fazer reserva dos meios de hospedagem e transporte;
13. Selecionar e/ou contratar guiamento de turistas;
14. Resolver imprevistos surgidos;
15. Auxiliar os clientes no planejamento de viagens e atuar como elemento de ligação entre clientes e agência;
16. Diferenciar e efetuar contratos, empreendimentos em diversas áreas da cadeia turística;
17. Utilizar adequadamente os aplicativos básicos relacionados à informática.

Na perspectiva dos professores entrevistados do curso técnico em turismo, quando perguntamos se poderiam descrever quais as competências e habilidades do seu curso com relação à formação profissional, visando à absorção do aluno no mercado de trabalho, obtivemos as seguintes respostas:

Professores Turismo	Competências	Habilidades
Professor de Turismo A	<i>Preparar do educando para a inserção no mercado de trabalho.</i>	<i>Indicar os instrumentos educacionais básicos para o desempenho de suas atividades no mundo do trabalho.</i>
Professor de Turismo B	<i>Aluno tem que desenvolver habilidades e competências na formulação e interpretação de projetos turismo, elaboração planejamento na área de turismo; estruturar a partir de uma agencia de turismo o atendimento, a qualidade, a parte bem administrativa de gestão; também operacionalizar alguns equipamentos específicos para reserva de passagem, reserva de hotel; ter conhecimentos em alguns programas e fazer esta relação com guia de turismo.</i>	<i>Dominar o conhecimento para elaboração de projetos de roteiro de turismo; elaborar e implementar, fazer todo planejamento, montar todo programa e executar essa programação; dominar a técnica da elaboração de projetos para e execução de eventos.</i>
Professor de Turismo C	<i>Um guia de turismo tem que ter todo um aparato de conhecimento, postura ética, relações humanas, domínio de línguas, independente do conhecimento técnico de turismo.</i>	<i>Habilidade para saber fazer porque a gente esbarra em muitas questões técnicas, recursos, agora temos um ônibus, antes tínhamos que alugar porque a gente precisa fazer a prática do city tour, porque a gente precisa unir essa habilidade da teoria com a prática.</i>

QUADRO 11 – Descrição das competências e habilidades pelos professores de Turismo do CEPA

Ao que parece, pelos depoimentos dos responsáveis pelo desenvolvimento das competências e habilidade, não está bem claro para o docente do curso de turismo a distinção conceitual entre competências e habilidades, mostrando desarticulação com o projeto do curso.

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade (BRASIL, 1999b, p.586).

Outra questão de levantamos junto aos professores foi a “*sua opinião sobre a relação entre o modelo de competência e o mercado de trabalho*”. A esse respeito, obtivemos as seguintes respostas:

“Leva a uma absorção parcial dos alunos formados em turismo ao contrário do curso de informática. Se não houver parceira entre poder público (municipal e estadual) mais a escola e empresariado, o curso de turismo continuará a ter sérias dificuldades de colocação dos egressos.” (Professor de Turismo A).

“É como este intuito que a gente realmente procura visualizar o mercado e trazer para o aluno, para a escola, para a sala de aula, por intermédio do plano de aula, para que realmente isso venha contribuir para adequar ao mercado. O mercado muda muito.” (Professor de Turismo B).

“Fiz o planejamento, coloquei a habilidade, competência, no final preenchi minha caderneta; eu coloquei o perfil, mas será que é esse perfil que o mercado quer, pois nós não temos nenhum estudo dizendo o perfil desse profissional.” (Professor de Turismo C).

Como já observamos quando da avaliação dos apontamentos dos Gestores e Coordenadores Pedagógicos, os atores responsáveis pela implementação do modelo de competência têm que estar capacitados, ou seja, preparados para executar o projeto de curso mediante o modelo adotado pela escola. No projeto de curso estão relacionadas as bases tecnológicas ou conteúdos às respectivas competências e habilidades. Mas, nota-se pelas falas do professores insegurança e incerteza se estão formando profissionais de acordo com as exigências de mercado. Podemos inferir dos depoimentos dos docentes que não se sabe o que o mercado prioriza, quais as competências e habilidades são mais importantes para colocação e manutenção do profissional no mercado de trabalho.

Os professores de turismo em relação à “*questão de como as competências e habilidades podem colaborar com os discentes para a sua inserção no mercado de trabalho*”, apresentaram as seguintes respostas:

“Esse negócio de perfil, competência e habilidades... o importante é a prática. E nos fazemos com os alunos.” (Professor de Turismo A).

“Profissional sai com esta formação para atender realmente a necessidade do mercado que está aí.” (Professor de Turismo B).

“Se o mercado de trabalho não abrir as portas, não facilitar para o saber fazer com esse aluno, dá a eles esse saber fazer, nos vamos ficar muito distante, por mais que se esforce.” (Professor de Turismo C).

Fica claro com a fala do “Professor de Turismo A” que existe uma resistência ao modelo de competências. Os professores não compreendem exatamente como se trabalhar as competências propostas para o curso, ou melhor, dizendo: o que é formar sob o modelo de competências.

Tratando sobre os aspectos do currículo, solicitamos aos docentes que fizessem uma *“avaliação dos aspectos em que o currículo do curso de turismo está ou não adequado às competências e habilidades exigidas pelo mercado.”* As respostas foram as seguintes:

“Em minha opinião o currículo do curso estava adequado as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.” (Professor de Turismo A).

“A gente, como professor, estava com o plano bem defasado com relação a estas competências, ao mercado; mas, como professor que estamos ai no dia-a-dia, a gente naturalmente vai se adequando a essas novas exigências.” (Professor de Turismo B).

“Nós reformulamos e colocamos o intermediário agora no final do ano.” (Professor de Turismo C).

Trabalhar pedagogicamente o modelo de competências na escola requer que o currículo do curso esteja sintonia com o mercado. Com base nos depoimentos dos gestores e coordenadores pedagógicos e fundamentados pelas colocações do professores de turismo acima, fica claro que o currículo do curso não acompanhou as mudanças ocorridas. Sobre relação educação e mercado de trabalho são recorrentes as falas que tratam sobre o tema. Mas, quando da aplicabilidade desta relação mediante a pedagogia da competência na atualização curricular, observamos o distanciamento da maioria dos docentes.

Com relação ao currículo do curso, buscamos também a visão do egresso, obtendo o seguinte resultado: 26,03% dos egressos respondentes informaram que contribui plenamente; 57,53% dos egressos informaram que contribuiu parcialmente; 12,33% dos egressos responderam que contribuiu muito pouco; e, 4,11% dos egressos responderam que não contribuiu. Evidencia-se que o currículo do curso turismo precisa ser reavaliado.

Outra questão, não menos importantes, chama-se “Perfil do egresso”. Sobre o qual se assenta o Plano de Curso e conseqüentemente o modelo de competência. Neste sentido, o perfil profissional de conclusão do Técnico em Turismo do CEPA, de acordo com o Projeto de Curso é:

É necessário que os profissionais da área de turismo e hospitalidade, acumulem além dos conhecimentos técnicos, qualidades individuais indispensáveis ao exercício profissional, tais como: sociabilidade, facilidade de comunicação, disponibilidade, espírito de equipe, memória auditiva e visual, equilíbrio emocional, dispositivo para enfrentar situações novas e imprevistas, postura ética e estética, aliada à sólida formação e conhecimento de língua estrangeira.

Com relação à definição do perfil do egresso, os professores entrevistados do curso técnico em turismo, responderam o que segue:

“Não respondeu.” (Professor de Turismo A).

“O técnico de turismo e habilitação para guia o perfil que seja uma pessoa com capacidade técnica, ética hoje em dia é importante, fundamental esta postura para que ele possa realmente atender esta necessidade, seja capaz de realizar e desenvolver a função para qual ele está sendo contratado no mercado de trabalho.” (Professor de Turismo B).

“O técnico generalista ele era preparado para atuar no seguimento de turismo como todo mais ele não aprendia devidamente o guia de turismo, então ele pegava muito então ele sai técnico em turismo generalista para atuar nos segmentos básicos em turismo.” (Professor de Turismo C).

Ficariamos surpresos se os professores conseguissem descrever o perfil do egresso conforme o plano de curso. Mas, no nosso entendimento, a maioria desconhecer o perfil de profissional que está formando é extremamente preocupante para a escola e, sobretudo, para o profissional formado. Leva-nos a pensar que os sujeitos que estão sendo formados desenvolverão competências que não vão levar a sua inserção no mercado de trabalho. Julgamos importante destacar que, de acordo com os planos de ensino que tivemos acesso, no item destinado ao perfil do egresso, é colocado um conjunto de competências e habilidades da disciplina ministrada, quando no nosso entendimento, deveria ser colocado o perfil de conclusão constante do projeto do curso.

Em decorrência da pesquisa, achamos oportuno obter dos docentes de turismo “sugestões para melhorar a formação do discente, visando a sua inserção com mais facilidade no mercado de trabalho.” Assim, obtivemos as seguintes respostas:

“O fortalecimento da coordenação de estágio, criando-se uma estrutura de apoio ao aluno na relação e colocação no mercado.” (Professor de Turismo A).

“Eu acho que parcerias com empresas, iniciativa privada, a partir de estágios, acredito que seria uma forma de oportunizar o ingresso desse profissional no mercado de trabalho; acho que todas as instituições de nível técnico, superior deveriam ter parcerias, fazer uma ponte com mercado de trabalho às empresas, serviços públicos, instituições serviços privados para que este ingresso [...] não adiante a gente esta aí formando essas pessoas e o mercado não absorver e às vezes não tem mercado.” (Professor de Turismo B).

“Tem que de fato buscar parcerias ou [...]. Colocar o aluno dentro do perfil do mercado para ter e ser seu próprio empregador; colocar no perfil para ter uma ocupação e inclusive ter seu próprio negócio; então eu acho que o Cepa esta falhando um pouco nessa questão de fazer essa ação de trabalhar e planejar organizadamente esse tipo de parceria.” (Professor de Turismo C).

Os depoimentos apontam para a necessidade de formação no contexto do trabalho. Pelo plano de curso de turismo não existe estágio, trabalha-se a prática pedagógica para imprimir saberes de prática de mercado aos alunos. Mas, existe uma grande diferença entre o idealizado e o realizado. Através de diversos contatos mantidos com os alunos de turismo, nos foi passado a necessidade de ter o estágio, mesmo sem remuneração. O fato de o aluno estar na empresa, sem o professor, ou seja, participando atividade do mercado, aprendendo em serviço, no dia-a-dia, foi revelado como muito importante para discente no sentido de aplicar o conhecimento adquirido na escola. Com relação às parceiras, efetivamente a escola precisa articular-se com a Secretaria de Estado da Educação, Secretaria de Turismo estadual e municipal, bem como com empresas privadas visando maior eficácia da política pública de educação profissional, mediante a inserção de profissionais no mercado de trabalho.

4.3.2.2 A perspectiva dos alunos

Cumpre-nos ressaltar que, foram descritas na íntegra as respostas às questões abertas aplicadas aos egressos, tendo em vista os pontos considerados chaves, conhecimento e nomeação das competências, sua importância para a inserção no mercado de trabalho e o perfil do egresso. Realizamos uma análise comparativa entre o proposto no plano de curso e os depoimentos dos discentes, bem como ao final apresentamos a resposta a questão central do nosso trabalho: os profissionais do curso

técnico em Turismo, formados no Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA estão sendo absorvidos pelo Mercado de Trabalho dentro de suas respectivas áreas de atuação (eficácia)?

1) Você conhece as competências e habilidades que foram desenvolvidas pelo seu curso? Se conhecer, mencione quais são as mais importantes?

Com relação ao nível de conhecimento das competências e habilidade desenvolvidas pelo curso, 75,38% dos egressos do curso de turismo responderam afirmativamente a questão e 24,62% dos egressos responderam que não conheciam. Mas, quando solicitamos para aqueles que responderam positivamente que mencionassem quais as mais importantes, obtivemos as respostas que seguem:

“Planejar, desenvolver, promover e vender pacotes turísticos.” (Aluno A).

“Relações interpessoais que contribui para a comunicação de vários grupos, para que alavanque o turismo no Estado.” (Aluno B).

“Profissional de turismo precisa estar apto para a execução da área através de planejamento de políticas públicas e conhecer a história do Estado.” (Aluno C).

“Desenvolver as potencialidades de falar em público; organizar eventos e guia de turismo regional.” (Aluno D).

“Saber lidar com pessoas, se expressar de forma adequada e mais clara possível, enfrentar diversos tipos de situações, ter noção do que está fazendo e executar as atividades da melhor forma possível.” (Aluno E).

Dentre as competências arroladas pelos egressos, as que mais das competências do curso técnico em turismo do CEPA, foram: **planejar, organizar, executar, promover, vender, comunicar**. Assim, o desenvolvimento das competências para o curso de turismo representa um grande desafio que a escola tem que responder mediante a implementação do modelo de competências diante de um ambiente em constante mutação.

2) São importantes por quê?

“Pois nos permite mostrar aos turistas o que aprendemos com qualidade e eficiência.” (Aluno A).

“É importante porque através do turismo, se contribui para o desenvolvimento do Estado e ajuda na renda do Estado, abrindo novos empregos no qual geram renda.” (Aluno B).

“São importantes porque no mínimo o profissional de turismo precisa conhecer a história do seu povo e traçar metas para seu desenvolvimento.” (Aluno C).

“Habilita para uma competente atuação no mercado de trabalho.” (Aluno D).

“Porque qualifica as atividades desenvolvidas pelo profissional, levando-o a um sucesso profissionalmente.” (Aluno E).

Vemos neste momento a falta de entendimento dos egressos sobre o modelo de competências. A maioria das respostas aponta para o fato de egressos não terem uma compreensão aguçada da importância das competências do seu curso. A formação por intermédio da pedagogia da competência tem como propósito a inserção e a manutenção do sujeito no mercado de trabalho.

Pode-se atribuir assim, à pedagogia das competências, a devida importância: aprender em profundidade os conhecimentos essenciais das várias disciplinas e suas competências que constituem condição necessária para a auto-aprendizagem, única maneira de o indivíduo continuar formando-se e se informando permanentemente (MENDES, 2005, p.1).

3) Essas competências e habilidades ajudaram ou ajudarão a sua inserção no mercado de trabalho?

Em resposta ao questionário, os egressos de turismo responderam se as competências e habilidades ajudaram ou ajudarão na sua inserção no mercado de trabalho. Para este quesito 73,33% dos egressos responderam que “sim” e 26,67% responderam que “não”. Quando solicitados que informassem como ajudaram ou ajudarão, obtivemos as seguintes respostas:

“Porque serão instrumentos que facilitarão o meu desempenho na minha área de atuação.” (Aluno A).

“Não respondeu.” (Aluno B).

“Ajudarão porque existe interesse por parte do técnico em turismo em contribuir para alavancar o turismo.” (Aluno C).

“Ajudarão, pois o mercado de trabalho busca pessoas qualificadas.” (Aluno D).

“Me proporcionou um conhecimento que eu posso aplicar em diversas áreas e desempenhando várias funções.” (Aluno E).

Podemos constatar que o modelo das competências não é tão claro para os professores e alunos de turismo. Sendo assim, temos a impressão de que cada membro da comunidade escolar atua independentemente no desempenho do seu papel dentro da instituição. Evidentemente o trabalho educativo fica fragmentado, uma vez que professores, alunos e gestores têm a sua própria concepção do que seja o modelo de competências, fragmentando as ações.

Se conceitualmente a noção de competência está ancorada em uma concepção construtivista, pela qual se atribui grande ênfase aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes, operacionalmente ela se funde em uma perspectiva funcionalista, ao traduzir as competências nos perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho (DELUIZ, 2001, p.17).

Vale destacar que, os respondentes consideram o modelo viável para a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Assim, cabe a escola implantar uma concepção de competência para o curso de turismo que seja reconhecida por todos, gerando adesão e comprometimento.

4) Em sua opinião, quais as competências necessárias que o profissional de Turismo deve ter para ingressar no mercado de trabalho atual?

“Devo estar atualizada, ser ética, responsável e me envolver no que quero.”
(Aluno A).

“O profissional deve ser eclético (saber de tudo um pouco), está inteirado em tudo de novo que pode contribuir para que esse profissional esteja preparado para o mercado que é competitivo.” (Aluno B).

“Domínio na área de atuação.” (Aluno C).

“Ter uma boa oratória, reconhecer os valores turísticos de sua cidade, etc...”
(Aluno D).

“Dominar pelo menos uma língua estrangeira, desenvolver projetos voltados para o turismo e executar as atividades na área com excelência.” (Aluno E).

Fazendo um comparativo com as competências e habilidades constantes do projeto de curso descritas no início, observamos que os egressos acrescentam a habilidade comportamental referente à **atualização**. Para Deluiz (2001, p.14), o “Capital Humano” das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado

para garantir o diferencial ou a “vantagem competitiva” necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada. Sentimos ausência de abordagens sobre a liderança, criatividade e iniciativa, uma vez que no modelo de competências o profissional deve mobilizar os conhecimentos para resolver problemas e enfrentar as situações inesperadas na situação de trabalho. Evidencia-se que a formação do sujeito está voltada e compatível com o modelo hierarquizado.

5) Em sua opinião, ser competente ou ter competência colabora ou colaborou para sua entrada e manutenção no mercado de trabalho?

“Com certeza, a competência é que nos difere dos demais profissionais.” (Aluno A).

“Colabora porque o profissional dever ter competência em relação ao curso que fez para trazer mais segurança, profissionalismo, qualidade e principalmente responsabilidade.” (Aluno B).

“Sim. Pois demonstra capacidade para a atuação no mercado de trabalho.” (Aluno C).

“Ter competência é essencial para galgar um espaço no mercado de trabalho.” (Aluno D).

“Colabora. Embora existam as famosas indicações de pessoas que não têm qualquer identificação com uma função a desempenhar. É muito difícil de se manter desta forma.” (Aluno E).

Com base nos depoimentos, podemos argumentar que a modelo de competência trouxe uma nova maneira de trabalharmos a educação profissional, na busca de inserção e manutenção profissional no mercado de trabalho. Assim, o CEPA que adota o modelo de competências deve aplicá-lo com eficiência, uma vez que este modelo tende a ser hegemônico em decorrência do processo de reestruturação produtiva.

6) Você conhece o perfil do profissional formado pelo seu curso? Se a resposta for positiva. Qual é?

Do total de egressos respondentes do curso de turismo, 64,62% responderam que conheciam o perfil do profissional do curso e 35,38% responderam que não conheciam. Mas, quando solicitamos que aqueles que responderam

positivamente, para que descrevessem qual o perfil do profissional de conclusão do seu curso, obtivemos a seguintes respostas:

“Técnico em turismo com habilitação em guia de turismo e técnico em agenciamento.” (Aluno A).

“Deve ter conhecimento no Estado em que vive, saber se expressar, falar pelo menos duas línguas.” (Aluno B).

“O perfil do técnico em turismo é competente e responsável.” (Aluno C).

“Motivador, inteligente, habilidoso.” (Aluno D).

“É um profissional que está sempre atualizado, bem informado e procura prestar serviços com qualidade.” (Aluno E).

Os depoimentos nos levam a inferir que o CEPA deve rever o “*modus operandi*” do modelo de competências adotado pela instituição. Ao que se observa tanto professores como egressos desconhecem o perfil de profissional de conclusão do curso de turismo. Assim, se não se tem uma direção, os esforços serão inúteis para atingirmos a eficácia da política pública em educação profissional mediante a inserção de profissionais no mercado de trabalho.

Finalmente, cumpre-nos abordar, diante da pesquisa empírica, a eficácia da política pública de educação profissional mediante a colocação no mercado de profissionais técnicos em turismo formados no Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA. Sendo assim, perguntamos aos inicialmente aos egressos de turismo se estavam trabalhando atualmente. Para esta questão 65,71% dos respondentes, afirmaram que estão trabalhando e 34,29%, responderam que não estão trabalhando. Mas, quando perguntamos se estão atuando na área de formação, **apenas 12,5% dos respondentes estão trabalhando na área de turismo e 87,5%, estão trabalhando, mas não na área de formação.**

Pelo exposto, fica evidente que a política pública para educação profissional de nível médio não está sendo eficaz mediante a utilização do modelo de competências, com o propósito de inserção dos técnicos em turismo no mercado de trabalho. No decorrer da pesquisa de campo, diversos egressos nos procuraram com sugestões e críticas, mas o que merece destaca para o contexto deste trabalho, foi o

fato de percebermos a decepção dos egressos técnicos em turismo por não terem encontrado uma oportunidade no mercado, como conseqüência estão trabalhando como faxineiro, segurança, moto taxista entre outras ocupações. Para Kuenzer (2006, p.906), a formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas públicas de Educação Profissional.

4.3.3 O curso técnico em informática

4.3.3.1 A perspectiva de professores

As competências propostas para o Técnico em Informática do CEPA, de acordo com o projeto do curso, cumpridos os blocos de competências I, II e III, são:

- Identificar o funcionamento e relacionamento entre os componentes de computadores e seus periféricos;
- Instalar e configurar computadores, isolados ou em redes, periféricos e *softwares*;
- Identificar a origem de falhas no funcionamento de computadores, periféricos e software avaliando seus efeitos;
- Analisar e operar os serviços e funções de sistemas operacionais;
- Selecionar programas de aplicação a partir da avaliação das necessidades do usuário;
- Desenvolver algoritmo através da divisão modular e refinamentos sucessivos;
- Selecionar e utilizar estruturas de dados na resolução de problemas computacionais;
- Aplicar linguagens e ambientes de programação no desenvolvimento de *software*;
- Identificar arquitetura de redes;
- Identificar meios físicos, dispositivos e padrões de comunicação, reconhecendo as implicações de sua aplicação no ambiente de rede;
- Identificar os serviços de administração de sistemas operacionais de rede;
- Identificar arquitetura de redes e tipos, serviços e funções de servidores;
- Organizar a coleta e documentação de informações sobre o desenvolvimento de projetos;
- Avaliar e especificar necessidades de treinamento e de suporte técnico aos usuários;
- Executar ações de treinamento e de suporte técnico.

Com base nas competências, o Técnico em Informática formado pelo CEPA, segundo o projeto do curso, deverá mostrar as seguintes habilidades:

- Resolver problemas de nível físico e lógico que apareçam nos computadores;
- Criar e gerenciar programas para empresas;
- Criar logotipos e trabalhar no processo de criação de outros veículos de comunicação, tais como revistas e jornais;
- Desenvolver projetos que envolvam gerenciamento de banco de dados;
- Ter uma visão ampla de administração nos aspectos computacionais;
- Trabalhar no gerenciamento de sistemas operacionais, assim como em seus principais recursos;
- Criar apresentações, planilhas e documentos que venham a ser necessários nas empresas e demais órgãos.

Na perspectiva dos professores entrevistados do curso técnico em informática, quando perguntamos se poderiam “*descrever quais as competências e habilidades do seu curso com relação à formação profissional, visando à absorção do aluno no mercado de trabalho, obtivemos as seguintes respostas*”:

Professores	Competências	Habilidades
Professor de Informática A	<i>Desenvolver sistemas; Implementar projetos de rede; Desenvolver análise de dados</i>	<i>Alunos mais pró –ativos; Alunos capacitados a desenvolver Sistema;, Implementar redes de computadores; Fazer a manutenção corretiva e preventiva dos computadores.</i>
Professor de Informática B	<i>Articular a comunicação escrita em língua materna e estrangeira a fim de compreender textos técnicos e documentação específica da área, desenvoltura comunicativa, manuseio de recursos tecnológicos.</i>	<i>Trabalhar em equipe, Gerenciar recursos, utilização da tecnologia para solução de problemas e otimização do tempo no desenvolvimento de tarefas, pensamento crítico, consciência ambiental.</i>
Professor de Informática C	<i>Conhecimento da arquitetura e funcionalidade das redes de computadores em todas suas formas (cabeada, fibra e sem fio) com capacidade de planejar, projetar e executar dentro do sentimento ético e humano na relação do trabalho.</i>	<i>Saber fazer instalação de cabeamento de redes de computadores; Saber fazer instalação elétrica para redes de computadores; Saber fazer instalar e configurar equipamentos de redes sem fio e sistema VoIP; Saber fazer instalação e configuração de Servidores e Estações de Trabalho colocando-os em rede; Saber trabalhar em equipe dentro dos princípios éticos e humano</i>

QUADRO 12 – Descrição das competências e habilidades pelos professores de Informática do CEPA

Se as competências e habilidades constantes do projeto do curso fossem atingidas já seria um grande feito para a formação do trabalhador. Mas, na realidade, não só para o curso de informática, para outros cursos também, isso não ocorre. Outra observação que fazemos ao projeto do curso diz respeito inexistência das competências e habilidades relacionadas à: iniciativa, liderança, ética, criatividade e trabalho em equipe. Em decorrência da gestão por competência que requerer trabalhadores flexíveis, que saibam lidar com o imprevisto, sejam polivalentes e estejam preocupados com a atualização contínua, para o curso de informática julgamos necessário sejam abordadas sob pena de se estar formando profissionais fora do perfil exigido pelo mercado. Vale destacar, que a maioria dos professores apresentou competências e habilidades que estão relacionados no projeto do curso de informática.

Outra questão de levantamos junto aos professores foi a sua “opinião sobre a relação entre o modelo de competência e o mercado de trabalho.” A esse respeito, obtivemos as seguintes respostas:

“Acredito que o modelo de competências é ideal para os egressos do curso técnico, devido a rapidez que os egressos são absolvidos pelo mercado atual.” (Professor de Informática A).

“Acho que a proposta de competência da instituição deveria estar mais voltada para as reais necessidades do mercado de trabalho, ou seja, preparar profissionais que realmente atendam a demanda; do contrário, corre-se o risco de ter pessoas muito bem qualificadas, que não são, porém absorvidas pelo mercado por não haver demanda suficiente.” (Professor de Informática B).

“Verifica-se ao longo da história que as mudanças sociais e de mercado determinam o aparecimento de novos cursos, a exemplo, anos posteriores não se pensaria num curso de estética e hoje já uma necessidade de mercado. Sendo assim, o mercado determina o modelo de competência esperado de um profissional.” (Professor de Informática).

Pelos depoimentos, observamos a preocupação dos professores na adequação do profissional formado no CEPA com as necessidade e/ou perfil exigido pelo mercado. Esta evidência denota a necessidade de atualização do projeto do curso, no sentido de acompanhar as mudanças ocorridas no mercado de trabalho.

Os professores de informática em relação à questão de “*como as competências e habilidades podem colaborar com os discentes para a sua inserção no mercado de trabalho*”, apresentaram as seguintes respostas:

“Com Relações Interpessoais e Ética no mercado de Trabalho.” (Professor de Informática A).

Elas visam preparar o indivíduo para lidar com as diversas situações que a realidade profissional apresenta.” (Professor de Informática B).

“As competência vão embasar em conhecimento teórico ao discente, enquanto que as habilidades desenvolve a capacidade de saber fazer na prática aquilo que se aprendeu e sendo assim torna este mais próximo da realidade de mercado facilitando sua inserção.” (Professor de Informática C).

Com exceção do Professor de Informática A, os demais conseguiram relacionar adequadamente a importância das competências e habilidades para a inserção dos alunos no mercado de trabalho. Observa-se que a relação educação profissional e trabalho é bem compreendida pelos professores.

Tratando sobre os aspectos do currículo, solicitamos aos docentes que fizessem uma “*avaliação dos aspectos em que o currículo do curso de informática está ou não adequado às competências e habilidades exigidas pelo mercado.*” As respostas foram as seguintes:

“O curso está adequado com o mercado de trabalho principalmente pelos os requisitos básicos que o mercado de trabalho exige.” (Professor de Informática A).

“Acredito que o curso de informática necessita de mais atividades práticas e um tempo maior de estágio para que o aluno realmente possa se preparar para as exigências de mercado.” (Professor de Informática B).

“O modelo de competência e habilidades atendem as atuais necessidades de mercado, entretanto as necessidades de materiais para as aulas práticas e a forma de contratação dos docentes do curso tem causado prejuízos consideráveis ao desenvolvimento de acordo com as competências e habilidades determinadas no Projeto Pedagógico dos cursos de Informática.” (Professor de Informática C).

A maioria informou que o currículo do curso está adequado às competências e habilidades exigidas pelo mercado. Mas, cumpre-nos ressaltamos aqui, as avaliações dos gestores e coordenadores pedagógicos com relação à necessidade de atualização dos currículos, tanto de turismo como de informática. E, também,

considerando, a ponto de vista do Professor de Informática B evidencia-se que o curso deve avançar nas práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, bem como com relação ao estágio.

Com relação aos egressos, perguntamos se o currículo do curso contribuiu para o exercício profissional, obtendo as seguintes respostas: 25% dos egressos responderam que contribuiu plenamente; 55,88% dos egressos responderam que contribuiu parcialmente; 17,65% dos egressos responderam que contribuiu muito pouco; e, 1,47% dos egressos respondeu que não contribuiu. Assim, para a maioria dos egressos o currículo do curso de informática contribuiu parcialmente ou contribuiu muito pouco, ou ainda, não teve nenhuma contribuição para o exercício profissional.

Quanto ao perfil do egresso, os professores de informática responderam o que segue:

“Alunos carentes, pouco conhecimento em informática.” (Professor de Informática A).

“Ele geralmente desenvolve atividade profissional diferente do curso que fez no CEPA. Utiliza as habilidades construídas no curso técnico como um diferencial na sua prática, mas não é a atividade principal.” (Professor de Informática B).

“São geralmente alunos universitários e com um padrão de vida considerado médio. De certa forma são alunos com uma base de conhecimento médio, chegando às vezes superar alunos que freqüenta Faculdades Privadas. Entretanto, ocorre que os mesmos acabam privilegiando a Universidade e deixando de lado ou desistindo do curso.” (Professor de Informática C).

Com base no projeto do curso de informática, o perfil de profissional de conclusão é:

O profissional terá a aptidão necessária para desenvolver suas habilidades no mercado, tendo como principal compromisso reestruturar e auxiliar usuários que não são da área e sentem certa dificuldade em trabalhar com a informática no dia-a-dia. A relação do profissional será então feita de forma a solucionar, de uma forma rápida e gratificante, problemas que podem aparecer.

Isto posto, cumpre-nos observar que os professores do curso de informática não conhecem os perfil do profissional que estão formando. Isto sugere que a

coordenação pedagógica deve acompanhar a prática docente no sentido de orientar o processo de aplicação e/ou execução do modelo de competências.

Em decorrência da pesquisa, achamos oportuno obter dos docentes de informática *“sugestões para melhorar da formação do discente para se inserir com mais facilidade no mercado de trabalho.”* Assim, obtivemos as seguintes respostas:

“Curso de informática básica para todos os egressos; Curso de Relações Humanas para todos egressos.” (Professor de Informática A).

“Pesquisa de mercado atualizada a fim de verificar o perfil que o mesmo demanda e necessita; mais prática de laboratórios – área de informática.” (Professor de Informática B).

“Contratação definitiva de docentes capacitados para ministrar os cursos; equipagem dos laboratórios de Informática; Seleção de alunos que realmente necessite da formação para o trabalho; Programa de acompanhamento junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.” (Professor de Informática C).

Como já avaliado quando da análise das entrevistas com gestores e coordenadores pedagógicos, a questão da obsolescência dos materiais de informática é real no curso. O sistema de caixa escola utilizado pela SEED não acompanha a velocidade com que ocorrem as mudanças na área de informática e em consequência às necessidades do curso. Outro fator que, também já destacamos anteriormente, está relacionado ao quadro de professores. Na área de informática, a maioria é composta de professores oriundos do contrato administrativos. O processo de renovação e contratação gera descontinuidade do curso e desmotivação dos alunos, elevando a evasão. A adequação do curso ao perfil de profissional que o mercado quer, evidencia a defasagem em relação às exigências do mercado de trabalho.

4.3.3.2 A perspectiva dos alunos

Cumpre-nos ressaltar que, conforme fizemos para o curso de turismo, foram descritas na íntegra as respostas às questões abertas aplicadas aos egressos, tendo em vista os pontos considerados chaves, conhecimento e nomeação das competências, sua importância para a inserção no mercado de trabalho e o perfil do egresso. Realizamos uma análise comparativa entre o proposto no plano de curso e os depoimentos dos

discentes, bem como ao final apresentamos a resposta a questão central do nosso trabalho: os profissionais do Curso Técnico em Turismo, formados no CEPA estão sendo absorvidos pelo Mercado de Trabalho dentro de suas respectivas áreas de atuação (eficácia)?

1) Você conhece as competências e habilidades que foram desenvolvidas pelo seu curso? Se conhecer, mencione quais são as mais importantes?

Com relação ao nível de conhecimento das competências e habilidade desenvolvidas pelo curso, 65,63% dos egressos do curso de informática responderam afirmativamente a questão e 34,38% dos egressos responderam que não conheciam as competências e habilidades do curso. Mas, quando solicitamos para aqueles que responderam positivamente que mencionassem quais as mais importantes, obtivemos as respostas que seguem:

“Sistemas operacionais; técnica de programação; manutenção de computadores; redes de computadores; suporte técnico; linguagem de programação.” (Aluno A).

“Criação e uso do banco de dados; técnicas de segurança da informação (engenharia social); manutenção de computadores etc...” (Aluno B).

“A habilidade mais importante é em relação da manutenção de computadores, uma área de fundamental importância, sendo que teve muitas falhas durante o curso.” (Aluno C).

“Desenvolver web sites; relacionamento interpessoal; criar sistemas; gerenciar redes de computadores; compreender os diversos tipos de funcionamento de hardware.” (Aluno D).

“Manutenção de microcomputador, redes e segurança.” (Aluno E).

Nota-se que as respostas dos egressos se aproximam das competências e habilidades descritas pelo projeto do curso, mas fica evidente que questões comportamentais como criatividade, liderança, iniciativa, atualização, como já abordamos anterior, não são encontradas nas respostas dos alunos. Percebe-se que as competências e habilidades relacionadas são de cunho instrucional e treinamentistas, direcionadas para o desempenho e produtividade do trabalhador. Se o perfil do profissional exigido pelo mercado de trabalho mudou radicalmente, então deve este profissional também incluir em seu portfólio, além do saber e saber fazer, o saber ser e conviver.

2) São importantes por quê?

“É claro que a “máquina” é mais complexa, mas essas competências de certa forma abrangem, parcialmente, os conhecimentos necessários para atuar no âmbito da informática.” (Aluno A).

“Ampliam o conhecimento do aluno e ajudam a inseri-lo no mercado.” (Aluno B).

“Porque é uma habilidade que poucos têm e que serve para resolver problemas gerados nos computadores.” (Aluno C).

“Possibilitam um amplo conhecimento na área.” (Aluno D).

“Dentre outras, essas são mais importantes por apresentarem mais problemas e estarem constantemente presentes nas maiorias dos lugares.” (Aluno E).

Ainda que não explicitado, *“possibilitam um amplo conhecimento na área”*, representa a deficiência com que as competências são trabalhadas na educação profissional, especificamente no curso de informática. Assim, evidencia-se a necessidade de um debate sobre o modelo de competências, trazendo a tona a sua prática, considerando a formação de sujeitos para o mundo do trabalho.

3) Essas competências e habilidades ajudaram ou ajudarão a sua inserção no mercado de trabalho? Em caso afirmativo, como ajudaram ou ajudarão?

Do total de respondentes do curso de informática, 78,18% dos egressos responderam afirmativamente e 21,82% responderam negativamente. Mas, quando solicitamos para que fosse respondido como ajudaram/ajudarão, as respostas foram as seguintes:

“Creio que estas competências são as mais requisitadas no mercado de trabalho. Logo, o domínio das mesmas irá facilitar o ingresso deste profissional neste mercado.” (Aluno A).

“Oferecendo-se condições de resolver problemas relacionados à computação, que antes eram feitos por terceiros.” (Aluno B).

“Não respondeu.” (Aluno C).

“Ajudarão numa entrevista. Por exemplo: ficaria fácil se houver domínio nessas competências e habilidades.” (Aluno D).

“Através dos conhecimentos adquiridos dessas competências.” (Aluno E).

Pelos depoimentos dos egressos, podemos inferir que os responsáveis pela implementação do modelo de competência na escola enfrentarão problemas, em decorrência da falta de compreensão em relação às noções estruturantes do modelo no mundo do trabalho, tais como: flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade.

4) Em sua opinião, quais as competências necessárias que o profissional de Informática deve ter para ingressar no mercado atual?

“Sistema operacional; manutenção de computadores; redes de computadores.” (Aluno A).

“Deve sempre está atualizado; trabalho em equipe e ter domínio da língua inglesa.” (Aluno B).

“O técnico em informática tem que ser competente em toda sua área, principalmente, na parte de manutenção e de redes.” (Aluno C).

“Ter amplo conhecimento em diversos setores da informática; ter um bom relacionamento interpessoal.” (Aluno D).

“Conhecer cada uma das competências em um nível mais elevado possível e está em constante atualização.” (Aluno E).

Atualmente, não se pode pensar no profissional de informática como uma ilha, respondendo unísono às determinações do superior mediante apenas os saberes disciplinares e técnico-procedimentais. Para Deluiz (2001, p.14), os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetiva do trabalhador, assumem extrema relevância.

5) Em sua opinião, ser competente ou ter competência colabora ou colaborou para sua entrada e manutenção no mercado de trabalho?

“Com certeza. Se você não é competente, você faz um trabalho apenas uma vez, já que dificilmente terá outra oportunidade.” (Aluno A).

“Colabora. Mostra o interesse do empregado em ajudar no progresso da empresa.” (Aluno B).

“A competência é fundamental para um profissional ingressar no mercado de trabalho.” (Aluno C).

“Colabora, creio eu.” (Aluno D).

“Sim.” (Aluno E).

Os depoentes informam que ser competente ou ter competência colabora ou colaborou para a sua inserção no mercado de trabalho. A esse respeito, **colabora, creio eu**, por si só, demonstra a fragilidade do modelo de competências no âmbito do curso de informática. Acreditamos que esta incerteza perpassa por todas as escolas que formam profissionais por intermédio da pedagogia da competência.

Precisamos reconhecer a estrutura criada pelo Estado, que torna a escola de ensino profissionalizante brasileira dependente deste que a integra. Podemos nos ater também aos subterfúgios que o Estado utiliza para manipular as responsabilidades para com o sistema educacional brasileiro, ou seja, a responsabilidade para com a implementação e prática de propostas com a pedagogia das competências para o ensino profissionalizante (MENDES, 2005, p.207).

6) Você conhece o perfil do profissional formado pelo seu curso? Se a resposta for positiva. Qual é?

“Perfil de um profissional que procure desempenhar um bom trabalho; que tenha o mínimo de habilidade e competência, ministradas pelo curso, para desenvolver um trabalho de qualidade.” (Aluno A).

“Não respondeu.” (Aluno B).

“Não respondeu.” (Aluno C).

“Ético; bom relacionamento interpessoal; bom conhecimento técnico.” (Aluno D).

“Conhecer os sistemas operacionais; programação; redes; banco de dados; desenvolver páginas da web.” (Aluno E).

Do total de respondentes a esta pergunta, 55,74% dos egressos responderam que “sim” e, 44,26% dos egressos responderam que “não”. Ao que parece, os egressos do curso de informática não conhecem o perfil profissional de conclusão. Trata-se de mais um golpe profundo no modelo das competências adotado pela escola. Acreditamos que cabe à escola repensar o seu “fazer”, corrigindo os pontos negativos, tendo em vistas as experiências colhidas das situações concretas do dia-a-dia.

Finalmente, cumpre-nos abordar, diante da pesquisa empírica, a eficácia da política pública de educação profissional mediante a colocação no mercado de profissionais técnicos em informática formados no CEPA. Sendo assim, perguntamos aos inicialmente aos egressos de informática se estavam trabalhando atualmente. Do total 68,12% afirmaram que estão trabalhando e 31,88%, responderam que não estão trabalhando. Mas, quando perguntamos se estão atuando na área de formação, apenas **16,98% dos respondentes estão trabalhando na área de informática e 80,02%, estão trabalhando, mas não na área de formação.**

Pelo exposto, também fica evidente que a política pública para educação profissional de nível médio não está sendo eficaz mediante a utilização do modelo de competências, com o propósito de inserção dos técnicos em informática no mercado de trabalho. Temos a mesma conclusão a que chegamos para o curso de turismo analisado anteriormente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho analisamos da Educação Profissional no Estado do Amapá mediante a pedagogia das competências e seus desdobramentos no contexto do Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA, mediante estudos de caso, tem como referência os cursos técnicos de turismo e informática. Inicialmente, procuramos acompanhar a trajetória histórica da educação profissional no Brasil até o momento atual, com análise da Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), do Decreto nº. 2.208/97 (BRASIL, 1997), bem como do Decreto nº. 5.154/04 (BRASIL, 2004b), todos pautados no modelo de competências. Vale registrar, que fizemos uma análise da influência dos organismos internacionais nas políticas públicas sociais, incluindo àquelas relacionadas à educação profissional.

Com a mudança do modelo de produção capitalista, ocorreu a exigência por um profissional com um novo perfil. Assim, no Capítulo II, fazemos uma relação entre a Educação Profissional e o Modelo de Competências já institucionalizado na Educação Profissional.

Assim sendo, com o propósito de verificarmos a eficácia da política pública de educação profissional sob a égide do modelo de competências, realizamos a pesquisa de campo com gestores, coordenadores pedagógicos, professores e egressos dos cursos técnicos de turismo e informática do CEPA.

A propósito, a análise realizada nos dois cursos, demonstrou que os egressos não possuem compreensão integral do que foi formar-se visando à inserção no mercado de trabalho por meio do modelo de competências.

Por outro lado, os gestores, professores e coordenadores pedagógicos em nenhum momento das entrevistas citaram os principais documentos legais que instrumentalizaram a educação profissional mediante o modelo de competência. Para Mendes (2005) isto é sugestivo para que a implementação fique comprometida, pois, os atores responsáveis pela implementação não são preparados para executar a política ou programa público.

Fica claro que, não falta boa vontade por parte da maioria dos docentes envolvidos, para aplicação da proposta pedagógica do modelo de competências. Os projetos de cursos em análises estão assentados nos padrões exigidos pelo MEC. Mas, a maioria dos professores não compreende exatamente como se trabalhar as competências propostas. A situação se agrava ainda mais, quando a análise da pesquisa sugere que os currículos dos cursos estão defasados em relação às exigências do mercado de trabalho.

Com relação à infra-estrutura, evidencia-se que o modelo atual de gestão de recursos, via caixa escolar, dependente e centralizado na Secretaria de Estado da Educação, prejudica a ação da escola de encaminhar e atender as demandas originadas em decorrência de mudanças no mercado.

Dentro deste contexto, a análise demonstra que o CEPA é atingido constantemente pela carência de professores. Tendo sido suprida a necessidade, mediante contrato administrativo. Com base nos depoimentos dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores, este processo de contratação gera a descontinuidade das aulas. É necessário que a instituição tenha um quadro de professores fixo, que permita haver adesão ao projeto do modelo de competências. Cumpre-nos destacar que, a realização de curso de complementação pedagógica aos docentes do CEPA, de formas que os habilite para lecionar na educação profissional de nível, é um caminho para sanarmos a mobilidade dos docentes.

Sabe-se que, no modelo de competências, a definição do perfil do egresso é essencial para desenvolver o projeto do curso, bem como na elaboração do plano de ensino pelo professor e as respectivas aulas. É o norte, a diretriz. Enfim, significa que profissional se quer formar no final do curso e com que competências e habilidades. Diante do exposto, a análise das respostas de professores e egressos, mostra que ambos desconhecem o perfil do profissional de conclusão de seu curso. Assim, é necessário que a escola, por intermédio dos gestores, tome medidas eficazes para todos os níveis da instituição definindo as necessidades abrangentes que a implementação do modelo de competências, prioriza para conseguir a adesão dos responsáveis por sua execução.

Neste sentido, a questão central se manifesta: Os profissionais dos cursos técnicos em Turismo e Informática, formados no CEPA estão sendo absorvidos pelo Mercado de Trabalho dentro de suas respectivas áreas de atuação (eficácia)? Ou seja, a escola está formando profissionais com as competências exigidas pelo mercado?

Atuação na área de formação	Informática		Turismo		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Trabalhando na área de formação	9	16,98	6	12,50	15	14,85
Trabalhando, mas não na área de formação	44	83,02	42	87,50	86	85,15
Total:	53	52,48	48	47,52	101	100,00

QUADRO 13 – Atuando na área de formação por curso

Fonte: Pesquisa de campo.

A pesquisa revela que, 101 egressos responderam a questão no total de turismo e informática, dos quais apenas 15 egressos, representando 14,85%, estão trabalhando na respectiva área de atuação, e 86 egressos, representando 85,15% estão trabalhando, mas não na área de atuação. Assim, a escola através do projeto pedagógico baseado no modelo de competências não está atingindo, na totalidade, seus objetivos educacionais.

Assim, diante do processo de reorganização da divisão internacional do trabalho (Globalização), da mudança do modelo de produção aliados a revolução tecnológica levam os trabalhadores a percorrerem o caminho da precarização da sua força de trabalho, uma vez que fazem a opção pela sobrevivência: se não tem emprego formal buscam uma ocupação. Paul Singer (2008, p.18) descreve muito bem esta situação quando coloca:

O fundamental, do ponto de vista do desemprego e da exclusão social, que nos interessa aqui, é que muitas atividades desconectadas do grande capital monopolista passam a ser exercidas por pequenos empresários, trabalhadores autônomos, cooperativas de produção etc.; o que transforma um certo número de postos de trabalho de “empregos” formais em ocupações que deixam de oferecer as garantias e os direitos habituais e de carregar os custos correspondentes.

O fracasso da alta tecnologia em cumprir suas promessas de emprego, que minam a motivação dos jovens em centrarem esforços nas novas exigências educacionais, por um lado, e o aumento do movimento geral de maior participação no local de trabalho associado aos trabalhadores “superqualificados”, por outro, também deverá contribuir para solapação das reformas na Educação Profissional que não focalizem os aspectos democráticos e igualitários da educação.

Neste sentido, concordamos com Kuenzer (2006, p.907) que diz: “na sociedade capitalista, na qual se produzem relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há inclusão que não atenda a esta lógica, como não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas”.

O quadro econômico e social do país não é muito animador para o trabalhador assalariado. O aumento dos níveis de desemprego e da concentração de renda apontam para um plano de estabilização econômica excludente. É necessário, repensar os currículos da educação profissional sim, mas pela ótica da práxis produtiva, pela desfragmentação dos saberes, pela formação de professores para a educação técnica e pela recomposição salarial.

O momento histórico que atravessa a educação profissional de nível médio no Brasil aponta para fatos que indicam que os fatores que inviabilizam a implantação de um modelo de educação profissional na perspectiva da politecnicidade, voltado para um processo de formação do homem vinculado à sua práxis produtiva, são de caráter político, em função das diretrizes traçadas pelos organismos internacionais a partir do diagnóstico dos males do sistema educacional brasileiro.

Num contexto de crise endêmica do desemprego estrutural, de uma nova (des) ordem mundial com a configuração da geografia humana em blocos econômicos com poder e realidades objetivas assimétricas e a conseqüente divisão de incluídos, precarizados e excluídos, desmonta-se a promessa integradora, e a função econômica atribuída à escola passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego (FRIGOTTO, 2001, p. 81).

O que fazer? Não pretendemos oferecer respostas definitivas. Mas, temos que romper com a visão do poder público ofertar educação profissional aos educandos como simples cumpridores de discursos de instâncias governamentais. Acreditamos

que saída é a implementação de políticas públicas para educação profissional de Estado e não de Governo, para atender as demandas cada vez mais crescentes de uma nova sociedade trabalhadora, devendo ser sustentada pela gestão democrática. Esta, por sua vez, deverá ser composta por três elementos básicos: a participação, transparência e democracia.

Neste sentido, políticas sociais públicas devem atender aos interesses e necessidades dos trabalhadores, às novas alterações na cultura e valores que a sociedade apresenta, inclusive na base democrática, uma vez que no Brasil não temos movimentos sociais que representam o deslocamento do poder. Tem-se que fomentar a participação, uma vez que, pelos anos de ditadura, ainda não despertamos para tão importante quesito da democracia.

Finalmente, acreditamos que não podemos ter políticas sociais gerais para problemas específicos. E o mesmo pode-se dizer da questão da Educação Profissional. A sociedade mudou, seus desejos e necessidades já não são mais os mesmos da década de 70. Ocorre que, a visão é o capital apresenta-se sob novas facetas. Neste ponto, a relação políticas sociais públicas para educação profissional e democracia inexistem, vez que a sociedade não se apresenta como o “ator” principal. Os trabalhadores e a educação são meros dados estatísticos em planilhas dos economistas do Banco Mundial. A gestão democrática, com líderes competentes, honestos e de visão, no nosso entendimento, é um dos caminhos para tentarmos minimizar a força das estratégias neoliberais sobre os menos favorecidos e/ou despossuídos, buscando a inclusão por intermédio da Educação Profissional com a efetiva participação de seus atores.

Como já comentado anteriormente, a participação dos trabalhadores em projetos sociais desta natureza é fundamental para o sucesso de políticas direcionadas para este contexto. Sendo assim, entre avanços e retrocessos a política pública para educação profissionalizante de nível médio ainda tem um longo caminho a percorrer.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Educação Profissional**. Macapá, 2010. Disponível em: <<http://www.seed.ap.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Educação Profissional. **Plano Plurianual de Educação Profissional**. Macapá, 2007. Disponível em: <<http://www.seed.ap.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Planejamento Estratégico do Sistema Estadual de Educação Profissional – PEP**. Macapá, 1999. Disponível em: <<http://www.seed.ap.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

BIANCHETTI, L. Mudanças na forma e no conteúdo do *curriculum vitae* em tempos de empreendedorismo e empregabilidade. In: AUED, B. W. (org.). **Traços do trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 39, de 08 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004a.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 08 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 16, de 05 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999b.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes a bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p.7760.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 77.463, de 20 de abril de 1976**. Regulamenta a Lei n. 6.297, de 15 de dezembro de 1975, que dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional e da outras providências. Brasília, 1976. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2008.

_____. **Lei n. 6.297, de 15 de dezembro de 1975**. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional e dá outras providências. Brasília, 1975. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2008.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

CARVALHO, O. F. de. **Educação e formação profissional** – trabalho e tempo livre. Brasília: Plano, 2003.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final do século. 9. ed. Petrópolis, RJ: Cortez, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. **A produtividade na escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. et al. (org.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortes, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e**

Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: **TRABALHO e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GENTILLI, P. (org.) et al. **Pedagogia da exclusão** – crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 999 p. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GOMEZ, C. M. (org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, A. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campos, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. **Ensino médio** – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, L. O. **Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo**. 2005. 268 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

OLIVEIRA, E. **Toyotismo no Brasil: desencadeamento da fábrica, envolvimento e resistência**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 212 p.

OLIVEIRA, R. de. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v. 101).

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001. 151 p. (Coleção Mundo do Trabalho).

SANTOS, G. P. G. dos. Desemprego, informalidade e precariedade: a situação do mercado de trabalho no Brasil pós-1990. **Pro-Posições**, v. 9, n. 2, p. 56, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a11v19n2.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, J. S. A mudança de época e o contexto global cambiante: implicações para a mudança institucional em organizações de desenvolvimento. In: _____. **Mudança organizacional**: teoria e gestão. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SINGER, P. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. Tradução de Eric Roland, René Henealut. São Paulo: SENAC, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES DO CENTRO
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ – CEPA

1. Qual a formação?
2. Tem pós-graduação? Em que?
3. Tempo de Magistério?
4. Tempo no CEPA?
5. Curso que atua?
6. Qual a(s) disciplina(s) que ministra?
7. Você poderia descrever quais as competências do seu curso com relação à formação profissional dos alunos?
8. Você poderia citar as habilidades desenvolvidas no decorrer do curso para os alunos visando sua absorção no mercado de trabalho?
9. Qual a sua opinião sobre a relação entre o modelo de competência e o mercado de trabalho?
10. Como as competências e habilidades podem colaborar com os discentes para sua inserção no mercado de trabalho?
11. Você poderia fazer uma avaliação dos aspectos em que o currículo do curso está ou não adequado às competências e habilidades exigidas pelo mercado?
12. Você poderia citar qual o perfil do egresso do discente de seu curso?
13. Que sugestões você teria para melhorar a formação do discente para se inserir com mais facilidade no mercado de trabalho?
14. Que motivos você atribui as evasões e trancamento dos alunos ao longo do curso?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS EGRESSOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
 CURSO: MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS
 MESTRANDO: JOB DUARTE MORAIS

Caro Egresso,

Meu nome é Job Duarte Moraes. Sou professor do Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA e estou regularmente matriculado no Curso de mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Estou desenvolvendo projeto de pesquisa cujo tema é **“A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO AMAPÁ – ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ – CEPA”**. Este questionário destina-se a pesquisar junto aos alunos do Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA formados nos cursos de Técnicos em Turismo e Informática. Sendo assim, gostaria de poder contar com a sua colaboração, esperando de sua parte seriedade e sinceridade nas respostas. Importante lembrar que os dados serão tratados de modo a garantir absoluto sigilo em relação às informações individuais prestadas.

Antecipadamente agradecido.

Job Duarte Moraes
 Mestrando

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Telefone/Celular: _____

1. Curso que fez no CEPA?

1.1 () Informática

1.2 () Turismo

2. Em que turno:

2.1. () Manhã

2.2 () Tarde

2.3 () Noite

3. Ao iniciar o seu curso, a sua Idade era?

3.1 – () de 15 -19 anos

3.5 – () de 35 – 39 anos

3.2 – () de 20 – 24 anos

3.6 – () de 49 – 44 anos

3.3 – () de 25 – 29 anos

3.7 – () de 45 – 49 anos

3.4 – () de 30 – 34 anos

3.8 – () acima de 50 anos

4. Marque com um “X”, qual o Estado em que você nasceu?

4.1.AC	4.2. AI	4.3.AM	4.4.AP	4.5. BA	4.6. CE	4.7. DF
4.8.ES	4.9. GO	4.10.MA	4.11.MG	4.12.MS	4.13.MT	4.14. PA
4.15.PB	4.16.PE	4.17. PI	4.18. PR	4.19. RJ	4.20.RN	4.21.RO
4.22.RR	4.23.RS	4.24. SC	4.25. SE	4.26. SP	4.27.TO	4.22. Exterior

5. Você mudou de cidade, Estado ou país para realizar este curso?

5.1 () Não

5.2 () Sim, mudei de uma cidade para outra, dentro do mesmo Estado.

5.3 () Sim, mudei de Estado.

5.4 () Sim, mudei de país.

6. Sexo:

6.1 () Masculino

6.2 () Feminino

7. Estado Civil, antes de iniciar o curso no CEPA:

7.1- () Solteiro (a)

7.2 - () Casado (a)

7.3- () Separado(a)/ desquitado(a)/divorciado(a)

7.4 – () Viúvo (a)

7.5 – () Outros.

8. Reside com os pais?

8.1 () Sim

8.2 () Não

9. Antes de estudar no CEPA, você estudava em escola:

9.1 () Pública

9.2 () Privada/Particular

9.3 () Estudava em escola pública e ainda não havia concluído o ensino médio

9.4 () Estudava em escola particular e ainda não havia concluído o ensino médio

10. Qual o grau de escolaridade de sua Mãe:

10.1 () Nenhuma Escolaridade

10.2 () Ensino Fundamental: 1º. Ao 5º. Ano (antiga 1ª. à 4ª. série).

10.3 () Ensino fundamental: 6º. Ao 8º. Ano (antiga 5ª à 8ª série)

10.4 () Ensino Médio Incompleto

10.5 () Ensino Médio Completo

10.6 () Superior Incompleto

10.7 () Superior Completo

10.8 () Pós Graduação

11. Qual o grau de escolaridade de seu Pai?

- 11.1 () Nenhuma Escolaridade
- 11.2 () Ensino Fundamental: 1º. Ao 5º. Ano (antiga 1ª. à 4ª. série).
- 11.3 () Ensino fundamental: 6º. Ao 8º. Ano (antiga 5ª à 8ª série)
- 11.4 () Ensino Médio Incompleto
- 11.5 () Ensino Médio Completo
- 11.6 () Superior Incompleto
- 11.7 () Superior Completo
- 11.8 () Pós Graduação

12. Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a Renda Familiar?

- 12.1 () Nenhuma
- 12.2 () Até 1,5 salário mínimo (até 697,50).
- 12.3 () Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 697,50 a R\$ 1.395,00)
- 12.4 () Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.395,00 a R\$ 2.092,50)
- 12.5 () Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.092,50 a 2.790,00)
- 12.6 () Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,00 a 4.650,00)
- 12.7 () Acima de 10 até 40 salários mínimos (R\$ 4.650, 00 a 13.950,00)
- 12.8 () Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 13.950,00)

13. Ao iniciar seu curso no CEPA, você estava trabalhando?

- 13.1 () Sim
- 13.2 () Não

14. Está trabalhando atualmente?

- 14.1 () Sim
- 14.2 () Não

15. Se a resposta anterior foi afirmativa, responda:

- 15.1 – () Estou trabalhando e atuo na área de minha formação (Turismo/Informática)
- 15.2 – () Estou trabalhando atualmente e não atuo na área de formação (Turismo/Informática)

16. As condições gerais das instalações físicas de salas de aula, biblioteca e ambientes de trabalho e estudo para o funcionamento do curso foram adequados?

- 16.1 () Sim, todas.
- 16.2 () Sim, a maior parte
- 16.3 () Somente algumas
- 16.4 () Nenhuma

17. As salas de aula eram adequadas à quantidade de alunos?

- 17.1 () Sim, todas.
- 17.2 () Sim, a maior parte
- 17.3 () Somente algumas
- 17.4 () Nenhuma

18. As instalações de laboratórios, os equipamentos, os materiais e os serviços de apoio específicos do curso eram adequados?

18.1 () Sim, todas.

18.2 () Sim, a maior parte

18.3 () Somente algumas

18.4 () Nenhuma

19. Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas específicas do curso eram suficientes à quantidade de alunos?

19.1 () Sim, todas.

19.2 () Sim, a maior parte

19.3 () Somente algumas

19.4 () Nenhuma

20. Como a instituição viabilizou o acesso dos alunos à internet para atender às necessidades do curso?

20.1 () Plenamente

20.2 () Parcialmente

20.3 () Não viabilizou para os estudantes do meu curso.

20.4 () Não viabilizou para nenhum estudante.

21. Como você caracteriza o uso de recursos audiovisuais e tecnológicos quando da realização do seu curso?

21.1 () Amplo e adequado

21.2 () Amplo, mas inadequado

21.3 () Restrito, mas adequado

21.4 () Restrito e inadequado

21.5 () A minha escola não dispõe desses recursos/meios.

22. Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização, em face das necessidades curriculares quando da realização do seu curso?

22.1 () Era atualizado

22.2 () Era parcialmente atualizado

22.3 () Era pouco atualizado

22.4 () Era pouco atualizado

22.5 () Era desatualizado

23. Os planos de ensino apresentados pelos professores continham os seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?

23.1 () Sim, todos.

23.2 () Sim, a maior parte

23.3 () Somente alguns

23.4 () Nenhum

24. Os conteúdos trabalhados pelos professores eram coerentes com os que foram apresentados nos planos de ensino?

24.1 () Sim, todos os conteúdos

24.2 () Sim, a maior parte

24.3 () Somente alguns

24.4 () Nenhum

25. Os professores demonstravam domínio do conteúdo das disciplinas?

25.1 () Sim, todos os professores

25.2 () Sim, a maior parte

25.3 () Somente alguns

25.4 () Nenhum

26. O curso contextualizou o conhecimento da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, etc.) com os temas gerais e situação do cotidiano da realidade brasileira?

26.1 () Sim, em todas as disciplinas.

26.2 () Sim, na maior parte das disciplinas.

26.3 () Sim, somente em algumas disciplinas.

26.4 () Não contextualizou.

27. Você considera que o currículo do seu curso contribuiu para a preparação para o exercício profissional?

27.1 () Contribuiu amplamente

27.2 () Contribuiu parcialmente

27.3 () Contribuiu muito pouco

27.4 () Não contribuiu

28. Você conhece as competências e habilidades que foram desenvolvidas pelo seu curso?

28.1 () Sim

28.2 () Não

29. Se conhecer, mencione quais são as mais importantes?

30. São importantes por quê?

31. Essas competências e habilidades ajudaram ou ajudarão a sua inserção no mercado de trabalho?

31.1 () Sim

31.2 () Não

Em caso afirmativo, como ajudaram ou ajudarão?

32. Em sua opinião, quais as competências necessárias que o profissional de Informática (se você fez o curso de técnico em Informática) ou de Turismo (se você fez o curso Técnico em Turismo) deve ter para ingressar no mercado de trabalho atual?

33. Em sua opinião, ser competente ou ter competência colabora ou colaborou para sua entrada e manutenção no mercado de trabalho?

34. Você conhece o perfil do profissional formado pelo seu curso:

34.1 () Sim

34.2 () Não

Se a resposta for afirmativa. Qual é?

35. Com relação ao curso superior, ao ingressar no curso técnico do CEPA, você:

35.1 () Já tinha

35.2 () Estava cursando

35.3 () Pretendia cursar

36. Se você estava cursando e/ou pretendia cursar, já concluiu o curso superior:

36.1 () Sim

36.2 () Não

37. Você acha que existe outra maneira de se ter uma profissão sem ser através de um curso superior?

37.1 () Sim

37.2 () Não

Qual?

Agradeço a sua valiosa contribuição

Job Duarte Moraes
Mestrando

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DO CENTRO
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ – CEPA

1. Qual a sua formação?
2. Tem pós-graduação? Em que?
3. Tempo de Magistério?
4. Tempo no CEPA?
5. As salas de aula são adequadas à quantidade de alunos?
6. Qual o perfil dos professores do CEPA?
7. As instalações de laboratórios, os equipamentos, os materiais e os serviços de apoio específico do curso são adequados?
8. Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas específicas do curso são suficientes à quantidade de alunos?
9. A instituição viabiliza o acesso dos alunos à internet para atender as necessidades do curso?
10. Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização, em face das necessidades curriculares dos cursos?
11. Qual a sua opinião sobre o mercado de trabalho de turismo e informática no Estado do Amapá?
12. Qual a sua opinião sobre a relação entre o modelo de competência e o mercado de trabalho?
13. Como as competências e habilidades podem colaborar com os discentes para sua inserção no mercado de trabalho?
14. Você poderia fazer uma avaliação dos aspectos em que os currículos dos cursos estão ou não adequados as competência e habilidades exigidas pelo mercado?
15. Que motivos você atribui as evasões e trancamentos dos alunos ao longo do curso?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PEDAGOGOS DO
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ –
CEPA

1. Qual a sua formação?
2. Tem pós-graduação? Em que?
3. Tempo de Magistério? Na área de educação.
4. Tempo no CEPA?
5. Qual o perfil dos professores do CEPA?
6. Os professores demonstram domínio do conteúdo das disciplinas?
7. Os planos de ensino apresentados pelos professores contêm objetivos, metodologias, critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?
8. Os conteúdos trabalhados pelos professores são coerentes com os que foram apresentados nos planos de ensino?
9. As salas de aula são adequadas à quantidade de alunos?
10. As instalações de laboratórios, os equipamentos, os materiais e os serviços de apoio específico do curso são adequados?
11. Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas específicas do curso são suficientes à quantidade de alunos?
12. A instituição viabiliza o acesso dos alunos à internet para atender as necessidades do curso?
13. Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização, em face das necessidades curriculares dos cursos?
14. Qual a sua opinião sobre o mercado de trabalho de turismo e informática no Estado do Amapá?
15. Qual a sua opinião sobre a relação entre o modelo de competência e o mercado de trabalho?
16. Como as competências e habilidades podem colaborar com os discentes para sua inserção no mercado de trabalho?
17. Você poderia fazer uma avaliação dos aspectos em que os currículos dos cursos estão ou não adequados as competência e habilidades exigidas pelo mercado?
18. Que motivos você atribui as evasões e trancamentos dos alunos ao longo do curso?

APÊNDICE E – QUADRO DEMONSTRATIVO DA CARACTERIZAÇÃO DO
PERFIL DO EGRESSO DOS CURSOS DE TURISMO E
INFORMÁTICA

Idade ao iniciar o curso						
Ao Iniciar o seu curso, a sua idade era	Informática	Turismo			Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
15 - 19 anos	30	43,48	22	30,14	52	36,62
20 - 24 anos	21	30,43	28	38,36	49	34,51
25 - 29 anos	11	15,94	11	15,07	22	15,49
30 - 34 anos	3	4,35	8	10,96	11	7,75
35 - 39 anos	4	5,80	1	1,37	5	3,52
39 - 44 anos	0	0,00	2	2,74	2	1,41
45 - 49 anos	0	0,00	1	1,37	1	0,70
acima de 50 anos	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total:	69	48,59	73	51,41	142	100,00
Curso por Sexo						
Sexo	Informática	Turismo			Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Masculino	52	75,36	26	36,11	78	55,33
Feminino	17	24,64	46	63,89	63	44,68
Total:	69	48,94	72	51,06	141	100,00
Estado Civil ao iniciar o curso no CEPA						
Estado Civil ao iniciar o curso	Informática	Turismo			Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Solteiro	62	89,86	63	86,30	125	88,03
Casado	3	4,35	7	9,59	10	7,04
Separado	1	1,45	0	0,00	1	0,70
Viúvo	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Outros	3	4,35	3	4,11	6	4,23
Total:	69	48,59	73	51,41	142	100,00
Curso por procedência Escolar						
Antes de estudar no CEPA, você estudava em escola?	Informática	Turismo			Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Pública	65	94,20	64	87,67	129	90,85
Particular	2	2,90	6	8,22	8	5,63
Pública SEM	2	2,90	2	2,74	4	2,82
Privada SEM	0	0,00	1	1,37	1	0,70
Total:	69	48,59	73	51,41	142	100,00

Renda Familiar por curso						
Renda Familiar	Informática		Turismo		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Nenhuma	1	1,47	0	0,00	1	0,71
Até 1,5 salários mínimos	9	13,24	14	19,44	23	16,43
Acima de 1,5 até 3 salários mínimos	24	35,29	28	38,89	52	37,14
Acima de 3 até 4,5 salários mínimos	5	7,35	17	23,61	22	15,71
Acima 4,5 até 6 salários mínimos	12	17,65	4	5,56	16	11,43
Acima de 6 até 10 salários mínimos	12	17,65	5	6,94	17	12,14
Acima de 10 até 30 salários mínimos	5	7,35	4	5,56	9	6,43
Acima de 30 salários mínimos	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total:	68	48,57	72	51,43	140	100,00
Quanto ao curso superior, ao entrar no CEPA						
Com relação ao curso superior, ao ingressar no curso técnico do CEPA, você?	Informática		Turismo		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Já tinha	4	6,06	4	5,71	8	5,88
Estava cursando	31	46,97	16	22,86	47	34,56
Pretendia cursar	31	46,97	50	71,43	81	59,56
Total:	66	48,53	70	51,47	136	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo

APÊNDICE F – QUADRO DEMONSTRATIVO DA CARACTERIZAÇÃO DA
INFRA-ESTRUTURA DO CEPA PELOS EGRESSOS DOS
CURSOS TÉCNICOS DE TURISMO E INFORMÁTICA

Condições gerais de instalações físicas						
As instalações forma adequadas?	Informática		Turismo		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Sim, todas	12	17,39	23	31,51	35	24,65
Sim, a maior parte	36	52,17	34	46,58	70	49,30
Somente algumas	21	30,43	16	21,92	37	26,06
Nenhuma	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total:	69	48,59	73	51,41	142	100,00
As salas de aula adequadas à quantidade de alunos						
As salas de aula eram adequadas à quantidade de alunos?	Informática		Turismo		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Sim , todas	32	46,38	51	69,86	83	58,45
Sim, a maior parte	22	31,88	17	23,29	39	27,46
Somente algumas	14	20,29	5	6,85	19	13,38
Nenhuma	1	1,45	0	0,00	1	0,70
Total:	69	48,59	73	51,41	142	100,00
Instalações de laboratórios e serviços de apoio						
Laboratórios, equipamentos, materiais e serviços de apoio específico do curso eram adequados?	Informática		Turismo		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Sim, todas	4	5,80	12	16,44	16	11,27
Sim, a maior parte	30	43,48	33	45,21	63	44,37
Somente algumas	31	44,93	27	36,99	58	40,85
Nenhuma	4	5,80	1	1,37	5	3,52
Total:	69	48,59	73	51,41	142	100,00
Equipamentos suficientes à quantidade de alunos						
Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas	Informática		Turismo		Total	
	Nº.	%	Nº..	%	V	%
Sim, todas	7	10,14	11	15,07	18	12,68
Sim, a maior parte	22	31,88	33	45,21	55	38,73
Somente algumas	36	52,17	27	36,99	63	44,37
Nenhuma	4	5,80	2	2,74	6	4,23
Total:	69	48,59	73	51,41	142	100,00

Viabilização da internet para atender as necessidades do curso						
O acesso dos alunos à internet para atender às necessidades do curso	Informática		Turismo		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Plenamente	32	46,38	26	36,11	58	41,13
Parcialmente	31	44,93	41	56,94	72	51,06
Não viabilizou para meu curso	4	5,80	5	6,94	9	6,38
Não viabilizou para ninguém	2	2,90	0	0,00	2	1,42
Total:	69	48,94	72	51,06	141	100,00
Caracterização dos recursos audiovisuais e tecnológicos						
Caracterização o uso de recursos audiovisuais e tecnológicos quando da realização do seu curso?	Informática		Turismo		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Amplo e adequado	18	26,47	33	46,48	51	36,69
Amplo, mas inadequado	13	19,12	7	9,86	20	14,39
Restrito, mas adequado	32	47,06	26	36,62	58	41,73
Restrito e inadequado	5	7,35	4	5,63	9	6,47
Não dispunha	0	0,00	1	1,41	1	0,72
Total:	68	48,92	71	51,08	139	100,00
Acervo da Biblioteca						
Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização, em face das necessidades curriculares quando da realização do seu curso?	Informática		Turismo		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
Era atualizado	6	8,82	11	15,07	17	12,06
Era parcialmente atualizado	39	57,35	36	49,32	75	53,19
Era pouco atualizado	15	22,06	20	27,40	35	24,82
Era desatualizado	8	11,76	6	8,22	14	9,93
Total:	68	48,23	73	51,77	141	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo

APÊNDICE G – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

1- Gestores:

1.1 – Diretor: Pedagogo, pós-graduação em Gestão e Docência do ensino superior. 20 anos magistério. Está a 1 ano e 8 meses no Cepa.

1.2 – Diretora Adjunta: Formada em Pedagogia, com pós-graduação em docência do ensino superior. Possui 22 anos de magistério e 01 (um) ano.

1.3 – Secretário Escolar: Formado em Ciências Econômicas, com pós-graduação em Metodologia da educação no ensino superior. Tempo na área de educação 20 anos. Não lecionou. Sempre atuou na área administrativa. Tem 02 (dois) meses de CEPA.

2 – Coordenadores Pedagógicos:

2.1 – Coordenadora Pedagógica A: Coordenadora pedagógica, com Licenciatura plena em pedagógica, pós-graduação em psicopedagogia, com 18 anos de experiência na área de educação e 04 anos de CEPA.

2.2. – Coordenadora Pedagógica B: Está na coordenadora pedagógica, mas não tem formação na área, possui pós-graduação em educação profissional e tecnológica com ênfase em gestão, tem 23 anos de magistério e 08 anos de CEPA.

3 – Professores de Turismo:

3.1 – Professor A: Professor do curso de Turismo, com Licenciatura plena em história e Bacharel em turismo pela Universidade Federal do Pará – UFPA, pós-graduado em Elaboração e análise de projetos – UFPA, com 30 anos de magistério e 10 anos de CEPA, ministrando as disciplinas: introdução ao ecoturismo; planejamento do turismo; empreendedorismo aplicado ao turismo. Já lecionou diversas disciplinas.

3.2 – Professor B: Bacharel em turismo, licenciatura plena em educação física. Pós – graduação: na área de Educação física em Treinamento desportivo e esporte aquático. Tem 25 anos. É professor da rede estadual e municipal de ensino. Está no CEPA a 5 anos. Leciona as seguintes disciplinas: noções de turismo, planejamento eco-turismo, organização de elaboração de eventos.

3.3 – Professor C: Raimunda da Luz Oliveira – Barral. Formação: bacharel em turismo e bacharel em direito. Tem 6 pós. Tempo no Cepa: 8 anos. Disciplinas que leciona Técnica e teoria do turismo, agenciamento e legislação.

4 – Professores de Informática

4.1 – Professor A: Professor do curso de Informática. Mestre em Computação Aplicada – Universidade Federal do Pará – UFPA (Dissertação em Março 2010).

Especialista em Informática – Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em Sistemas de Telecomunicações – ESAB (cursando). Graduado em Licenciatura em Física – Universidade Federal do Piauí – UFPI. Cursos Oficiais Microsoft, Furukawa, FreeBSD, Redes *Wireless* e VoIP. Possui 22 anos de magistério e tem 04 anos de CEPA. Lecionou as seguintes disciplinas: Sistemas Operacionais, Técnica de Programação e Projeto de Instalação Elétrica de Baixa Tensão.

4.2 – Professor B: Professora do curso de Informática. Tecnóloga em Processamento de Dados e Licenciada Plena em Letras. Tem pós-graduação em Linguística portuguesa e Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e estrangeiras – *lato sensu*. Possui 22 de magistério e 9 anos no CEPA. Lecionou a disciplina: Linguagens Técnicas e informática aplicada.

4.3 – Professor C: Tecnólogo em Processamento de Dados. Tem pós-graduação em Informática na Educação e Pós-Graduação em Gestão em Segurança da informação. Possui 9 anos de magistério e 6 anos de CEPA. Lecionou as disciplinas: Técnica em programação; Linguagem de programação e Informática Básica.

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](#)