

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**ROBÉRIA RODRIGUES LOPES**

**A Reforma da Educação Profissional Técnica  
desafios para a autonomia do novo trabalhador**

**Fortaleza**

**Mai de 2005**

**ROBÉRIA RODRIGUES LOPES**

**A Reforma da Educação Profissional Técnica  
desafios para a autonomia do novo trabalhador**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientação: Prof. dr. João Bosco Feitosa dos Santos

**Fortaleza**

**Mai de 2005**

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Lopes, Robéria Rodrigues

A Reforma da educação profissional técnica: desafios para a autonomia do novo trabalhador / Robéria Rodrigues Lopes \_  
Fortaleza: UFC, 2005.

211 p.

Dissertação – Mestrado

Área de Concentração: Ciências Sociais

Orientador: João Bosco Feitosa dos Santos

1. Ensino técnico 2. Políticas educacionais 3. Competências laborais

**ROBÉRIA RODRIGUES LOPES**

**A Reforma da Educação Profissional Técnica  
desafios para a autonomia do novo trabalhador**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. dr. João Bosco Feitosa dos Santos (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará

---

Profª. dra. Alba Maria Pinho de Carvalho  
Universidade Federal do Ceará

---

Profª. dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade  
Universidade Estadual do Ceará

---

Prof. dr. José Meneleu Neto  
Universidade Estadual do Ceará

*A minha mãe Idelsina,  
ao Robson,  
a Riane e Ronaldo Júnior*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos as pessoas que apoiaram a realização desta dissertação. Ao meu orientador, prof. dr. João Bosco Feitosa dos Santos, pelo inestimável apoio científico ao longo do estudo e pelas valiosas sugestões e críticas.

Agradeço também aos meus professores e colegas do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, em especial aos membros da banca julgadora do meu exame de qualificação do projeto, prof<sup>a</sup>. dra. Alba Maria Pinho de Carvalho e Maria Meirilene Lopes de Brito, pelos comentários e sugestões que muito enriqueceram este trabalho.

Ao CEFET/CE, nas pessoas da Diretora de Ensino prof<sup>a</sup>. Maria Mirian Carneiro Brasil e da Coordenadora de Controle Acadêmico Paula Maria Brito Gonçalves e demais professores e técnicos que apoiaram e contribuíram na coleta de dados para a pesquisa de campo.

Aos meus amigos e colegas da Pró-Reitoria de Extensão da UFC, aos professores Francisco de Assis Melo Lima e Antonio Salvador da Rocha, a Gina Maria Porto de Aguiar, Ericka Fernandes Barbosa e a Rosa Nogueira, pelas sucessivas leituras de textos e incentivos contínuos. E uma última palavra para recordar a minha família, sempre presente, paciente e disponível nos momentos difíceis.

## RESUMO

O objetivo desta dissertação é avaliar a educação profissional técnica promovida pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará - CEFET/CE, a partir da reforma da educação profissional regulamentada pela LDB nº 9.394/1996. A pesquisa é do tipo exploratória, descritiva e avaliativa, erguendo-se com base em quatro indagações: (i) Em que medida as transformações no mundo do trabalho estão interferindo na educação profissional? (ii) A legitimação das políticas de educação profissional pelo Estado brasileiro age sob o efeito das agências internacionais? (iii) A reforma da educação profissional legitima a ordem social? (iv) Como estão situadas as tensões entre os modelos de competências e a prática curricular em uma instituição de educação profissional técnica de nível médio? O método do estudo de caso está fundado na análise intensiva de uma instituição de educação profissional, sustentando-se com as contribuições teóricas do campo da educação profissional e das ciências sociais, contextualizadas com teorias das ciências políticas, da Sociologia da Educação, da Sociologia do Trabalho e da Psicologia com as quais a educação profissional e a noção de competência guardam coerência. O procedimento metodológico da investigação decorreu de modo seqüencial entre 2002 e 2004 e se realizou em três tempos e modos: pesquisa bibliográfica, documental e de campo, subsidiadas pela técnica da entrevista semi-estruturada junto de um conjunto de atores sociais relevantes □ gerentes, coordenadores e professores □ selecionados no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET/CE. Os resultados elucidaram a idéia de que os atores educacionais devem assumir coletivamente o debate e o estudo em torno do desenvolvimento de uma escola autônoma e emancipada, contribuindo para a construção de uma política educativa mais equilibrada e democrática, voltada para o desenvolvimento de princípios de igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética, tanto no mundo do trabalho como na sociedade. Concluiu-se, portanto que somente o surgimento de uma instituição educacional capaz de facultar aos jovens o acesso à pluralidade de conhecimentos e culturas poderá formar um cidadão integral.

Palavras-chave: Ensino técnico-profissionalizante, políticas educacionais, competências laborais

## ABSTRACT

The objective of this dissertation is to evaluate from technical college professional education promoted by Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará - CEFET/CE, starting from the regulated professional education reform by LDB no. 9.394/1996. The investigation is exploratory type, descriptive and evaluated, rising up four base questions: (i) In what measures the transformations in the labored work are interfering at professional education? (ii) The legitimation with professional education politics from the Brazilian government to take action under the effect of the international agencies? (iii) The regulated modification at professional education makes lawful the social order? (iv) How are situated the tensions between the competences models and the curricular practice in a technical college institution? The method of the case study is well-founded in the intensive analysis at institution of professional education, holding up with theoretical contributions areas from professional education and social sciences, in context political sciences, Sociology Education, Labor Sociology and Psychology in which the professional education and the competence idea concern coherence. The methodological procedure at investigation passed away the sequence of the facts between 2002 to 2004 and was held during three periods and ways of proceeding engaged in: bibliographical, documental and area research subsidized by the technique of the semi-constructed interview among a complex whole of important social actors □ managers, coordinators and teachers □ selected at Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET/CE. The results showed the idea that the educational participants ought to assume collectively the discussion and the application on ever side development for an autonomic and emancipated school, contributing to construction an educational politic equilibrated and democratical pointed toward development by equality of jurisprudence principles, social justice, solidarity and ethics, extent to the world labored as much society. Therefore it concludes that only the appearing of an educational institution able to offer for the young students to access the plurality of knowledge and cultural civilization will be able to produce a complete citizen.

Key-words: Technical-professional instruction, educational politics, labour competences

### LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Tabela 1</b>	Número de instituições por nível de educação profissional, segundo dependência administrativa, 1999.....	86
2	Número de cursos profissionalizantes, segundo o nível e a dependência administrativa, 1999.....	87
3	Número de matrículas na educação profissional, segundo o nível e a dependência administrativa, 1999.....	88
4	Número de matrículas por dependência administrativa, segundo a área dos cursos profissionalizantes, 1999.....	90
5	Número de matrículas no ensino técnico-profissionalizante do CEFET/CE, Campus Fortaleza .....	103
6	Número de matrículas no CEFET/CE, segundo idade, no período de 1998 ao 1º. semestre de 2003, <i>campus</i> de Fortaleza.....	104
7	Número de matrículas no CEFET/CE, segundo sexo, no período de 1998 ao 1º. semestre de 2003, <i>campus</i> de Fortaleza.....	105
<b>Figura 1</b>	Número de instituições por nível de educação profissional, segundo dependência administrativa, 1999.....	86
2	Número de cursos profissionalizantes, segundo o nível e a dependência administrativa, 1999.....	87
3	Número de matrículas na educação profissional, segundo o nível e a dependência administrativa, 1999.....	88
4	Número de matrículas por dependência administrativa, segundo a área dos cursos profissionalizantes, 1999.....	90
5	Número de matrículas no ensino técnico-profissionalizante do CEFET/CE, Campus Fortaleza .....	103
6	Número de matrículas no CEFET/CE, segundo idade, no período de 1998 ao 1º. semestre de 2003, <i>campus</i> de Fortaleza.....	104
7	Número de matrículas no CEFET/CE, segundo sexo, no período de 1998 ao 1º. semestre de 2003, <i>campus</i> de Fortaleza.....	105

**LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABE	Associação Brasileira de Educação
AGIT	Agência Integrada de Apoio ao Trabalhador
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAT	Centro de Amparo ao Trabalho
CEB/ CNE	Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação
CEFET/CE	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CINTERFOR	Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
CUT	Central Única dos Trabalhadores
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e do Emprego
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PBQP	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PEQ	Plano Estadual de Qualificação
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PROEDUC	Programa de Educação para a Competitividade
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SEEC	Serviço de Estatística da Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes
SETAS	Secretaria do Trabalho e Ação Social
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência ea cultura

**SUMÁRIO**

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	9
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>Capítulo I - TRABALHO E EDUCAÇÃO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA</b> .....	20
1.1 A Relação Trabalho e Educação.....	21
1.2 A Educação do Trabalhador no Brasil .....	39
1.3 O Modelo de Competência e o Mundo do Trabalho .....	56
<b>Capítulo II –POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	62
2.1 A Política Educativa como Política Social .....	63
2.2 As Políticas de Educação Profissional .....	76
2.3 Avaliação das Políticas de Educação Profissional: Visão Educacional Empírica da Educação Profissional Técnica no CEFET/CE .....	94
2.3.1 Aspectos Conceituais da Avaliação.....	94
2.3.2 O CEFET e a Reforma Educacional .....	98
2.3.3 Parâmetros Analíticos: a Avaliação de Eficácia no Âmbito da Análise Processual .....	111
<b>Capítulo III – O MODELO DE COMPETÊNCIA</b> .....	115
3.1 Implicações na Construção da Matriz Curricular da Educação Profissional Técnica.....	116
3.1.1 As Matrizes Teórico-Conceituais do Modelo de Competência.....	116
3.1.2 Os Princípios Norteadores da Educação Profissional Técnica.....	123
<b>Capítulo IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	163
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	178
<b>ANEXOS</b> .....	196

## INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, assistiu-se a um interesse cada vez maior pelos aspectos sociais e econômicos da educação profissional, sendo várias as explicações oferecidas para esse fenômeno. Uma delas centra-se no reconhecimento de que a educação muito influenciou nas oportunidades sociais, afetando a mobilidade entre as classes, as fontes de rendimentos, a qualificação profissional e a distribuição da riqueza na sociedade. Uma segunda razão, que surgiu após a segunda metade do século XX, é relacionada com as modificações experimentadas no sistema educativo como aparelho reprodutor dos interesses dominantes, além do papel que a educação do trabalhador passou a desempenhar com o desenvolvimento econômico e social, o Estado de Bem-Estar Social, os processos de modernização e evolução da sociedade e a estruturação produtiva. Outra razão refere-se às necessidades de os países periféricos ou em vias de desenvolvimento formular políticas públicas educativas fundamentais para o avanço da democratização e participação social.

No Brasil, durante a década de 1990, ocorreu grande reforma estrutural no sistema educacional, no sentido de oferecer uma educação geral com forte segmento científico e tecnológico, permitindo a complementaridade da educação profissional nas escolas ou nas empresas, atendendo, assim, as recomendações dos organismos internacionais em consonância com o crescimento econômico do mundo globalizado. Na prática, a política de educação profissional rompeu com o modelo que preconiza a solução conciliatória entre os objetivos de preparar para o prosseguimento de estudos e formação para o trabalho, num ensino médio profissionalizante, passando a ser definida como complementar de uma vertente exclusivamente propedêutica.

Segundo a legislação em vigor, a educação profissional não é um mero adestramento para ocupar postos de trabalho determinados. Ela deve propor a “*transição entre escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas*” (Decreto Federal nº. 2.208/97, Art. 1º., § 1º.). Essa transição entre a escola e o mundo do trabalho e essas habilidades gerais e específicas presumem um trabalho coordenado e contínuo da formação geral, que desenvolve as competências básicas concomitantemente à compreensão de aspectos

produtivos, relacionando a teoria com a prática, entre outros aspectos referentes à educação formal, exigidos pela contemporaneidade.

O estudo da implementação e dos efeitos das políticas de educação profissional técnica orientará o estudo de caso no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET/CE, no contexto do qual se pretende identificar, explorar e discutir acerca dos seguintes pontos de investigação empírica: (i) Em que medida as transformações no mundo do trabalho estão interferindo na educação profissional? (ii) A legitimação das políticas de educação profissional pelo Estado brasileiro age sob o efeito das agências internacionais? (iii) A reforma da educação profissional legitima a ordem social? (iv) Como estão situadas as tensões entre os modelos de competências e a prática curricular em uma instituição de educação profissional técnica?

A pesquisa é do tipo exploratória, descritiva e avaliativa. É exploratória na medida em que se procurou observar, registrar e explorar as dimensões do fenômeno, a maneira como ele se manifestou e como se relacionou com outros fatores educacionais; descritiva, pela análise dos fatos haver sido realizada sem manipulação ou interferência do pesquisador, tendo-se verificado tão-somente sua frequência, natureza e características. É avaliativa por tratar-se de um estudo que tentou sistematizar um conjunto de informações sobre o processo e a eficácia de uma política educacional, bem como permitiu caracterizar a experiência e as opiniões dos atores sociais que participaram da implantação desta política em uma instituição de educação profissional pertencente à rede federal de ensino.

Neste contexto, esta investigação teve como objetivo geral realizar uma avaliação de processo, situando a reforma da educação profissional técnica em relação a sua historicidade, totalidade e processo contraditório entre educação e trabalho, destacando a reforma da educação profissional promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996 e suas implicações da educação profissional técnica. Especificamente, a investigação empírica teve como objetivos uma avaliação de eficácia, incidindo basicamente sobre a organização dos cursos técnicos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET/CE a partir da reforma, considerando as exigências do mundo do trabalho, investigando como a Instituição analisa a desvinculação entre educação geral e profissional; a dicotomia entre teoria e prática; a articulação entre o saber e o fazer; e a certificação de competências, ensejando ao pesquisador entrelaçar suas concepções sobre a relação educação-trabalho e teoria-prática.

Para o estudo empírico, procurou-se selecionar sujeitos representativos do CEFET/CE com experiências variadas e conhecedores do fenômeno estudado, importante fator para garantir a diversidade e, a partir desta, interpretar criteriosamente o conteúdo manifestado na fala dos entrevistados. Para a efetivar a avaliação, foi selecionada a seguinte composição:

- i. 3 Gerentes das Áreas Profissionais;
- ii. 7 Coordenadores dos Cursos Técnico;
- iii. 16 Professores dos Cursos Técnico: representantes das áreas profissionais, efetivos na Instituição, envolvidos com a educação profissional técnica, com no mínimo três anos de experiência com o ensino técnico.

As entrevistas, especificamente, decorreram durante o período de outubro a dezembro de 2003, após terem sido recolhidos e sumariamente tratados os dados secundários. As entrevistas foram realizadas em diferentes espaços, com predominância nos gabinetes dos coordenadores, salas de professores e de aulas. Em todos os casos, foram colocados os objetivos e procedimentos de pesquisa e obtida autorização prévia para gravar as entrevistas. Observa-se no entanto, que apesar da utilização de um aparelho de pequenas dimensões, numa tentativa de que este não se revelasse tão obstrutivo, alguns professores sentiram-se intimidados com a sua presença, neste sentido, ressalta-se influência dos fatores contextuais, sem contudo minimizar a objetividade dos discursos efetuados. Durante o processo de investigação empírica, levou-se em consideração que a realização de entrevista resulta numa circunstância de interação social particular sujeita a diferentes leituras e avaliações de ambas as partes — entrevistado e investigador — tornando-se susceptíveis de enviesamentos, conscientes ou não, na análise dos dados (Ghiglione e Matalon, 1992).

Diferentemente da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade e sim na profundidade da informação revelada pelo conteúdo das entrevistas, da convergência de informações, de vivências e de experiências que, partindo da percepção de cada sujeito social, levam à compreensão mais clara da natureza e da dinâmica do fenômeno alvo de observação.

O pressuposto fundamental da escolha e da aplicação da entrevista semi-estruturada ao estudo da educação profissional técnica é de que o ato de investigação e pesquisa comporta e reivindica um processo dialógico em que os atores envolvidos, ao

participarem da entrevista, estarão diante de uma oportunidade de expressar suas diferentes concepções sobre a reforma educativa, como também avaliar a sua *práxis* pedagógica.

Na ciência de que a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação do investigador com os atores sociais envolvidos, utilizou-se a entrevista como um instrumento que facilmente pudesse ser corrigido e readaptado durante o processo de trabalho de campo, visando às finalidades da investigação. O roteiro da entrevista visou a apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos da pesquisa, sendo estruturada com poucas questões, de forma a permitir estabelecer perguntas fundamentais para a compreensão da realidade empírica, porém conservando abertura e flexibilidade capazes de descobrir as particularidades da realidade empírica. Neste contexto, a triangulação da pesquisa bibliográfica, documental e de campo □ subsidiadas pela técnica da entrevista semi-estruturada □ facilitou a construção do objeto de investigação e a obtenção dos objetivos propostos, partindo da teoria para interrogar o real, ou fazendo uso das palavras de Bourdieu (1989. p. 27): *...pensar o mundo social de maneira realista...*

O CEFET/CE foi escolhido como campo empírico para guiar o estudo de caso por ser uma autarquia educacional pertencente à Rede Federal de Ensino, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar para promover a educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, o ensino médio, a extensão, a pesquisa e a difusão tecnológica. A instituição educacional centra a formação do aluno em conhecimentos específicos das áreas de interesse do mercado, ofertando cursos técnicos nas áreas de Artes, Construção Civil, Indústria, Informática, Química, Telecomunicações, Turismo/ Hospitalidade e Saúde, com duração de dois anos e dirigido a pessoas que tenham concluído, pelo menos, o primeiro ano do ensino médio e, se desejar, avançar nos estudos cursando o nível tecnológico. Em virtude da abrangência de sua ação e sua localização geográfica, o estudo de caso no CEFET/CE garantirá, em curto tempo, avaliar suas iniciativas de educação profissional técnica a partir da atual legislação da educação profissional técnica.

No estudo de caso realizado no CEFET/CE, pretendeu-se levantar dados, fatos e situações que pudessem servir de referenciais e que auxiliassem na compreensão de como aconteceu a implantação da reforma da educação profissional. A fim de facilitar a construção do objeto de investigação e a obtenção dos objetivos propostos, os dados para a pesquisa originaram-se de fontes secundárias (valores objetivos) da análise documental e bibliográfica

da reforma educativa do Brasil, educação profissional técnica e legislação sobre educação profissional, utilizando-se como principais fontes da pesquisa documental, os relatórios da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológico - SETEC/MEC, os relatórios de controle acadêmico do CEFET/CE e censo da educação profissional no Brasil, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/MEC.

A eleição de fontes documentais, numa complexa realidade da implantação de uma política de educação profissional, prende-se ao fato de os documentos fornecerem informações de uma realidade pouco transparente na vida política nacional, como é a imposição das classes dominantes e dos organismos internacionais para consagrar as suas expectativas, em seu benefício.

Os dados primários foram obtidos das respostas da população analisada (gerentes, coordenadores e professores) a uma entrevista semi-estruturada caracterizada por um conjunto de quinze perguntas estabelecidas num roteiro flexível em torno do reconhecimento de como o CEFET/CE está identificando os perfis profissionais de conclusão; definindo os blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; desenhando a estrutura dos currículos; traçando os itinerários profissionais com critérios de acesso aos cursos; definindo o perfil dos egressos, as estratégias de aprendizagem e o processo de avaliação da aprendizagem e dos cursos.

Cada uma das entrevistas semi-estruturadas gravadas buscou saber se esses sujeitos dariam indícios de como foram legitimadas as políticas públicas da educação profissional técnica e da concepção de currículo que poderia embasar a construção da matriz curricular dos cursos técnicos do CEFET/CE orientados pelo modelo de competência. Esta questão não foi feita de modo direto, e sim por intermédio de outras que permitiriam obter essa resposta.

Durante as entrevistas, houve a preocupação de identificar como o entrevistado percebia a Reforma e a sua importância (ou não) na construção de um pensamento curricular para os cursos técnicos profissionalizantes; qual o quadro teórico em que se situava para a construção dessa concepção; qual a ação prática desenvolvida para a efetivação desse quadro teórico; se estaria ou não havendo dificuldades teóricas e/ou práticas para concretizar essa concepção construída e qual a natureza desta dificuldade, caso esta fosse apontada.

Quanto à análise de dados, foram levadas em conta a pertinência e a qualidade de aplicação do método utilizado, imperando no decorrer do exame o rigor e a honestidade

necessários durante a verificação de dados. Como se trata de um caso de dados predominantemente qualitativos, foi escolhido o método de análise de conteúdo, no sentido que lhe é dado por Laurence Bardin, como um ...

*[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (LAURENCE BARDIN, 1977, p. 37).*

Para além desta limitação decorrente das opções teóricas adotadas, uma compreensão mais global do objeto do estudo implicava dar voz a outros grupos de atores, nomeadamente aos egressos dos cursos. A investigação, tal como delimitada, volta-se para a análise dos processos e da eficácia de implantação da reforma da educação profissional técnica e suas conseqüências imediatas na construção de uma matriz curricular, ou seja, não explora a efetividade das políticas de educação/formação profissional nos alunos e sua inserção no mercado de trabalho. Por isso, não interessa à investigação saber qual o impacto nos egressos dos cursos de educação profissional técnica. Uma tal investigação implicaria a elaboração de entrevistas junto aos alunos e empregadores, para averiguar se de fato as atuais políticas estão atendendo aos interesses do mercado de trabalho ou são direcionadas a incluir socialmente os futuros trabalhadores. Além disso, tratando-se de um estudo centrado apenas numa escola, qualquer tipo de generalização para outros contextos, com já foi realçado, torna-se ilegítima.

O tratamento teórico da matéria correlacionada com o objeto da investigação pressupôs amplo estudo em disciplinas de caráter social, político, econômico e educacional. No conhecimento de que o entendimento das políticas de educação profissional e a relação educação e trabalho no domínio dos meios de produção dependem diretamente da compreensão dos sistemas político, econômico e educacional, procurou-se seguir a orientação conceitual de teorias relacionadas com as ciências políticas, a Sociologia da Educação, a Sociologia do Trabalho e a Psicologia, com as quais a educação profissional e a noção de competência guardam coerência. A bibliografia geral e específica de base na investigação, em particular no que toca à orientação teórica, foi construída no âmbito das disciplinas referidas.

Nesta perspectiva, fez-se necessário desenvolver estratégias metodológicas com a adoção de parâmetros histórico-críticos e multidisciplinares a fim de compreender a significação da educação, da política educacional e do Estado que as representa como sistema no poder. Sendo assim, o capítulo primeiro □ Educação e Trabalho: evolução histórica □ destaca as relações contraditórias entre educação e trabalho por meio da seleção de referenciais teóricos para entender o modelo de competências implantado pela reforma da educação profissional. Para tanto, fez-se uma revisão teórica de categorias examinando as teorias da reprodução (tanto das teorias da correspondência, como as funcionalistas), a do capital humano, aquelas sobre o credencialismo e a não-correspondência. Este capítulo também apresenta uma análise reflexiva do modelo de competência, do mundo do trabalho e da educação profissional no Brasil, na perspectiva do seu processo histórico-social concreto que tem como causas as efetivas relações mediadas por políticas educacionais do Estado, inseridas no universo das políticas sociais no País. A abordagem situou-se ao nível do discurso teórico, ou seja, representando-se sinteticamente as contribuições de sociólogos, filósofos e educadores, consideradas imprescindíveis para que a educação possa ser mais um entre os fatores que exercem uma influência positiva em benefício da sociedade, coincidindo também com uma reflexão de nível empírico, o que possibilitou identificar as diferentes percepções teóricas e pessoais dos sujeitos entrevistados.

No capítulo segundo □ Políticas Públicas e Educação Profissional □ analisam-se as políticas públicas no âmbito do deslocamento conceitual que passam ao longo dos anos, como também as mudanças operadas na produção, na sociedade e na cultura, enfatizando o movimento contraditório entre forças e relações de interesse econômico. Neste estudo, procura-se entender que nas sociedades modernas o poder social é exercido pelo Estado por intermédio de políticas sociais e administrativas e que a avaliação da política pública educacional ainda é uma atividade incipiente, em que o número de perguntas ainda supera o de respostas, e onde impera a fragilidade das metodologias tradicionalmente utilizadas para identificar as complexas realidades sociais. No que se refere especificamente à educação, a implementação de políticas educacionais feitas de idéias, planos, legislação, medidas administrativas e processos de ação prática aumenta a ideologia do Estado (SEVERINO, 1986). Neste capítulo, a pesquisa empírica subsidiou a avaliação das políticas de educação profissional técnica aplicada ao caso do CEFET-CE, numa tentativa de apresentar indicações sobre a função que a educação profissional assume sob a lógica do modelo de competências,

com recortes relativos a domínios restritos de conteúdos teóricos e práticos, frutos de experiências e trajetórias individuais e coletivas dos seus gerentes, coordenadores e professores. Neste sentido, a avaliação foi compreendida como uma ferramenta capaz de determinar se as políticas estão sendo implementadas e desenvolvidas com eficácia por uma instituição de educação profissional.

No capítulo terceiro □ A Reforma Educacional no Brasil dos Anos 1990 □ imprimiu-se ênfase na educação profissional no Brasil e na reforma da educação profissional promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º. 9.394/96, complementada pelo Decreto 2.208/97, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, com as implicações das teorias curriculares na construção das matrizes curriculares dos cursos técnico-profissionalizantes. Aqui, tentou-se demonstrar que a noção de competência como multidimensão envolvendo aspectos que vão do individual ao sociocultural, situacional e processual, não pode ser considerada apenas como desempenho e sim como um construto do que se aprende na vida ativa e na escola e a educação pode tornar-se um recurso por excelência se procurar a participação de toda a sociedade como atores curriculares, comprometidos historicamente, social e culturalmente com um projeto pedagógico em permanente reconstrução.

Diante da correlação estabelecida entre o referencial teórico e os resultados da pesquisa empírica, esta investigação propõe-se, pois, a avaliar o ensino técnico-profissionalizante, na perspectiva das transformações econômicas e políticas de caráter estrutural, afloradas em todos os segmentos sociais nos últimos anos, e que promoveram profundas alterações na dinâmica mundial e no mundo do trabalho.

**Capítulo I**  
**TRABALHO E EDUCAÇÃO:**  
**EVOLUÇÃO HISTÓRICA**

---

[...] o conceito de trabalho como práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações, materiais e espirituais, que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si mesmo com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência. Desse ponto de vista, toda e qualquer educação será educação para o trabalho (KUENZER 2002, p. 39)<sup>1</sup>.

### 1.1 A Relação Trabalho e Educação

As origens da educação e do trabalho confundem-se com a procedência dos seres humanos. Em sua forma mais simples, a educação nas sociedades primitivas caracterizava-se essencialmente pelo ajustamento do homem ao meio físico e social por meio da imitação das experiências de gerações passadas. A noção de trabalho surgiu com resultado do dispêndio de esforço físico feito pelo homem, para modificar a natureza e obter alimentos, vestuários e abrigo para satisfazer as suas necessidades humanas. Para continuar vivendo, o homem precisa estar continuamente produzindo sua existência pelo trabalho. Inicialmente, os homens produziam sua existência em comum, relacionavam-se uns com os outros e se educavam neste processo. À medida que o homem ia se fixando a terra, surgiam a propriedade privada e a divisão de classes: a classe dos proprietários que podia sobreviver sem trabalhar, pela exploração do trabalho alheio, e o estrato dos não-proprietários, que trabalhava a terra para manter a si e aos seus senhores (SAVIANI, 1994).

Na Grécia antiga, o termo trabalho não tinha o mesmo significado utilizado atualmente pelas sociedades modernas. Havia ofícios, tarefas e atividades classificados em três categorias: *pronos*, atividades penosas que exigiam um esforço e um contato degradante com a matéria; *ergon*, obra e atividade em geral, que se opõe à ociosidade, derivando-se de *erga* que se refere ao campo e a atividade agrícola, cuja lógica estava próxima das práticas religiosas; e *techné*, que designa o trabalho manual do artesão sapateiro, marceneiro etc. (MÉDA, 1999; SANTOS, 2000). A educação implicitamente trazia característica de separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, os que pensam e os que executam, entre a teoria e a prática. A teoria era sinônimo de atividade contemplativa e era própria dos intelectuais. A prática era sinônimo de ação e cabia aos escravos.

---

<sup>1</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez, 2002.

A educação também se manifestou no espírito prático romano inspirando ideais práticos e sociais. A educação romana antiga era dividida em três fases: a *pré-helenista*, a *helenista-republicana* e a *helenista-imperial*. A primeira e fundamental instituição romana de educação era a família de tipo patriarcal, onde o pai desempenhava as funções de senhor e sacerdote. Utilizando a imitação como método para regular os direitos e os deveres de uma sociedade agrícola-político-militar, a educação desempenhava um papel prático-social destinado a formação do agricultor, do cidadão, do guerreiro através do treinamento em atividade agrícola, econômica, militar, civil e religiosa, entendida como prática litúrgica (MONROE, 1985).

Na Idade Média, o trabalho servil passou a existir e a educação a ser elaborada para uma sociedade sob o regime feudal, formalizada por um esquema tripartite segundo o qual havia uma classe homogênea, as dos *laboratores*, constituída pelos rurais e em seguida pelos artesãos, frente às classes dos clérigos, *os oratores* e dos guerreiros, *os bellatores* (CASTEL, 1998; MÉDA, 1999).

O conceito de educação como disciplina se traduzia no treino do pajem e do escudeiro, considerado como preparatório para as atividades dos cavaleiros (MONROE, 1985). Nesse período, a educação passou a ser privilégio da classe dos proprietários, dos ociosos que não precisavam trabalhar para sobreviver. O povo educava-se no próprio processo de trabalho e a escola era o lugar da classe dominante, que possuía uma educação diferenciada. Segundo Saviani (1994), origina-se, assim, a palavra escola, que em grego significa o lugar do ócio.

Com a Reforma Protestante, as escolas foram transferidas para o controle do Estado, desenvolvendo-se a idéia de educação elementar e universal. O trabalho apareceu como a base e a chave para a vida, virtude e obrigação, redentor do pecado, atribuindo-lhe, portanto, um valor espiritual, caminho religioso para a salvação. O ócio era considerado antinatural e as atividades puramente contemplativas foram condenadas, consideradas como atividades egoístas e perniciosas (ALBORNOZ, 2002; MONROE, 1985; NOSELLA, 2002).

Esse período foi analisado por Max Weber (1992) ao constatar que o trabalho surgiu na ética protestante como vocação mística, gerada pelo pensamento de Lutero, para quem a vocação era aceita como uma ordem divina, a qual cada indivíduo devia-se adaptar. Para Weber, a idéia de vocação para o trabalho vincula-se à idéia de que toda virtude deve ser

convertida em dinheiro e que o trabalho aparece como um fim em si mesmo. A vocação do homem passou a ser a atividade laborativa: quanto mais trabalho, mais direito à salvação.

Na Modernidade, em função do trabalho manufatureiro, passou a existir outro tipo de trabalho e maiores habilidades com as mãos. Surgiu o *labor*, que libertou o homem da escravidão e da tortura e o situou no mercado de trabalho, para, com a força do corpo, comercializá-la em troca de salário. Segundo Albornoz (2002), o labor é o trabalho do homem pela sobrevivência, submisso aos ritmos da natureza, e o trabalho é o fazer humano, a criação de um produto pela arte. Arendt (2001) argumenta que a distinção entre labor e trabalho baseia-se na “*atitude subjetiva ou na atividade do trabalhador*”.

Com a Revolução Industrial, a sociedade passou a necessitar de um novo saber e de uma nova educação com as condições para “*laicizar o saber, a moral e a política, separando a fé e razão, natureza e religião, política e igreja*” (BUFFA, 2000, p. 15). Bruno Belhoste (1989) apud Azevedo (1999, p. 44) ressalta que, na Europa durante os séculos XVIII e XIX, a transferência da educação do local de trabalho para a escola foi influenciada por fatores significativos:

- i. a crise do modelo de aprendizagem, que era o modo tradicional da transmissão do saber-fazer, onde os aprendizes de ofício recebiam orientações de um mestre, por meio do ato de imitar e do fazer pelas suas próprias mãos, crise esta que está ligada à evolução do papel das corporações de artífices e o nascimento de atividades fora do quadro das corporações;
- ii. o reconhecimento da cultura técnica como um gênero de cultura erudita, que passou a ser condição necessária para a escolarização das formações para as profissões manuais e mecânicas; e
- iii. a transformação dos modos de produção e dos processos de trabalho, com a expansão da esfera mercantil, o desenvolvimento da maquinaria aplicada à produção e com a crescente proletarização dos trabalhadores.

Segundo Monroe (1985), filosoficamente, o papel social da educação, do século XVIII ao XIX, se caracterizou pelo humanismo, racionalismo ilustrado e pelo pensamento da economia política, que defendia a educação dos trabalhadores como mecanismo de libertação dos obstáculos que poderiam prejudicar a marcha em direção ao progresso econômico.

O pensamento iluminista fundava-se na liberdade da ação política e nos direitos do indivíduo □ liberdade de pensamento, liberdade de consciência e suficiência da razão para a conduta da vida. Entendia, porém, as diversidades sociais como diferenças de capacidades, sustentando que as classes menos favorecidas não se achavam em condição de se conduzir pela razão, cabendo à educação a tarefa de libertar o homem de si mesmo. O racionalismo ilustrado, por sua vez, reforçava a centralidade da educação e da racionalidade como condição do homem histórico e político. Por outro lado, se a classe burguesa não se apoiava na concepção política que mantivesse o homem como instrumento de transformação de uma consciência que poderia construir outra ordem, também não poderia ignorar a conexão entre os planos social, político e econômico para equacioná-los ao seu favor e defender seus interesses capitalistas.

Observa-se que o projeto burguês de educação já era fortemente marcado pelo entendimento de educação para as massas como fator de racionalização das formas de organização social, capazes de eliminar os entraves ao progresso econômico. Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, submissa à necessidade do capital em reproduzir as forças de trabalho como mercadoria, e a educação de caráter geral destinava-se à formação das elites dirigentes.

Ressalta-se, porém, que essa dualidade não atravessa a história de forma linear e sem contradições. Ao contrário, na formação do trabalhador, essa dicotomia sempre se desenrolou numa teia de controvérsias: de um lado aqueles defensores da idéia de que todos os trabalhadores sejam educados de modo integral; e, de outro, os que temem essa educação, uma vez que ela pode prejudicar sua manipulação. Segundo Arroyo, essa luta faz parte de um problema maior, uma vez que *“ao longo da formação social os conflitos pela educação entre elite-massas, Estado-povo, burguesia-proletariado, passaram pela negação-afirmação do saber, da identidade cultural, da educação e da formação de classe”* (2002a, p. 79).

Segundo Marx e Engels (1991), pela análise do papel da burguesia e do proletariado, pode-se verificar que a história da sociedade humana é marcada por lutas de classes □ homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, patrão e assalariado, opressores e oprimidos, em permanente oposição uns contra os outros □ que, cada vez mais, dividem a sociedade em duas grandes classes oposta uma à outra: a burguesia e o proletariado.

Marx e Engels reconhecem a importância do papel revolucionário da burguesia no que tange à produção e à derrubada das monarquias absolutistas e no que concerne ao aperfeiçoamento técnico, à melhoria dos meios de comunicação e à difusão dos produtos para todas as regiões; porém, ao oprimir o proletariado no interior do sistema fabril capitalista, a burguesia aliena o trabalho e o trabalhador na atividade produtiva, o que somente poderia ser superado com a tomada do poder via revolução, objetivando assim a transformação da sociedade.

Verifica-se, portanto que, na visão de Marx (1985), o trabalho é a categoria fundante do homem como ser social, sendo sua relação com o mundo determinada pelo modo como exerce a sua atividade produtiva. Por meio do trabalho, o homem atua e transforma a natureza e, ao fazê-lo, também transforma a si próprio. Portanto, o trabalho útil não é um castigo nem escravidão e sim condição de existência do homem, que lhe confere dignidade e força, independentemente de todas as formas de sociedade.

No que se refere à educação, Marx (1983) defende propostas educacionais, partindo das contradições do desenvolvimento do capitalismo e da experiência do movimento operário no sentido de aliar ensino e trabalho, pela associação da educação intelectual, educação física e educação tecnológica<sup>2</sup>. Segundo Bryan (1997), as propostas de Marx referentes à educação decorrem da discussão acerca do papel do Estado como órgão responsável por assumir a educação, que deve utilizar o seu poder para garantir a eficácia de leis gerais, dando à classe trabalhadora condições de converter a *razão social* em *força social*, controlando-a a partir de suas conquistas para a superação da sociedade capitalista. Do ponto de vista do trabalhador, tal transformação neutraliza a tendência do capitalismo em degradar física e intelectualmente os trabalhadores ao submetê-los durante toda a vida a um trabalho precarizado.

Na proposta educacional de Marx, as escolas de ensino tecnológico e profissionalizante são ressaltadas como uma forma de superar a alienação do trabalho. Para Marx, a educação deve ser ministrada primeiramente como educação intelectual; em segundo lugar, como educação física, do tipo que é dado nas academias de ginástica e nos exercícios militares; e, em terceiro lugar como ensino tecnológico, articulado com a educação intelectual e física, que fornece os princípios gerais de todos os processos de produção e simultaneamente inicia a criança e os jovens no uso e manuseio dos instrumentos elementares de todos os ofícios (BRYAN, 1997).

---

<sup>2</sup> As propostas de Marx de vincular o trabalho intelectual ao físico, aliar à educação e os exercícios físicos com a formação politécnica, foram feitas ao *Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores*, em agosto de 1869 (MARX e ENGELS, 1983).

Segundo Bryan (1997), a formação tecnológica foi constituída do resultado da análise de Marx das transformações do processo de trabalho e deveria utilizar a ciência como força produtiva, sistematizando o processo de transmissão do saber técnico, rompendo com as práticas artesanais conservadoras das oficinas, que seguiam rigorosamente as instruções e os hábitos do mestre para fabricar a mercadoria. Por ensino tecnológico combinado com o trabalho produtivo, Marx visava a formar não o politécnico, no sentido de conhecedor das técnicas de vários ofícios, mas o trabalhador que detivesse o domínio da tecnologia exigida pelas forças do mercado capitalista, como também necessária para a transformação no processo de produção.

Neste contexto, para o marxismo, a superação da alienação do trabalho aponta para a criação de uma escola mantida pelo Estado e controlada pelos trabalhadores, onde, na conjunção de uma educação intelectual sólida com a educação física e ensino tecnológico, o trabalhador possa adquirir os instrumentos intelectuais necessários para assumir o comando do processo produtivo e do governo da sociedade. Tal fato dependerá da capacidade de luta dos trabalhadores, num movimento coletivo, para fazer valer seus propósitos.

Gramsci (1985), como Marx, acreditava na realização e emancipação do homem pelo trabalho. Segundo o autor, na sociedade socialista, o trabalho enseja apenas a sobrevivência de cada indivíduo, sem contribuir para a formação da riqueza universal. Para o trabalho industrial transcender o modo de produção capitalista, ser autônomo e criativo deve estar sob a direção político-administrativa do trabalhador e originar cada vez mais riqueza universal contribuindo, para a melhoria de toda a organização social.

Gramsci enriqueceu a discussão acerca da relação entre educação e trabalho, ao privilegiar a formação do sujeito na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas, das dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas como meio para a transformação dos indivíduos em sujeitos. Só assim imaginava ser possível formular uma estratégia viável de luta para os trabalhadores.

A formação omnilateral é reivindicada pela concepção de uma educação politécnica e de uma escola unitária, como meio para a consolidação para o desenvolvimento e emancipação do sujeito. Para Gramsci (1985), a criação de uma escola unitária, de cultura geral, humanista, formativa, tendo como base um processo vivo que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual, seria o desfecho de todo o processo

de crise da velha escola, determinada pelas sociedades pré-industriais, com o que a escola se separou da vida, tornando-se “*desinteressada*” e “*formativa*”. Gramsci propunha a criação de um tipo singular de escola preparatória (primária-média) que conduziria o jovem até escolha a profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige.

Gramsci afirmava ainda que a escola unitária seria um instrumento privilegiado de edificação de uma sociedade diferente, possibilitando às classes subalternas a aquisição de recursos decisivos para romper com a subalternidade e assumir um maior papel social. Gramsci afirmava que

*[...] o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (1985, p. 125).*

No início do século XX, nos *Princípios da Administração Científica*, Taylor propôs um conjunto de princípios e técnicas de organização e gestão do processo de trabalho, objetivando racionalizar e potencializar a produtividade do trabalho, por intermédio da decomposição dos processos de trabalho e da organização de tarefas fragmentadas de acordo com padrões rigorosos de tempo e estudos do movimento. Com a separação programada da concepção/planejamento das tarefas de execução, o conhecimento do processo de trabalho e da produção deveria centrar-se na gerência, à qual caberia todo o controle do processo produtivo a fim de atender às necessidades da acumulação do capital. O taylorismo pretendia, assim, minimizar a influência dos trabalhadores qualificados, que, por deterem o conhecimento do processo de trabalho, exerciam controle sobre ele. Por meio de um gerenciamento científico, da divisão do trabalho e racionalização do tempo e do movimento, as tarefas e as atividades do trabalhador foram decompostas em parcelas simples, em um ritmo programado, cronometrado e controlado pela gerência, o que provocou a separação do trabalho manual do trabalho intelectual e a hierarquização da gestão do conhecimento do processo de trabalho (CATTANI, 1997; FIDALGO E MACHADO, 2000; HARVEY, 2002).

Henry Ford racionalizou as velhas tecnologias e intensificou a produtividade do trabalho, aumentando os ganhos de produtividade, o chamado *five dollar day*, dando um maior poder de regulação do trabalho à gestão capitalista do processo produtivo. As alterações

introduzidas pelo fordismo<sup>3</sup> no mundo do trabalho influenciaram fortemente o comportamento social, a cultura e o perfil do Estado (CATTANI, 1997; FIDALGO E MACHADO, 2000). De acordo com Harvey (2002) a diferença entre o fordismo e o taylorismo consiste no

*[...] reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, modernista e populista (p. 121).*

A aplicação da gerência científica contribuiu para uma série de transformações na estrutura e funcionamento do capitalismo, bem como na composição da classe trabalhadora. Como consequência da separação do trabalho intelectual do trabalho manual, o processo de trabalho como um todo passou a ser dividido entre lugares e grupos de trabalhadores distintos. Em um local, são executados pelos trabalhadores os processos físicos da produção, em outro, ficam concentrados o projeto e planejamento, executados restritamente por um grupo da gerência ou supervisores ligados a ela, estabelecendo-se relações sociais antagônicas, que degradam a capacidade técnica do trabalhador. Esse novo modelo da divisão do trabalho, segundo Braverman (1987), abriu oportunidades para a elevação de alguns trabalhadores a postos mais altos e mascarava a tendência de rebaixamento de toda a classe trabalhadora a níveis inferiores de especialidade e funções.

Neste sentido, o mercado e as relações capitalistas passaram a demandar um novo tipo de homem, com capacidade para ajustar-se aos métodos da produção racionalizada requeridos pelas organizações de trabalho taylorista-fordista, articulando competências adequadas à automação, descartando totalmente as atividades intelectuais e criativas no desempenho do trabalho manual. O novo tipo de trabalho exigia uma concepção de mundo que alienasse o trabalhador e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização (KUENZER, 2000a).

Após a segunda Guerra Mundial, com o crescimento econômico, os avanços e inovações tecnológicos, o mercado passou a exigir recursos humanos qualificados, ficando ao sistema educacional a tarefa de preparar convenientemente a qualificação da mão-de-obra,

---

<sup>3</sup> Segundo Cattani (1997), o termo fordismo se generalizou a partir da concepção de Gramsci, que associou o sistema de produção e gestão empregado por Ford à forma de racionalização que define um modo de vida que demanda um novo tipo de homem.

seja no domínio das competências gerais seja no âmbito das competências específicas, obrigando cada vez mais a população a permanecer longos períodos na escola. Tal fato torna explícito o elevado grau de correspondência entre a educação e a economia provocada pela necessidade das empresas por qualificações e diplomas fornecidos pelo sistema educacional.

A ideologia funcionalista influenciou decisivamente a segunda metade do século XX<sup>4</sup>. Azevedo (1998) acentua que, para a teoria funcionalista, a educação formal é um poderoso meio de integração na sociedade, tanto do ponto de vista moral como ocupacional, contexto no qual os indivíduos podem adquirir conhecimentos e comprometer-se com os valores sociais, competindo-lhes assegurar a seleção dos talentos para a ocupação dos diversos papéis sociais. Cabe, assim, à educação contribuir para a manutenção da ordem social; garantir a coesão social através da transmissão de normas de conduta e cultura; promover um consenso em torno dos valores e das crenças; selecionar e qualificar os recursos humanos adequados para o mercado em expansão; ou seja, a educação não existe para mudar e sim para reproduzir os valores e as crenças da sociedade capitalista. Neste sentido, anota ainda Azevedo (1998) que o funcionalismo legitimou o sistema escolar de caráter meritocrático com a manutenção do equilíbrio social estabelecido, como também a segmentação e a estratificação do mercado de trabalho.

Com a crise do modelo taylorista-fordista e à medida que o avanço tecnológico se tornava mais complexo, a organização do trabalho passou a configurar o mundo produtivo com o chamado toyotismo ou modelo japonês e suas técnicas de organização da produção do trabalho industrial, flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração dos setores produtivos; valorização dos saberes do trabalhador, associada aos ganhos de produtividade atingidos pelo Japão no pós-Segunda Guerra (ANTUNES, 2002; CATTANI, 1997; XAVIER SO, 1997).

Era preciso preparar para o trabalho. O domínio de conhecimentos e atitudes era necessário para atender às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, com tendências que universalizam as ferramentas de controle de qualidade total, os métodos e técnicas básicas de organização do trabalho e da gestão da produção que pudessem ser utilizadas no interior das fábricas e em indústrias de ramos diferentes. Um saber menos especializado do ponto de vista do produto acabado, mas suficiente para garantir ao trabalhador mobilidade e domínio de um ofício. A formação para o trabalhador passou a significar formação profissional e a escola a organizar o ensino em face do modo de organização do trabalho. Segundo Kuenzer (2000b), as capacidades são chamadas então,

---

<sup>4</sup> Para Emile Durkheim (1978), precursor do funcionalismo moderno, “a educação é um processo social” que assegura a integração do indivíduo da sociedade, transmitindo valores e desenvolvendo atitudes comuns e ao mesmo tempo, a diferença, em correspondência com a divisão social do trabalho.

de competências, as habilidades psicofísicas deslocam-se para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas para atender às exigências do capital. Nesse sentido, a autora ressalta que as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular as formas de desperdício, tais como a multitarefa ou o controle de qualidade feito pelo trabalhador, têm, antes, a finalidade de evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital, aprofundando ainda mais a divisão entre capital e trabalho.

Como uma forma de atender ao crescimento econômico, a educação passou a ser um bom investimento para os indivíduos, empresas e Estado, uma vez que poderia formar reservas permanentes de recursos humanos qualificados a serem absorvidos pelas necessidades aparentes do mercado, maximizando o retorno desse investimento. O Estado, ao financiar a educação básica dos indivíduos, participa no investimento individual, na defesa da tese de que maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida, em função de um aumento de renda que decorre diretamente da sua qualificação para o desempenho no mercado de trabalho (OLIVEIRA 2001a). Surgiu, então, a Teoria do Capital Humano, como uma justificativa às contradições do sistema capitalista, objetivando a manutenção das relações de força e de desigualdade.

Derivada da teoria econômica neoclássica, a Teoria do Capital Humano redefiniu as relações de trabalho na empresa e o papel do sistema educacional. Na década de 1960, Theodore W. Schultz publicou a sua obra *Investment in Human Capital* (1961) onde propôs opções para se alcançar o desenvolvimento econômico por meio do aumento da qualidade do capital humano e das competências profissionais requeridas pela produção<sup>5</sup>. O treinamento e a educação respondem pela reprodução da ideologia da modernização por via do desenvolvimento de atitudes, valores modernos, competências e habilidades necessárias ao exercício de papéis sociais diferenciados; e pela disseminação de conhecimentos técnicos exigidos para o aumento da produtividade e crescimento econômico (AZEVEDO, 1999; CATTANI, 1997).

Nesta perspectiva, o processo educativo foi reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos, gerando a capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. Frigotto (2000) descreve que

---

<sup>5</sup> No Brasil, as idéias de Schultz influenciaram as políticas educacionais dos governos militares pós-64. Predominava, no contexto do *milagre econômico*, a idéia de que a educação promoveria o desenvolvimento econômico e a equalização social.

*[...] as categorias de qualidade total, formação abstrata, formação polivalente [...] sinalizam demandas de um 'novo trabalhador' com uma nova qualificação, com capacidade de elevada abstração, flexível e participativo (p. 202).*

Na década de 1980, entretanto, houve uma mudança no cenário socioeconômico pois, da falta de recursos humanos qualificados passou-se para uma grande mão-de-obra excedente e falta de empregos, exigindo uma versão revista da Teoria do Capital Humano, na qual o nível da educação geral, bem como o ensino superior especializado, deveriam ser melhoradas prioritariamente sem que isso necessariamente conduzisse a um aumento da despesa pública, pois ao setor privado e às empresas cabe a assunção de um papel cada vez mais importante na oferta de formação aos níveis superiores e mais especializados. Para esta visão teórica neoclássica, muito contribuíram as perspectivas definidas pelo Banco Mundial e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE<sup>6</sup>.

Nos anos 1990, a Teoria do Capital Humano legitimou as propostas neoliberais de desmantelamento do setor público, de submeter a educação à lógica do mercado. A educação básica passou a ter prioridade, porém sem o aumento da despesa pública, e o setor privado e as empresas passaram a desempenhar um papel cada vez mais importante na oferta de formação profissional<sup>7</sup>. Tal fato baseia-se na suposição de que a formação aumenta a produtividade, sendo a responsável pelo crescimento econômico ao responder às necessidades da economia. Isso impõe, por um lado, que a oferta de egressos fica regulada pelo mercado, e por outro lado, que o indivíduo qualificado pode esperar por empregos correspondentes ao nível de escolaridade e à especialidade da sua formação.

Verifica-se, portanto, que no paradigma taylorista/fordista, que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas após a Segunda Guerra Mundial até o final dos anos 1960, as teorias funcionalistas e do capital humano integraram a ideologia que marcou até hoje a relação entre a educação e trabalho. Daí decorreu a fragmentação da produção e do trabalho, fazendo com que tanto as relações sociais e produtivas como a escola direcionassem

---

<sup>6</sup> A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE foi criada em 1961 para administrar a ajuda dos Estados Unidos e do Canadá, no quadro do Plano Marshall, ao processo de reconstrução europeia que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. Atualmente com 30 países membros, a OCDE tem por missão reforçar a economia dos países membros, melhorar a sua eficácia, promover a economia de mercado, desenvolver um sistema de trocas livres e contribuir para o desenvolvimento e industrialização dos países. Assim, a OCDE adota instrumentos internacionais, decisões e recomendações, para promover regras ou acordos multilaterais necessárias para garantir o progresso das nações dentro de uma economia cada vez mais global.

<sup>7</sup> As ações do Banco Mundial que direcionaram a Reforma educacional de 1996 são fortemente influenciadas por esta visão teórica neoclássica.

o foco da educação do trabalhador para esta divisão. O conhecimento científico e o saber prático ficaram distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores, constituindo-se em uma dualidade estrutural, a partir da qual foram definidos diferentes tipos de escola, de acordo com a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho.

Simultâneas ao apogeu das teorias do capital humano, surgiram as correntes teóricas neomarxistas, resultados dos esforços de interrogação do social que tentaram analisar o papel do sistema escolar como reprodutor das desigualdades sociais. Para a Teoria da Reprodução Social, as instituições educativas surgiram relacionadas com as questões do poder, do conhecimento e com as bases morais de produção e aquisição da cultura<sup>8</sup>.

O conceito de reprodução social inicialmente estava relacionado com os conceitos marxistas de produção e reprodução capitalista, segundo os quais a classe operária transporta consigo a acumulação de competências, que é passada de geração em geração, perpetuando o estado de exploração do trabalhador que é obrigado a vender a sua força de trabalho para conseguir sobreviver. O conceito de reprodução sugere que, embora os indivíduos possam ser substituídos, o sistema manterá sua identidade de dominação das relações de produção. Em um segundo momento, este conceito foi alargado para um conceito de reprodução cultural que tinha o papel de mediar a cultura na reprodução das sociedades de classes.

Analisando o resultado da Teoria da Reprodução Social à educação, os neomarxistas Samuel Bowles e Herbert Gintis, representantes da Teoria da Correspondência, fazem uma interpretação radical sobre o papel do capital humano na determinação da produtividade. Estes autores sublinham que a escola não se limita a aumentar a produtividade pela transmissão de competências, mas contribui igualmente para reprodução das relações de classes, por meio da difusão dos conflitos de classes. A esta tese os autores denominaram de Princípio da Correspondência, onde a escola atua como instituição social legitimadora do *status quo* que, ao socializar o indivíduo, prepara-o para ocupar cargos e funções que correspondem às mesmas posições sociais de seus pais. O sistema educacional serve aos interesses capitalistas da sociedade moderna, ao promover as desigualdades de classe e reproduzir os valores, os comportamentos e as características de personalidade necessárias a uma sociedade repressiva (BOWLES e GINTIS, 1982). A educação escolar, nesta

---

<sup>8</sup> Dentro da teoria social moderna, existem duas fontes da teoria da reprodução: o conceito de Hegel de totalidade encontrado em Lukács, Korsch, Goldmann, na Escola de Frankfurt e em Gramsci, e a concepção de Durkheim de estrutura social (MORROW e TORRES, 1997).

perspectiva, não é socialmente válida apenas pelos conhecimentos que proporciona, mas pela submissão à ordem estabelecida que ensina e pela força de convencimento que exerce sobre as pessoas de que tal seleção é meritocrática, legitimando o processo de seleção pela origem de classe.

Segundo Morrow e Torres (1997), a Teoria da Correspondência possui implicações específicas na relação entre o trabalho e a educação. As relações de autoridade, nas quais o poder organizacional da comunidade escolar (gestores, professores e alunos) funciona nos moldes da divisão hierárquica do trabalho das empresas; os esquemas de recompensas verificados no contexto do sistema motivacional da escola ao recompensar os alunos com notas ou benefícios sociais outros inerentes aos processos de ensino e aprendizagem que podem ser considerados um reflexo do papel dos salários e do desemprego para os trabalhadores; e a organização das tarefas verificadas tanto na natureza fragmentada dos empregos como na fragmentação da prática escolar.

Assim, enquanto os funcionalistas analisam o sistema educacional como uma oportunidade de mobilidade social e um equilíbrio entre educação escolar e economia, a Teoria da Correspondência divisa a perpetuação organizada de um sistema de desigualdades sociais, deslocando, embora não anulando, a funcionalidade do sistema escolar, mas agora em subordinação ao processo capitalista de acumulação. Neste sentido, a educação profissional, em que o conhecimento prático prevalece sobre o conhecimento teórico, é reservado aos alunos mais fracos, reforçando a autoridade da educação escolar como produtora social de competências para o mercado de trabalho.

Em adição à Teoria da Correspondência, porém, oriundos de outra tradição teórica, Pierre Bourdieu e Randall Collins argumentam que a escola oferece ao aluno um “capital cultural” não cognitivo que fortalece o conflito entre os grupos sociais ao adotar diferentes estratégias de mobilidade social que beneficia o capital social e econômico de quem já possui “*status*” (AZEVEDO, 1999; FERNANDES, 1999; MORROW e TORRES, 1997).

A abordagem de Bourdieu (1982) sublinha que a educação possui um domínio simbólico que perpetua o poder econômico e político estabelecido ao reproduzir a estrutura social e cultural dos grupos dominantes como um *habitus* que repassa suas percepções,

representações e práticas, levando os dominados a interiorizar a legitimidade da cultura dominante e a ilegitimidade da sua própria cultura<sup>9</sup>.

Collins (1979) assinala que a escola mantém as estruturas de poder e desigualdades sociais como parte de um processo de reprodução cultural e social. Para o autor, os conhecimentos adquiridos na escola têm maior relação com sociabilidade e noções de propriedade do que com qualificações cognitivas. Ressalta também que a necessidade do mercado por trabalhadores mais qualificados não explica a expansão educacional, uma vez que a necessidade por qualificação é inferior à necessidade por credenciais. Segundo Fernandes (1999), Collins procura explicar a expansão, a estrutura e o papel do sistema educativo na distribuição ocupacional das pessoas e na regulação social, baseando-se na perspectiva de que os títulos escolares são tomados pelo mercado de trabalho como sinais do potencial produtivo dos indivíduos e não pelo seu conteúdo em conhecimentos e competências.

Outros autores, entretanto, dentro da teoria educativa credencialista, questionam se a educação está de fato relacionada com a produtividade, quer diretamente, ao acrescentar qualificações cognitivas necessárias para a execução de determinadas tarefas, quer como agente socializador de qualificações não cognitivas que treinam indivíduos para posições específicas dentro da empresa.

Berg (1971) reconhece a importância da escolaridade do trabalhador na hora da seleção para o preenchimento de cargos, entretanto sustenta que existe pouca evidência de que a escolaridade aumente a capacidade produtiva e afirma que trabalhadores de menos educação formal possuem uma *performance* similar à dos trabalhadores com maior escolaridade. Para o autor, com a expansão da educação, passou-se a exigir maior qualificação formal, porém, tal fato não reflete as transformações reais na estrutura de cargos e funções das empresas, uma vez que não existe uma racionalidade na seleção dos candidatos a postos de trabalho.

Thurow (1975) reforça as idéias de Berg. Na sua perspectiva, a educação é utilizada apenas como um indicador de produtividade durante a seleção dos empregados. Consoante tal visão, as qualificações necessárias para o desempenho de uma função adquirem-se no próprio local de trabalho. Para Fernandes (1999), esta teoria não nega a noção

---

<sup>9</sup> Segundo Bourdieu, *habitus* são estruturas mentais que permitem que o indivíduo aprenda, construa e reproduza a realidade social, sendo produto da interiorização das estruturas do mundo social. A forma como ocorrem a interiorização e a construção dos símbolos depende da posição deste no espaço social e do capital adquirido nas experiências dentro deste espaço.

de que o candidato ao emprego tenha qualificações para o cargo que ocupará, entretanto a relação entre distribuição de cargos e nível educacional existe mesmo se o candidato não tenha adquirido tais qualificações, mas possua credenciais que comprovem um nível relativamente mais elevado de escolaridade.

Morrow e Torres (1997) ressaltam que na perspectiva credencialista, a função educativa da escola é selecionar e certificar os indivíduos para os postos de trabalho, sendo a credencial um bilhete para a admissão aos empregos de nível mais elevados e mais bem pagos, onde as oportunidades para maior formação e promoção apresentam-se melhores. Verifica-se, portanto, ao contrário do que pressupõe a teoria do capital humano, que o valor das credenciais oriundo da educação escolar varia em função das colocações no mercado de trabalho.

Assim, num quadro social credencialista, a qualidade do diploma é analisada pelo empregador, em geral, *ex-post*, uma vez que as qualificações necessárias para o desempenho de uma função devem ser adquiridas no próprio local de trabalho. Esta teoria não nega a possibilidade de o candidato já possuir credenciais que comprovem sua qualificação e escolaridade, porém, deste modelo, a educação é utilizada apenas como um indicador de produtividade. O certificado do trabalhador determinará a sua posição social na escalada competitiva no sentido da obtenção de um emprego, uma vez que as qualificações educacionais diferenciarão os potenciais de produtividade dos que procuram trabalho, minimizando os custos e os riscos do recrutamento, da seleção e da admissão para os empregadores. Neste contexto, as credenciais desempenham importante papel apenas para a expansão da escolarização e para o Estado exercer controle sobre o ensino (AZEVEDO, 1999, FERNANDES, 1999).

Numa tentativa de entender os conflitos entre o sistema escolar e os interesses capitalistas, surgiu também a corrente crítica da Teoria da Não-Correspondência, com base no pressuposto de que a educação possui um caráter multifuncional em face da sociedade e da economia (AZEVEDO, 1999). Para esta teoria, a educação nas sociedades democráticas e capitalistas possui múltiplas funções, entre as quais analisar o seu papel na reconstrução sócio cultural e, ao mesmo tempo, questionar o seu ajustamento e sua subordinação aos interesses econômicos inerentes à produção capitalista dominante.

O modelo multifuncional foi desenvolvido pelos teóricos da não-correspondência Carnoy e Levin, ao afirmarem que as políticas educativas podem ser mais bem compreendidas

no contexto de um conflito social; o conhecimento é parte substancial dos processos de luta social; e a educação pública e o Estado são espaços sociais onde os interesses das classes dominantes e dominadas estão em permanente conflito em torno da apropriação do conhecimento (CARNOY e LEVIN, 1985 apud MORROW e TORRES, 1997, p. 320-325). Observa-se que, para este modelo, a noção de conflito social molda as ações contraditórias do Estado, e por conseqüência, as políticas educacionais, ao reproduzir as desigualdades sociais dentro das sociedades capitalistas e, ao mesmo tempo, garantir a sua legitimidade por meio da universalização do ensino como também da socialização e democratização dos processos educacionais.

De fato, a universalização da educação trouxe grande impacto ao processo político, social e educacional, que entre outros efeitos, causou expectativas sociais e culturais na população escolarizada relativamente à obtenção dos diplomas, bons empregos e, conseqüentemente, melhores remunerações. Com o reordenamento das organizações produtivas em face da globalização da economia capitalista entretanto, tornaram-se inviáveis as previsões de necessidades de formação e de colocação no mercado de trabalho, fazendo com que os sistemas educativos ampliassem seu campo de atuação com várias modalidades de educação (educação básica, profissional, superior e continuada), ofertando uma multiplicidade de fontes de conhecimento numa tentativa de atender as necessidades do capital. Para o modelo multifuncional, duas forças moldam os sistemas escolares:

*[...] uma delas exige uma educação que garanta a oportunidade, a mobilidade, a igualdade, a participação democrática e a expansão dos direitos”; a outra exige uma educação que forme e disponibilize trabalhadores bem treinados, possuidores de competências, das atitudes e do comportamento exigido para uma produção e acumulação de capital eficiente (CARNOY e LEVIN, 1985 apud MORROW e TORRES, 1997, p. 320).*

Verifica-se, portanto, que a Teoria da Não-Correspondência traz subsídio para apreender a multidimensionalidade das realidades sociais e para uma análise crítica das recentes políticas educativas, em especial as políticas de educação profissional, atreladas aos modelos econômicos neoliberais globalizados, no que se refere aos referenciais políticos e culturais mais gerais em que é possível pensar o desenvolvimento e a ação educacional, ou seja, a formação e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos. A análise da fala dos sujeitos entrevistados no CEFET/CE torna claro tal fato:

*O trabalhador bem preparado não é aquele que simplesmente domina uma habilidade, é aquele que entende quem ele é, que tem a sua identidade construída como pessoa e como também, digamos, um agente das culturas sociais, onde ele vive, a nossa vida não é particular não é independente (GERENTE 2).*

*Eu penso que o mercado de trabalho é muito ingrato, pelo o seguinte, dentro dessa globalização, dentro do capitalismo, dentro do ganho, ganho, ganho, o que a gente observa é que a empresa prioriza a empresa e prioriza a empresa e depois prioriza [...] Fala-se muito hoje, de uns quatro anos atrás, começou-se a falar em capital humano, mas eu acho que é uma teoria muito relevante, uma teoria muito interessante, mas não consigo ver esse capital humano no dia-a-dia da vida (COORDENADOR 6).*

As diferentes teorias analisadas, na sua maioria, procuram justificar os investimentos em educação de um ponto de vista econômico, propondo resolver os problemas de formação e qualificação da mão-de-obra em face das necessidades do mercado de trabalho. Neste sentido, as ações educacionais procuram preparar o cidadão para uma certa ordem social, camuflando os interesses econômicos que perpetuam a reprodução das desigualdades sociais. Os professores entrevistados ressaltam ainda:

*O trabalhador preparado é o trabalhador que não existe, é o aluno que não existe, porque o esquema tá feito de uma forma para não preparar realmente, porque se quer um trabalhador mutável, um trabalhador que se desgaste psicologicamente. Porque ai não é nem o que o empresário quer, é a mutabilidade da globalização que exige isso (PROFESSOR 3).*

*O trabalhador na minha maneira de ver deve estar preparado, primeiro tendo uma qualificação. A qualificação é de fundamental importância quando ele adquire o saber necessário para se portar na sociedade e no trabalho, no mundo trabalho, no social, no clube, no seu meio, na família (PROFESSOR 8).*

Observa-se, também, no depoimento dos entrevistados que a preocupação com a educação do trabalhador é decorrente muito mais de um desejo econômico do que humanista:

*O tipo de ensino que se deveria dá para o trabalhador no meu entender não é nada do que está aí. Seria um tipo de ensino humanístico que realmente desse uma fundamentação para que em cima dessa fundamentação se desse o que o mercado quer, o que a dinâmica da globalização exige (PROFESSOR 3).*

*O trabalhador não é só força de trabalho, também é pessoa, ele também pensa e hoje a demanda das organizações é cada vez maior por pessoas que não sejam só operadoras de equipamentos, mais que também tenham o que eu vou chamar aqui de ensino médio, que tenha uma formação pra vida. Então o trabalhador completo ele tem as duas formações que na verdade pode chamar de duas formações, mais uma interage tanto com a outra (COORDENADOR 2).*

Conclui-se, pois, que a crise da economia capitalista torna urgente a procura de novas formas de garantir os ganhos de produtividade e obter a flexibilidade da produção, dando origem à necessidade de desenvolver competências e conhecimentos, elementos mediadores das relações entre capital e trabalho e exigindo uma educação de trabalhadores de novo tipo, e em decorrência, uma nova educação.

Observa-se, ainda, que as atuais teorias em que se baseia a política nacional de formação de trabalhadores não atendem às especificidades dos problemas do País, caracterizadas, principalmente, por uma carência de educação básica, fundamental para efetivar a formação profissional. Neste contexto, faz-se urgente praticar teorias que analisem criticamente as políticas educativas como estratégias de transformação e de inclusão social pelo trabalho, por via da participação responsável e ativa, que enseje condições para difundir informações e conhecimentos para uma verdadeira democratização da sociedade, e, sobretudo, uma resistência à dominação autoritária, interna e externa à comunidade educacional, combinada com aspirações permanentes de autonomia. Essa deve ser compreendida como a capacidade e a possibilidade de o cidadão suprir suas necessidades educacionais, culturais, políticas e sociais, sob as condições de respeito às idéias individuais e coletivas, supondo uma relação com o Estado e com o mercado, entes responsáveis por assegurar parte das necessidades dos indivíduos e contribuir decisivamente para o desenvolvimento humano e sustentável do País.

## 1.2 A Educação do Trabalhador no Brasil

A primeira iniciativa do ensino de ofícios em escolas partiu do padre jesuíta Manoel da Nóbrega e destinou-se à aprendizagem da leitura, escrita e doutrina cristã para atender as necessidades da Colônia e da Companhia de Jesus. Após a morte do Jesuíta, o ensino passou a ser basicamente catequético, dirigido aos indígenas.

A educação no período colonial visava às camadas sociais mais abastadas e era livresca e eletiva. O ensino literário e eclesiástico contribuía para o desinteresse em relação às ciências e para o desprezo pelos trabalhos manuais, na época executados exclusivamente pelos escravos.

*A organização dos ofícios, segundo molde trazido do reino, teve seus efeitos perturbados pelas condições dominantes: preponderância do trabalho escravo, indústria caseira, capaz de garantir relativa independência aos ricos, entrando o comércio e, finalmente, escassez de artífices livres na maior parte das vilas e cidades (HOLANDA, 2002, p. 57-58).*

A rotina da monocultura e do caráter elementar das atividades do comércio não criava a necessidade de profissionalização, nem exigia um trabalho tecnológico especializado, contribuindo para a desvalorização das funções manuais executadas pelos escravos e artesões.

A formação social brasileira, nesse período, era acentuadamente dividida. Existiam os grupos rurais dominantes e os ricos comerciantes que supervalorizavam as atividades intelectuais desvinculadas do trabalho material; os homens brancos e livres que serviam à classe dominante, que viviam à margem da ordem social, sem direitos políticos e sociais; e os escravos, tratados como mercadorias.

Nesse contexto, a educação também era dividida. Os filhos das famílias abastadas iam estudar na Metrópole, de onde voltavam com títulos acadêmicos. Por outro lado, às camadas mais pobres caberia aprender somente as primeiras letras, sem qualquer direito ao conhecimento livresco.

O primeiro esforço governamental relacionado à profissionalização, ocorreu em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, destinado à formação de artistas e aprendizes brasileiros e, igualmente, de portugueses atraídos pelas novas possibilidades surgidas com a

permissão para instalação de indústrias no Brasil, coisa que era proibida até aquela época (DEPRESBÍTERIS, 2000).

Em 1816, era proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes”, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. A Constituição de 1824 traçava uma política educativa baseada nos ideais liberais da Revolução Francesa em favor de uma educação popular que garantisse “*a instrução popular primária e gratuita a todos os cidadãos*”. No ano de 1854, um decreto imperial criou os asilos para os jovens pobres e, em 1861, foi organizado, por decreto real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das secretarias de Estado (Parecer CNE/CEB n.º.16/99).

Na década de 40 do século XIX, foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” em capitais de província, sendo a primeira delas em Belém do Pará, para atender prioritariamente os menores abandonados, objetivando diminuir a criminalidade. Posteriormente, um Decreto Imperial de 1854 criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, onde eles aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos.

Kehrle (1980) ressalta que, na segunda metade do século XIX, foram criadas sociedades civis destinadas ao amparo de crianças órfãs e abandonadas pelas famílias, oferecendo-lhes instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial. As mais importantes delas foram os “Liceus de Artes e Ofícios”, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

Durante todo o século XIX, a educação no Brasil não evoluiu no sentido de consolidar-se em um sistema contínuo e organizado. Existia uma desarticulação do ensino das primeiras letras em relação às instituições de ensino secundário e superior, e não havia diretrizes para a educação, o que contribuiu para retardar a formação de um sistema educativo nacional.

No início do século XX, foram criadas as primeiras escolas profissionalizantes destinadas distintamente para moças e rapazes, com as mesmas características assistenciais às classes populares dos períodos colonial e imperial. Em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando-se uma

política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Quanto ao ensino comercial, foram instaladas escolas comerciais em São Paulo, como a Fundação da Escola de Comércio Álvares Penteado, e escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, entre outras (Parecer CNE/CEB nº.16/99).

Nilo Peçanha, então Presidente da República, instalou em 23 de setembro de 1909, as “Escolas de Aprendizes Artífices” por meio do Decreto nº 7.566, destinadas “aos pobres e humildes”, distribuídas em várias unidades da Federação. Eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, voltadas basicamente para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio Estado. No mesmo ano, foi reorganizado, também, o ensino agrícola no País, objetivando formar “chefes de cultura, administradores e capatazes” (SOARES, 1982). No Ceará, a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará<sup>10</sup> foi instalada em 24 de maio de 1910, no antigo prédio da Escola de Aprendizes de Marinheiros (MADEIRA, 1999).

Nessa década, também foram instaladas várias escolas-oficina destinadas à formação profissional de ferroviários. O ensino formal continuava fragmentado e desarticulado do ensino profissionalizante, tanto no aspecto curricular quanto no aspecto do público-alvo. Até então, a mão-de-obra mais qualificada era a estrangeira, enquanto a dinâmica do desenvolvimento industrial continuava localizada nas atividades agroexportadoras. Essas escolas, que se tornaram os embriões da organização do ensino profissional técnico na década seguinte, ensinavam ofícios, à semelhança das existentes na Europa, destinavam-se apenas à formação dos filhos das classes menos favorecidas e as escolas acadêmicas para as altas classes sociais, reafirmando seus privilégios e domínio.

Somente na década de 1920, com o surgimento de escolas de formação vinculadas à dinâmica da demanda de mão-de-obra, por meio das experiências das escolas ferroviárias e da profissão de mecânica de máquinas agrícolas, concebidas por Mange (Roberto) o Brasil aproximou-se da concepção norte-americana de ensino industrial (Parecer CNE/CEB nº.16/99).

A Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, propondo a sua extensão a todos, pobres e ricos, e não apenas aos “desafortunados”. Foi criada, então, a comissão especial, denominada “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, que teve o seu trabalho concluído na década

---

<sup>10</sup> Atualmente o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET/CE.

de 1930, à época da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Ainda na década de 1920, foi criada no Rio de Janeiro a Associação Brasileira de Educação - ABE, que se tornou o pólo do movimento da educação brasileira, principalmente por conta das Conferências Nacionais de Educação, realizadas a partir de 1927. Segundo Xavier (2002), com a depressão econômica mundial do capitalismo, a economia brasileira, que já vinha passando por uma crise interna em virtude da superprodução do café, passou a incentivar uma política desenvolvimentista que levasse a economia eminentemente agrária para uma economia industrial, acelerando as condições conjunturais e estruturais necessárias ao desenvolvimento do capitalismo industrial. Para tanto, passou-se a exigir uma escola que efetivasse as necessidades de progresso, de formar para a vida na cidade e na indústria. Assim, em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e, logo em seguida, realizada a reforma educacional Francisco Campos que, entre outras providências, regulamentou a organização do ensino secundário e organizou o ensino profissional comercial. Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, buscando diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação. Destacam-se, nesse documento, a defesa da organização do ensino técnico-profissionalizante e o dever da obrigatoriedade escolar, no entanto, a política ditatorial do Governo Vargas não aceitou as idéias fundamentais desse Manifesto (Parecer CNE/CEB nº.16/99).

Somente com a Constituição de 1934 foi inaugurada objetivamente uma política nacional de educação, ao estabelecer como competências da União “traçar Diretrizes da Educação Nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação”, que regulamentou as formas de financiamento da rede oficial de ensino, fixou as competências dos diferentes níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino e implantou a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário (BRASIL, 1934). Mais uma vez, no âmbito da legislação, a política popular foi cogitada.

Em 1937, pela primeira vez, uma Constituição tratou das escolas vocacionais e pré-vocacionais como um dever do Estado (BRASIL, 1943). O Estado deveria cumprir essa obrigação em parceria com empresas e sindicatos econômicos a fim atender a demanda do processo de industrialização desencadeado na década de 1930, que exigia profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de comércio e serviços.

*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 instituições de ensino profissional e subsidiando-os de iniciativa do Estado, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas a seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidade e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (AZEVEDO, 1993, p. 739).*

De acordo com essa Constituição, o ensino profissionalizante era destinado apenas às classes menos favorecidas, semelhante ao que determinavam as legislações anteriores. Dessa vez, a Constituição dispôs sobre a obrigatoriedade de indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizes na área de sua especialização; a obrigatoriedade da educação moral e política; e a criação das escolas técnicas profissionalizantes (BRASIL, 1943). Nesse ano, a antiga Escola de Aprendizes Artífices do Ceará passou a se chamar Liceu Industrial de Fortaleza. Nos anos que se seguiram recebeu as denominações de Liceu Industrial do Ceará (1941) e Escola Industrial de Fortaleza (1942).

Na década de 1940, foi consolidado um dos principais modelos de qualificação dos trabalhadores na periferia do capitalismo mundial. A montagem de grandes programas de formação profissional, por intermédio de corporações patronais setoriais, representou um passo adicional no projeto nacional de industrialização.

Todas as iniciativas contingências de aprendizagem profissional do século XIX □ colégios fabris, liceus de artes e ofícios e escolas de aprendizes de artífices □ resultaram em baixa eficácia diante do deslocamento estrutural, com o processo de desenvolvimento nacional. A implementação da aprendizagem profissional setorial, no governo Vargas, buscou oferecer alguma qualificação profissional paralelamente às necessidades de contratação dos empresários nas atividades dos grandes centros urbanos. Não existem consensos sobre a eficácia dos programas de formação desenvolvidos. Não há dúvidas todavia, quanto ao compromisso com o adestramento de trabalhadores não qualificados em tarefas simples, sobretudo na incorporação da metodologia taylorista de organização do trabalho no Brasil (POCHMANN, 2001b).

No ano de 1942, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, surgiram as Leis Orgânicas, conhecidas como Reforma Capanema, que deram origem inicialmente ao sistema de financiamento para a preparação para o trabalho, necessário à indústria e ao comércio, por meio de uma contribuição compulsória das empresas sobre a folha de pagamento

(ROMANELLI, 1993). Como resultado, foram criados dois sistemas nacionais de formação profissional, um deles constituído pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e depois o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, financiados com recursos públicos e geridos de forma privada pelas entidades nacionais de empresários da indústria e do comércio. Nessa época, as antigas escolas de artífice foram transformadas em escolas técnicas federais e estaduais, que foram se consolidando aos poucos no cenário nacional.

Segundo Sochaczewski (2000), o SENAI e o SENAC se tornaram centros de referência para a qualificação de trabalhadores, não só no Brasil e na América Latina, como em vários outros países. Embora, em seus mais de cinquenta anos de existência, essas instituições tenham sofrido inúmeras críticas, especialmente por parte dos trabalhadores, em virtude de seu caráter elitista e de sua pedagogia autoritária, uma vez que ficaram responsáveis por oferecer uma formação adequada aos filhos de operários, aos carentes, enfim, àqueles que não eram vistos como pessoas capazes de continuar seus estudos, mas sim como mão-de-obra qualificada emergente para o mercado de trabalho. A sociedade em geral, porem (incluindo seus críticos), sempre reconheceu a excelência de seus serviços, tendo, é claro, como referência as necessidades empresariais. Em decorrência, um diploma, especialmente do SENAI, era praticamente garantia de emprego de boa qualidade na indústria brasileira ao longo de várias décadas. Durante o período em que se estruturou esse sistema de formação para o trabalho, o Brasil não conseguiu universalizar a educação elementar e muito menos os ensinamentos fundamental e básico. Por sua vez, as elites freqüentavam suas próprias escolas, a maior parte privadas, reproduzindo e aprofundando, no âmbito da educação, as desigualdades sociais.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, os cursos ginasial, normal e técnico comercial, se estendem aos recém-criados cursos médios de 2º ciclo, que vinham substituir os chamados cursos complementares, preparatórios aos cursos superiores e destinados aos concluintes da 5ª série ginasial. Tais cursos médios passaram a se dividir em cursos colegiais (clássico e colegial), destinados a formar as elites do País, preparando para o ingresso nos cursos universitários e cursos técnicos (normal, agrotécnico, comercial e industrial), do mesmo nível, mas que preparavam para o trabalho, não permitindo o acesso a cursos superiores, a não ser pela via de exames de adaptação. O objetivo do ensino profissional era o de oferecer formação aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte,

aqueles que necessitam ingressar na força de trabalho. Tal separação representava, assim, o reconhecimento social, a valorização dos conhecimentos de natureza geral e a pouca atenção aos cursos de caráter profissionalizante (KUENZER; 1997; MORAES, 1997; FERRETTI, 1997).

Na década de 1960, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Lei Federal nº 4.024/61, que equiparou o ensino profissional do ponto de vista da equivalência entre todos os cursos do mesmo nível e da continuidade de estudos em níveis subseqüentes.

Em decorrência do crescimento dos setores secundário e terciário, passou-se a legitimar outros saberes e a mesclar um projeto pedagógico humanista clássico, de cunho geral, fundamentado no aprendizado das letras, artes e humanidades às alternativas profissionalizantes existentes, sendo implantados em todo o País sistemas e projetos voltados para a orientação de jovens, tais como os ginásios orientados para o trabalho - GOT e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino – PREMEX. Tal iniciativa trouxe um significativo avanço, porém não superou a velha dualidade estrutural, uma vez que permaneceram duas redes, uma destinada a formar trabalhadores instrumentais e a outra destinada a preparar trabalhadores intelectuais, reconhecida e valorizada socialmente (Parecer CNE/CEB nº.16/99; FERRETTI, 1997; KUENZER, 1997). Nesse período, a Escola Industrial de Fortaleza passa por novas transformações: Escola Industrial Federal do Ceará (1965) e Escola Técnica Federal do Ceará (1968).

A crise econômica dos anos 1970 provocou um aumento na procura do ensino secundário. De um ensino destinado a poucos, sobretudo aos que pretendiam prosseguir estudos superiores, tornou-se um ensino de massas, o que causou grande impacto nas políticas de ensino e formação. O desemprego afetou principalmente os mais jovens e menos qualificados e a educação profissional passou a ser encarada como instrumento de mobilidade social, que possibilitaria o acesso à atividade profissional. A crescente demanda por essa modalidade de ensino e de formação levou o Governo a criar diferentes políticas de educação e a aumentar a oferta de emprego.

A LDB nº 5.692/71, que substituiu a LDB nº 4.024/61, fez parte de um ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à nova conjuntura econômica, marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, como também à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964. Os ramos secundário e propedêutico

foram substituídos pela profissionalização compulsória para todos os que cursassem o ensino de 2º grau. O objetivo geral passou a ser *“proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”* (LDB nº 5.692/71, art. 1º).

A preparação de força de trabalho qualificada passou a fazer parte integrante do currículo de 1º e 2º graus, objetivando a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho no 1º grau e a habilitação profissional no 2º grau, em *“consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”* (LDB nº 5.692/71, art. 5º).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº. 16/99, dentre os efeitos da LDB nº 5.692/71, é válido destacar: a generalização da habilitação profissional no 2º grau e sua natureza fragmentada que se fez sem destinar uma carga horária à formação de base; a educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas com o desmantelamento das redes públicas de ensino técnico e a descaracterização das redes do ensino secundário e normal estaduais e municipais; a formação profissional direcionada a solucionar o problema do desemprego, com a criação de cursos que não correspondiam às demandas reais da sociedade e sem um padrão de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do País.

Para Saviani (1988), a proposta de ensino de 2º grau amparada pela Lei 5692/71 tentou dar a impressão de que promovia uma “adequada” relação entre humanismo e tecnologia, ainda que o fizesse a partir de uma concepção idealista de trabalho, não conseguindo, por isso, levar em conta a relação dialética entre consciência e ação. Em consequência, a antiga dualidade reapareceu, embutida em uma proposta que aparentemente apresentava uma estrutura única de ensino médio, que não se diferenciava pelos ramos dirigidos a classes sociais distintas, em face das funções que desempenhavam no mundo da produção e dos interesses capitalistas nacionais e internacionais.

A LDB, nesse contexto de aparente demanda por mão-de-obra qualificada e sem condições objetivas de transformar todo o ensino público de 2º grau em um modelo de articulação entre educação geral/formação profissional, foi questionada pelo setor empresarial, educadores, pais e alunos. Em 1982, foi modificada pela Lei n.º 7.044/82, que rompeu com a profissionalização compulsória, tornando facultativa a profissionalização no

ensino de segundo grau. A escola não mais deveria se ocupar com a profissionalização, mas com a preparação para o trabalho, obrigatória no 1º e 2º graus, legitimando, assim, as ofertas de educação geral e ao mesmo tempo restringindo a formação profissional às instituições especializadas (SAVIANI, 1988).

A partir da década de 1990, acentuou-se a transformação organizacional e financeira no sistema de produção industrial. A economia continuamente se flexibilizava, os setores mais competitivos da economia aceleraram a reestruturação empresarial, reorganizando o trabalho com o lançamento de produtos e estratégias de comercialização no espaço mundial, exigindo competências cognitivas mais complexas e não apenas técnicas, demandando um trabalhador qualificado e com um nível maior de escolaridade; um trabalhador flexível e polivalente com capacidade para lidar com diferentes equipamentos, assumir diferentes funções; com as competências coletivas para o trabalho em equipe, maior comunicação, participação e autonomia para o planejamento, execução e controle dos processos produtivos. Organizações de cooperação internacional como a UNESCO, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, o Fundo Monetário Internacional - FMI, juntamente com as redes das organizações internacionais de empregadores, formularam e vincularam estas novas competências, requisitos necessários para um perfil profissional que atenta aos interesses do mundo globalizado (OLIVEIRA, 2003).

Integrado ao ciclo de ajuste da América Latina, imposta pelo Consenso de Washington, o Estado brasileiro transformou-se em espaço aberto para o capital especulativo e produtivo, desarticulando os direitos trabalhistas e o sistema de seguridade social, o que implicou o aumento do desemprego estrutural em taxas crescentes, a terceirização da mão-de-obra, a precarização dos vínculos contratuais e as condições de trabalho, o avanço do setor informal, vinculado ao agravamento da pobreza, e a ausência de políticas de inclusão social, privilegiando a lógica do mercado em detrimento das razões da cidadania.

Na tentativa de atender a estas orientações de caráter econômico, vinculada à ideologia da modernização e da mundialização do capital, o País passou a ter uma nova política de educação profissional, formulada e articulada principalmente pelos Ministérios da Educação - MEC e do Trabalho e do Emprego - MTE. No âmbito dessas políticas foi sancionada a Lei Federal nº 8.948/1994, que em seu artigo 3º transformou as escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica:

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

A proposta de criação dos centros federais de educação tecnológica era justificada nos discursos empresariais e governamentais com a defesa da idéia de que o desenvolvimento do País só seria possível por meio do investimento sistematizado na busca de modernas tecnologias, da formação e desenvolvimento de recursos humanos para uma sólida educação geral tecnológica. Neste contexto, em março de 1996, o Governo encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1.603/96, com o objetivo de implantar a reforma da educação profissional.

No CEFET/CE, especificamente, o Projeto de Lei nº 1.603/96 foi discutido por professores, funcionários técnico-administrativos e alunos em espaços de participação que se materializaram por meio de reuniões, encontros e grupos de trabalhos, destinados ao debate da proposta encaminhada pelo Governo. Havia uma rejeição quase total ao projeto de lei:

*O projeto de lei 1603 começou-se a ser discutido dentro do CEFET na época que ele foi proposto né e essa discussão era uma discussão assim na minha leitura uma discussão um tanto refratária, porque assim pelo menos a comunidade via aquilo como um objeto de assim, tipo um júri pra ser crucificado, então quem entendia um pouco do assunto ia para um grupo e lia, pelo menos o trabalho era feito assim, se lia o documento e se ponderava em cima do que existia o que ele propunha (COORDENADOR 2).*

As discussões, na sua maioria, tinham como foco as propostas de privatização, a descentralização e a “setorização” da educação. A privatização consistia na transferência da administração das instituições públicas de educação técnico-profissional para empresários, com a participação ou não de trabalhadores e do Estado, a fim de diversificar as fontes de financiamento com o incentivo de parcerias. A descentralização consistia em diminuir a atuação do poder público na gestão dos sistemas de educação técnico-profissional em favor de entidades de caráter regional ou local, não estatais. A “setorização” consistia na fragmentação das iniciativas de educação técnico-profissional conforme cada setor da economia, determinada pelas frações do mercado de trabalho, abandonando-se as políticas gerais de formação (CUNHA, 2002). Deste sentido, o financiamento público seria substituído pelo privado mediante a venda de produtos e serviços aos empresários, ou mediante o pagamento da escolaridade pelos próprios alunos.

Outro importante ponto de debate pelos atores educacionais era a proposta de transformação das escolas técnicas e agrotécnicas em instituições de formação rápidas e de baixo custo, a implantação dos CEFETs, a oferta de cursos modulares, a complementaridade entre a formação geral e a educação técnico-profissional, a disparidade entre o saber e o fazer que dava continuidade à histórica divisão da escola profissionalizante para os *desvalidos da sorte* e a escola propedêutica para as classes mais favorecidas socialmente. Os profissionais da Escola Técnica defendiam a manutenção do antigo modelo que, segundo eles, possuía um ensino de qualidade com a integração dos conhecimentos de caráter geral com os de cunho técnico:

*A escola técnica que eu conheci, que eu fui estudante dela, depois passei a ser professor, era uma escola que tinha um foco, uma formação técnica de nível médio preponderantemente voltado pra indústria, é então isso com uma característica muito forte, que era um rol de conhecimentos de habilidades, de competências, muito mais fácil para ação para a prática do que para a teoria, isso fazia com que a gente colocasse no mercado de trabalho profissionais extremamente habilitados, do ponto de vista com maior carga de conhecimentos práticos, era a gente se orgulhava, que dizia que colocava um profissional que sabia fazer (COORDENADOR 3).*

Havia uma preocupação em identificar estratégias coletivas e solidárias de defesa da qualidade do ensino e de uma escola pública democrática. Verifica-se, porém, que os professores temiam perder o *status* de instituição de nível técnico que ministrava a educação geral integrada ao ensino técnico, passando-se a ministrar cursos de nível superior: para formação de tecnólogos. A grande maioria do corpo docente do CEFET/CE entendia que a diminuição do espaço do ensino médio na escola, dentro dos limites impostos pela reforma, teria como consequência a exoneração, por falta das disciplinas no interior da nova matriz curricular na qual pudessem ser alocados. Assim, dentro da Instituição começaram as discussões de interesses corporativos entre aqueles que defendiam a integração entre o ensino geral e o técnico e aqueles que defendiam a verticalização para o ensino superior, por meio da educação tecnológica:

*Eu vejo que essa mudança da legislação, ela mexeu bastante com a cabeça dos professores que trabalham principalmente com o que a gente chama de ensino propedêutico uma vez que ficou na cabeça deles na forma deles pensar que poderia haver possibilidade de exoneração, extra-ofício, né pela perda da necessidade da carência da vacância (PROFESSOR 2).*

*O nosso CEFET eu me lembro que foi um CEFET que resistiu bastante as mudanças [...] Os professores são tradicionalmente do Ensino Médio, daquelas*

*disciplinas consideradas formação geral, então a gente sabe que esses professores diante da reforma, eles tiveram um grande medo de perder o emprego, eles não foram criativos o suficiente pra perceber que eles poderiam se encaixar na Instituição, até mesmo trabalhando a requalificação dos próprios professores dos quadros, dos cursos técnicos e dos cursos superior de tecnologia (GERENTE 2).*

Após esse processo de participação, discussão e conflitos verificados entre grupos diversos e os interesses da Instituição, que constituíram elementos significativos na construção das estratégias de mudanças, o projeto de lei original foi quase totalmente rejeitado pela sociedade e pela comunidade escolar. Apesar dos argumentos apresentados pela comunidade acadêmica formada pelas escolas técnicas federais de todo País, o Governo, de forma autoritária, impôs a reforma por meio do Decreto nº 2.208/97, complementado pela Portaria 646/97, preservando quase todo o conteúdo do Projeto de Lei nº 1.603/96.

O Decreto nº 2.208/97<sup>11</sup> organizava a Educação Profissional em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico (Artigo 3º). A educação profissional de nível básico destinava-se a qualificar, requalificar e reprofissionalizar os trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia, constituindo-se em modalidade de educação não formal e de duração variável, não estando sujeita à regulamentação curricular e conferindo aos concluintes certificados de qualificação profissional. Segundo o Decreto, a educação profissional de nível básico deveria

*[...] proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permita reprofissionalizar-se, requalificar-se a atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular (DECRETO Federal nº 2.208/1997, art. 4º).*

A educação profissional de nível técnico destinava-se a habilitar profissionalmente alunos matriculados em cursos de nível médio ou deles egressos. Segundo o Decreto nº 2.208/97 “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Artigo 5º). E a modalidade de educação profissional de nível tecnológico em nível superior destinava-se a egressos do ensino médio e técnico. Segundo a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, os cursos tecnológicos, configuravam-se como ponto de

---

<sup>11</sup> O Decreto Federal nº 2.208/1997 foi substituído pelo Decreto Federal nº 5.154/2004. Ver Capítulo II, p. 81 nesta dissertação.

articulação entre a escola e o mundo do trabalho, com a função de habilitar jovens e adultos para o exercício de profissões de nível médio e de nível superior e, por último, atualizar e aprofundar conhecimentos tecnológicos voltados para atender aos diferentes setores da economia.

Analisando a Portaria 646/97 e a publicação do Decreto nº 2.208/97, os entrevistados se posicionam contra tais medidas impostas, que não levaram em consideração os posicionamentos das categorias de educadores:

*A partir do momento que as idéias do Projeto de Lei 1603 foram para a LDB, para o Decreto 2.208 e pra Portaria 646 então na hora que essas idéias apareceram lá, elas deixaram de ser uma proposta de lei e passaram a ser uma norma a se cumprir. Bom, a reação não só nossa aqui, mais eu posso falar bem da nossa aqui e ela aconteceu em diferentes graus mais ou menos na mesma direção, foi que se nós não tínhamos aceitado a idéia de lei, continuamos não aceitando embora tenha melhorado um pouco o que estava no proposto, no Decreto, em relação ao que tinha vindo ao projeto de lei, mais a reação foi a mesma (COORDENADOR 2).*

*O Decreto que de certa forma regulamentou o projeto de reforma é do governo federal ai eu diria que esse foi um processo muito sofrido das escolas técnicas/CEFET, porque até então o governo pretendia fazer essa reforma por projeto lei, mais esse projeto de lei sempre houve problemas na ocasião, problemas desde 96. Diga-se de passagem, quando começou a ter as audiências públicas os relatores de uma certa forma começaram a mudar tal, tal e por conta de tudo isso o governo resolveu tirar o projeto de lei e instituiu um decreto, decreto que regulamentava a reforma do ensino profissional (PROFESSOR 15).*

Esta política educacional foi se concretizando a partir de 1996, pela promoção de planos e programas de qualificação para o trabalho levados a cabo por meio de parcerias entre universidades e escolas isoladas, escolas agrotécnicas e técnicas estaduais e municipais, SENAI e SENAC e demais instituições particulares voltadas para o ensino técnico e, também, junto aos vários municípios do País que possuem novas fontes de financiamento, geralmente fundos públicos, que preconizam modelos de administração multipartite, incluindo entidades patronais e de trabalhadores, organizações não governamentais e demais instituições da sociedade civil, tendo em vista, prioritariamente, as necessidades do setor produtivo<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Como exemplo pode-se mencionar o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho; o Plano Nacional de Educação Profissional – PLANFOR do Ministério do Trabalho; o Programa de Educação para a Competitividade – PROEDUC, vinculado à Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP, agência do Ministério da Ciência e Tecnologia; o Programa Comunidade Solidária, que envolve universitários de todo o País e comunidades do norte e nordeste do Brasil, visando a capacitar e inserir os jovens no mercado de trabalho; o Programa de Apoio a Crianças e Jovens em Situação de Risco Social, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico – BNDES, que apóia projetos que

Paralelamente aos planos e programas de qualificação para o trabalho do Governo federal, apareceram algumas experiências bilaterais. O movimento sindical brasileiro, por meio das centrais sindicais, Força Sindical, Central Única dos Trabalhadores - CUT, Confederação Geral dos Trabalhadores - CGT e Socialdemocracia Sindical - SDS realizaram nos últimos anos inúmeras experiências de atuação no campo da formação profissional e na sua relação com o emprego.

Segundo Sochaczewski (2000), uma das propostas mais inovadoras no campo sindical são os centros de intermediação de mão-de-obra: o Centro de Trabalho e Renda – CUT (Santo André-SP), a Força Sindical e o Centro de Solidariedade (São Paulo); a Agência Integrada de Apoio ao Trabalhador - AGIT/CGT □ Belo Horizonte; e o Centro de Amparo ao Trabalho CAT/SDS □ Rio de Janeiro, cujo objetivo é promover a realocação dos trabalhadores no mercado formal de trabalho. Esses centros atuam cadastrando o trabalhador desempregado, oferecendo e promovendo programas de capacitação profissional, captando junto às empresas vagas a serem oferecidas aos trabalhadores, além de conferir apoio psicológico, incluindo a orientação vocacional. Esse processo de captação e alocação de vagas envolve uma série de procedimentos que dizem respeito a um diálogo social. Apesar de se desenvolver no nível menor, o volume e a natureza dessa resposta ao problema do desemprego apresentam-se como um desafio na relação entre sindicatos e empresas.

Tais experiências são analisadas criticamente pela sociedade civil<sup>13</sup>, que reivindica a participação na fiscalização dos espaços públicos, ao mesmo tempo em que questionam a gestão das políticas públicas pelo Estado, que transfere suas funções públicas para a sociedade civil brasileira e dilui suas obrigações sociais, ao incentivar o princípio da solidariedade, camuflando seus deveres na garantia dos direitos de cidadania, desfazendo-se de suas responsabilidades. O mercado também é questionado ao atuar nos serviços sociais por intermédio da mercantilização de bens e serviços de consumo coletivo, ao privatizar na esfera dos serviços públicos de responsabilidade social e via filantropia empresarial, que viabiliza o

---

desenvolvam ações preventivas e/ou reabilitadoras de crianças e jovens, desenvolvimento profissional e inserção no mercado de trabalho e a oferta de atividades complementares à educação formal; e o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade - PBQP, conduzido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e organizado pela Subcomissão de Tecnologia, Emprego e Educação, que pretende num processo de discussão coletiva, envolvendo técnicos, trabalhadores, representantes do meio acadêmico, empresários e Governo, discutir os problemas da educação no Brasil e definir propostas de solução.

<sup>13</sup> Neste trabalho sociedade civil é entendida como parte do Estado que se preocupa com a elaboração do consentimento, não com a coerção ou o domínio formal. É a esfera da “política cultural” que ocorre através de movimentos sociais, sindicatos, igrejas, escolas e outras organizações.

princípio da solidariedade no campo empresarial; ou seja, com essa política, aumentou-se significativamente a privatização da educação profissional, além de submeter as instituições públicas aos valores e interesses da sociedade operada pelo mercado.

Esse fato pode ser interpretado à luz de Carvalho (1999), que se reporta à Teoria Relacional do Poder □ na visão de Nikos Poulantzas (1977) do *Estado como espaço relacional* inerentemente contraditório, fundamentado na indissociação entre a economia, a política, a cultura, as formas jurídicas e ideológicas, o campo social, reavendo a atuação do Estado como organizador das relações sociais – e esclarece que o Estado, como dinâmica relacional, atua na sociedade de forma diferenciada, tratando os sujeitos sociais a partir do seu lugar social: organiza os representantes do capital, articulando os interesses centrais da acumulação do capital dentro das condições e situações que se apresentam, aumentando a força de dominação; regulando as lutas e as reivindicações dos diferentes segmentos da classe dominada; atuando, muitas vezes, para efetivar sua desorganização e divisão.

Segundo Poulantzas,

*as classes dominadas encontram na lei uma barreira de exclusão e igualmente a designação do lugar que devem ocupar. Lugar que é também campo de inserção na rede político-social, criadora de deveres-obrigações e também de direitos, lugar cuja posse imaginária tem conseqüências reais sobre os agentes* (POULANTZAS, 1977 apud CARVALHO, 1999, p. 10).

Essa dimensão contraditória do Estado capitalista leva a uma compreensão melhor da ação estatal, primariamente coercitiva, organizadora e mantenedora das relações de dominação; permite distinguir Estado e sociedade civil; enseja visualizar o Estado como o resultado de um equilíbrio dinâmico e mutável entre as classes sociais; propicia bases analíticas para o entendimento e avaliação das políticas educacionais.

No âmbito deste quadro, conclui-se que a preocupação com a educação surge como reflexo do impacto suscitado pelas questões do capital humano, o qual originou medidas de generalização de políticas públicas que alteraram continuamente o sistema educativo brasileiro. As atuais reformas educacionais traduzem duas dimensões básicas por parte das autoridades públicas: a primeira, que as mudanças econômicas e tecnológicas ocorrentes nestas duas últimas décadas exigem novos e mais elevados níveis de capital humano; a segunda, que o Governo tem capacidade para alterar o sistema de educação básica e de educação profissional, de maneira a melhorar os resultados econômicos do País. Neste contexto, o Brasil passa a contar com um modelo de educação profissional ancorado em bases

organizacional e financeira distintas, que tendem a operar com características diferenciadas e sem articulação. Com as recentes transformações na economia nacional, podem ser percebidos sinais de inadequação desse modelo. Agudas críticas perpassam todo o sistema, desde o tipo de financiamento, o modelo da gestão, a proposta pedagógica, alimentando um debate sobre a gestão tripartite dos fundos públicos no País, tornando-se cada vez mais necessária uma reavaliação dos resultados, especificamente quanto à eficácia, eficiência e efetividade.

Tais críticas ao sistema educacional decorrem da falta de uma avaliação de impacto que acabe com a degradação da qualidade das escolas públicas, sobretudo após a política de universalização da educação. Estas, se por um lado incentivou a oferta de educação para todos, por outro lado, não foi capaz de atender a demanda individual e social, marginalizando grande parte da população que procurou ter acesso aos benefícios educacionais, ou seja, o direito a igualdade de acesso não tem correspondido à realidade brasileira. Neste contexto, a escola passou a reproduzir os interesses das classes dominantes pela homogeneização social e cultural das populações menos favorecidas como uma forma de atender a industrialização das sociedades e das economias, com o discurso que todos têm de adquirir os mesmos saberes a fim de melhorar a inserção social e a participação no processo produtivo. Tal fato pode ser constatado pela ideologia desenvolvimentista que procurou associar à educação escolar a obtenção de especializações e diplomas, o que, em muitos casos, segundo Azevedo (1998), provou a sua inutilidade perante as situações de desemprego dos que possuem diplomas e por outro lado também demonstrou que os saberes escolares tanto podem ser positivos como irrelevantes para o desenvolvimento social, cultural e econômico para o trabalhador.

Em suma, a relação entre educação e trabalho apresenta-se com elevado grau de complexidade, inerente ao próprio modelo socioeconômico da atualidade, onde prevalecem as decisões políticas e administrativas conduzidas pelo Estado. Esta crise da relação entre a educação e o trabalho, que já se arrasta por muitos anos, demonstra que o caminho escolhido não produziu os resultados desejados. A sociedade passou a exigir uma escola organizada de forma diferente da proposta pela Reforma educacional, pautada nos discursos econômicos e produtivistas, que deu ao sistema de ensino o papel de preparar os futuros trabalhadores para maior mobilidade e rotatividade profissional e para superar as angústias do desemprego por meio do desenvolvimento de competências que favorecesse a inovação técnica, a flexibilidade

laboral e a mundialização do capital. Verifica-se isso claramente na análise que um professor faz da Reforma:

*A reforma veio respondendo a essas mudanças todas, no mundo, no mercado de trabalho, as relações internacionais, e a reforma atende isso, ou seja, ela buscou expandir a oferta de profissionais, por exemplo, uma das conseqüências da reforma você pode formar mais técnicos em menos tempo, então isso de certa forma oferece mais profissionais para o mercado de trabalho, isso pode gerar precarização dessas condições de trabalho uma vez que as próprias ocupações técnicas reduziram, as empresas aumentaram em produção, ganharam produtividade com a mudança de tecnologia, com as mudanças nos sistemas gerenciais e não por aumento de força de trabalho, então o que é que acontece, você tá formando um profissional em tempo menor e colocando ele mais rapidamente no mercado de trabalho (PROFESSOR 15).*

A escola que se deseja para a sociedade, não pode ser vista apenas como um instrumento de desenvolvimento econômico e sim como valorizador dos recursos e da identidade da comunidade em que está inserida, tanto no que diz respeito à inovação da matriz curricular como na aproximação dos conteúdos à realidade local. Para isto, a educação deve fornecer os atores envolvidos com os conhecimentos e instrumentos que lhes permitam fazer uma avaliação correta e crítica das reais necessidades da comunidade; manter um diálogo permanente com as famílias, os sindicatos e as empresas, para que possa efetivamente organizar novos métodos de trabalho e gestão direcionados a apoiar a participação dos trabalhadores por meio de práticas de administração flexíveis direcionadas para a organização do trabalho coletivo, envolvimento dos trabalhadores menos qualificados; e implementação de políticas públicas que promovam o investimento efetivo em cultura e educação para o trabalhador.

Para um melhor entendimento da relação educação-trabalho frente ao capitalismo atual e as exigências por trabalhadores competentes, flexíveis e polivalentes, faz-se necessária uma reflexão sobre o conceito de competência laboral. O modelo de competência emergiu, em alguns países industrializados e em desenvolvimento, como uma resposta às necessidades de formação de mão-de-obra e as demandas surgidas nos sistemas educativo e produtivo. Nesses países, a competência do trabalhador pretende ser um enfoque integral de formação com um desenho que pretende conectar o mundo do trabalho ao mundo educacional, como alternativa para impulsionar a formação e a educação e alcançar as necessidades dos indivíduos, das empresas e da sociedade.

### 1.3 O Modelo de Competência e o Mundo do Trabalho

A noção de competência é muito complexa, fortemente polissêmica e multidimensional, abarcando diferentes visões que dependem do campo de estudo, dos autores em que foram baseadas e das metodologias de análise das atividades do mundo do trabalho que vão do individual ao sociocultural, dependendo do contexto organizacional e processual. Como construção conceitual, a noção de competência aparece ligada ao campo das ciências humanas nas áreas da Psicologia, Educação e Avaliação Educacional e nas ciências sociais, onde vem ocupando progressivamente o debate na Sociologia do Trabalho, numa tentativa de justificar a nova organização do trabalho e as novas orientações capitalistas.

A temática de competência sempre existiu, embora tenha estado presente no discurso empresarial francês a partir da década de 1970, e retomada em seguida nos campos econômico e sociocultural como resposta às exigências do capitalismo por maior competitividade no mercado globalizado, por mais qualidade com menor custo econômico, social e político. Para Mertens (1997) o surgimento das competências está relacionado com as transformações produtivas como estratégias para produzir vantagens competitivas a partir do desenvolvimento de recursos humanos.

Segundo Hirata (1994), a noção de competência é marcada pela incorporação de culturas dominadas às culturas hegemônicas e corresponde a um novo modelo pós-taylorista com total ausência da idéia de relação social, intensificada por práticas transnacionais na economia, pelas redes globais de comunicação, pela uniformização e integração de hábitos comuns. Novos paradigmas são, portanto, colocados no mundo do trabalho.

Antunes (2002) faz uma exposição mais sistemática da crise que atinge o mundo do trabalho. Para o autor,

*Não foram poucas as transformações vivenciadas nesta última década, atingindo centralmente os países capitalistas desenvolvidos, mas com fortes repercussões, decorrentes da mundialização e globalização do capital, no conjunto de países do Terceiro Mundo, especialmente aqueles intermediários, dotados de um significativo parque industrial, como é o caso do Brasil (p. 149).*

É neste cenário que os sistemas de certificação de competências substituem os sistemas de qualificação. No sistema de qualificação, tem-se claro o que o trabalhador deve fazer; existe um conjunto hierárquico de atividades que servem de base para os salários e para as negociações coletivas; a avaliação dos saberes é feita com base num diploma, num sistema

de atividades bem definidas; ou seja, a qualificação do trabalhador está restrita a um determinado posto de trabalho: educação escolar, formação técnica e experiência profissional. No plano educacional, relaciona-se a escolarização formal aos diplomas e, no mundo do trabalho, expressa as relações sociais contraditórias, representadas pela hierarquia das profissões e pelos cargos e salários do trabalhador (DUBAR, 1998; ESTÊVÃO, 2003; HIRATA, 1994; MANFREDI, 1998).

A qualificação que, durante décadas, definiu os programas de formação e os processos de recrutamento e de seleção de pessoal das empresas não mais se mostra, sobretudo para a classe empresarial, adequada às atuais transformações do mundo do trabalho, exigindo dos trabalhadores um novo perfil profissional. Segundo a percepção empresarial, as demandas impostas pelo desenvolvimento tecnológico e pelo desenvolvimento de novos modelos organizacionais são destinadas a controlar o sistema de produção, explicar as transformações sociais e, ainda, justificar a emergência de um modelo de apreensão da realidade social.

Friedmann (1962) e Naville (1963), nos estudos sociológicos sobre os sistemas de trabalho e acerca da automação, constroem o conceito de qualificação a partir de duas perspectivas divergentes que se sobressaem. A primeira delas, baseada nos estudos de Friedmann, é centrada no saber e no saber-fazer adquiridos no trabalho e na aprendizagem sistemática e relaciona o tipo de intervenção exigida pelo posto e as exigências de qualificação. Para o autor, o avanço tecnológico era inevitável e levaria a uma desqualificação do trabalhador, ou seja, a uma transferência da sua qualificação para o posto de trabalho. O desenvolvimento tecnológico produziria, por um lado, uma massa de trabalhadores desqualificados, de outra parte, contraditoriamente, a automação produziria também trabalhadores qualificados, o que poderia ser entendido como um retorno ao trabalho manual, ao artesanato.

Na segunda perspectiva, desenvolvida por Naville (1963), a qualificação é o saber e o saber-fazer do trabalhador, resultado de um processo de formação autônomo, independente da formação espontânea no trabalho. Para o autor, a qualificação é construída a partir de critérios sociais, onde as relações de força e os conflitos coletivos são mais importantes do que os individuais. Ao contrário das idéias de Friedmann (1962), Naville (1963) defende o argumento de que a qualificação não se reduz às habilidades, saber-fazer e qualidades intrínsecas ao indivíduo. Ambos os autores convergem na constatação de que a

qualificação determina as grades hierárquicas e salariais nas relações de trabalho e, ainda, de que a idéia de qualificação é um processo em construção permanente.

Para a Organização Internacional do Trabalho – OIT, a competência laboral é uma construção social de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho produtivo em uma situação real de trabalho que se obtém não somente pela instrução, mas também □ e em grande medida □ mediante a aprendizagem por experiência em situações concretas de trabalho. A OIT ressalta ainda que os conceitos de competência e qualificação, apresentam-se fortemente associados, dado que a qualificação se considera uma capacidade adquirida para realizar um trabalho ou desempenhar um posto de trabalho.

Segundo Estêvão (2003), a substituição da idéia de qualificação pela o entendimento de competência parece legitimar as qualificações profissionais para além das relações sociais, isto é, a qualificação introduz a todos numa ordem de cidadania em que as diferenças sociais são justificadas pelas instituições de educação profissional, ao classificar e organizar os saberes em redor dos diplomas, nomeadamente mediante as validações de competências pessoais e profissionais necessárias para os investimentos individuais na gestão da formação e para a mobilidade dentro dos postos de trabalho.

Contrariamente, a noção de competência aponta para outro tipo de relação que, segundo Zarifian (1996), nasce de uma mudança nas organizações do trabalho e nas relações sociais das empresas relacionadas à superação das prescrições nas operações de trabalho, referindo-se às missões e aos objetivos que são confiados aos trabalhadores. O autor afirma que, para o capital, a gestão por competências procura dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, passíveis transferência de uma função para outra dentro da empresa, requerendo-se, para tanto, a polivalência e a atualização constante de suas competências, indispensáveis para a sua empregabilidade. Destaca, ainda, que as empresas, ao definirem suas estratégias de competição, identificam as competências essenciais do negócio e as necessárias a cada função e, a partir destas, definem as competências dos trabalhadores necessárias à organização.

Associada à execução de tarefas complexas, a noção de competência pressupõe que o trabalhador competente não é necessariamente aquele que cria as técnicas, e sim, o que está apto a adaptá-la às novas situações de trabalho. Stroobants (1994) assinala que os conhecimentos estão relacionados à situação profissional. A construção da noção de competência exige a mobilização de saberes (SABER + um verbo que denote ação), onde se destacam o saber-fazer e seus recortes específicos e o saber-ser, definidos em oposição aos saberes escolares e adquiridos no posto de trabalho, junto à organização, sendo medida pelo desempenho do trabalhador. Nessa perspectiva, as demandas por competências

expressam, de um lado, as idéias de continuidade do mundo taylorizado, naturalizado, e, por outro lado, uma ruptura com este mundo a partir do surgimento de uma ordem econômico-financeira internacional mundial, com forte impacto sobre a vida econômica dos países periféricos ou em desenvolvimento.

Neste contexto, por intermédio do depoimento dos sujeitos entrevistados, pode-se verificar que atualmente existe a preocupação de desenvolver nos alunos uma visão de mundo focada na questão profissional:

*O desenvolvimento pessoal e profissional voltado para que o aluno se descubra como pessoa e tenha seu projeto de vida é a primeira que eles trabalham; a segunda, mercado de trabalho, você já sabe o que é que você quer, aprenda a olhar pra esse mundo aí, com a visão não só de empregado ou de patrão, mais do mundo mesmo suas articulações, como é que ele funciona, seus problemas e como é que você se encaixa dentro dos seus projetos de vida que você já construiu antes dentro desse mundo de trabalho que está aí, depois tem uma outra, a gestão de empresas, como é que as empresas se organizam, seja você patrão, dono, empregado, sócio, parceiro como é que elas se organizam; e aí uma terceira é voltada pra formação empreendedora sua, mas não naquela visão, é mais pessoal, uma visão mais gerencial, quer dizer, você ser capaz de olhar pro mundo e ver a oportunidade de novas empresas, de como você pode ser um empreendedor, nesse sentido, no sentido mais empresarial da palavra (COORDENADOR 2).*

Assim, a noção de competência decorre da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades exigidas nas situações concretas de trabalho, e a formação para o trabalho aparece para garantir que os trabalhadores sejam preparados exclusivamente para desempenhar tarefas e funções específicas e operacionais. Para os gerentes de área entrevistados, os trabalhadores precisam ter:

*[...] raciocínio lógico, liderança e tomada de decisão mesmo no nível técnico (GERENTE 1).*

*Aquela pessoa que sai e domina simplesmente algumas habilidades se ela não tiver autonomia de pensamento, se ela não desenvolver a criatividade ela corre o risco de ser uma mera peça na engrenagem a vida inteira [...] A gente tenta trabalhar com eles é responsabilidade, é criatividade, porque se ele for criativo em qualquer local que ele for, ele pode começar a exercer uma função bem simples, porque ele é inexperiente mais ele pode, ele tem um mundo pela frente (GERENTE 2).*

*Um profissional bem preparado é aquele que tá com os conhecimentos básicos e alguns específicos pra se adequar a diversos suportes de trabalhos (GERENTE 3).*

Ao trabalhador cabe manter-se no que Estêvão (2003) define como “*estado permanente de competência*” e atualizar continuamente suas competências, saberes, talentos, capacidade de inovar, criatividade e autonomia, a fim de evitar a obsolescência e o

desemprego, garantir o diferencial e a competitividade, necessários para enfrentar a racionalização do sistema produtivo e a concorrência na economia globalizada. Neste sentido, segundo um professor da Instituição:

*O CEFET busca exatamente a questão de levar o ato de competência, a análise de descobrir, do planejamento e das técnicas de habilidades do como fazer também, primeiro levando o aluno a descobrir, a ter um projeto, de saber o que fazer. O CEFET enquadra essa situação nas habilidades do como fazer, e aí nós preparamos o cidadão que o mercado realmente está querendo. É lógico que enfrenta alguma dificuldade da questão legal, mas a questão legal abre a faculdade para que cada instituição se possa se adequar à realidade exigida. E o CEFET exatamente prima por isso, nós, os professores se envolver em realmente fazer esse profissional que a sociedade realmente quer, o profissional não é o ideal, é o real para a sociedade (PROFESSOR 8).*

Vale ressaltar, porém, que, nos sistemas de competência, os saberes, saber-ser, saber-fazer, saber-agir e competências por vezes são interpretados de maneira diferente pelos empregadores, no que se espera do trabalhador em termos da realização do trabalho. Em verdade, as competências não se restringem à aplicação dos saberes, uma vez que é um “saber em ação” que necessita ser reconstruído continuamente pelo trabalhador (ESTÊVÃO, 2003). Como as competências se referem ao indivíduo e não ao posto de trabalho, toda a responsabilidade pela formação fica com o trabalhador que deve se submeter à prova constante. Um trabalhador não competente é visto como trabalhador não formado para o emprego e o acesso ao emprego aparece como dependente da vontade individual de formação (DEPRESBITERIS, 2000).

Segundo Kuenzer (2000a), as determinações de natureza político-econômico-social do capital mudam o eixo da formação dos trabalhadores. De um lado, encontram-se os trabalhadores com sólida educação científico-tecnológica e, de outro, estão os trabalhadores\ precariamente educados ou completamente desqualificados no mercado formal e informal (terceirizados, subcontratados, *part-time*) deixados fora das possibilidades de produção e consumo, e, em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade.

Deluiz (2001) concorda com esta linha de argumentação e ressalta que no modelo da gestão por competência não são edificadas as possibilidades de construção de competências, de ampliação dos níveis de qualificação, de autonomia de concepção e decisão, de participação e de exercício da subjetividade e da intersubjetividade no trabalho. Tais fatores estão condicionados às relações de força e poder que se estabelecem entre o capital,

por meio das estratégias da gerência de controle da mão-de-obra e o trabalho, traduzidas na busca de maior decisão e intervenção no processo produtivo.

Castel (1998) também aponta os aspectos negativos da lógica da gestão por competências para os trabalhadores. Segundo o autor, a empresa, modelo de eficácia e de competitividade, funciona, cada vez mais, como uma máquina de vulnerabilizar, e até mesmo como uma "máquina de excluir", pois, no seio da própria empresa, a corrida à eficácia e à competitividade acarreta a desqualificação dos menos aptos.

Verifica-se, com efeito, que, no modelo de competências, uma lógica contraditória perpassa o mundo do trabalho. De um lado, existe a valorização do trabalho pelo mercado, que passa a exigir uma mão-de-obra qualificada para executar tarefas profissionais mais complexas, com as competências para o trabalho em equipe, capacidade de comunicação e de resolução de problemas, iniciativa e criatividade, capacidade de adaptação à inovação permanente e de aprendizagem contínua. Do outro lado, existem a intensificação do trabalho e a desprofissionalização, conseqüências do reagrupamento das tarefas nos postos de trabalho, ou do enxugamento dos quadros das empresas.

No Brasil, a política de educação profissional formulada para os próximos anos está direcionada para uma formação que integre ciência, tecnologia e trabalho. Esta política atende às novas demandas da acumulação flexível, que determina o lugar que cada país ocupará na economia globalizada. Questiona-se, entretanto, se a educação profissional no Brasil no seio das políticas públicas implementadas, como parte do ajuste de projeto nacional às novas demandas globalizadas do mundo de trabalho, legitimando os projetos econômicos da classe dominante, está respondendo efetivamente aos anseios e expectativas individuais e sociais e contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária.

**Capítulo II**

*POLÍTICAS PÚBLICAS E  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*

---

*Entender o papel do Estado é uma precondição para entender as escolas como um local para a produção de conhecimento, habilidades, destreza moral e comportamentos; como um local para a reprodução; e como um local para contestação ou resistência (TORRES, 2003, p. 56)<sup>14</sup>.*

## 2.1 A Política Educativa como Política Social

As grandes transformações pelas quais passa a humanidade trazem um mundo de incertezas e riscos. A globalização da economia e a reestruturação produtiva predominam neste cenário como estratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista, alterando o processo produtivo a partir da incorporação de ciência e tecnologia, em busca de competitividade; modificando os contextos econômicos e sociais, encurtando as distâncias espaciotemporais, os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção, que por sua vez, determina novas formas de relação entre Estado e sociedade, legitimadas por políticas públicas.

Neste contexto, o entendimento do processo de elaboração e formulação de políticas educativas como política social necessita de uma análise acerca do papel do Estado, dentro das formações sociais capitalistas, de suas dimensões econômicas, políticas e ideológicas e da sua relação contraditória com a (re)produção, continuidade e mudança social.

No período pós Segunda Guerra, o Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias como uma forma de atender aos interesses capitalistas assumidos em decorrência das necessidades por investimentos em capital fixo e estável. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e o consumo de massa, com o objetivo de garantir o pleno emprego. O salário social era complementado pelos governos por meio da seguridade social, assistência médica, educação, habitação. O Estado exercia também o papel de regular direta ou indiretamente os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção.

Com a transformação progressiva das funções e das formas de atuação política e dos aparelhos institucionais do Estado liberal, emergiram várias concepções de Estado, entre

---

14 TORRES, Carlos A. (Org.). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

os quais se pode destacar o Estado do bem-estar social (também chamado Estado-providência ou *Welfare State*), o Estado desenvolvimentista e o Estado neoliberal.

O Estado do bem-estar baseou-se nas idéias que propunham a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. As teorias do economista inglês John Maynard Keynes promoveram uma revolução na doutrina econômica, ao substituir os estudos clássicos por uma nova análise econômica, reformulando a política de livre mercado. Keynes defendia a intervenção moderada do Estado para resolver os problemas sociais com incentivo do aumento dos meios de produção e a boa remuneração de seus detentores; acreditava também que o desemprego era uma situação temporária que desapareceria com o aumento da capacidade produtiva da economia, de forma suficiente para garantir o pleno emprego, mas sem excesso, pois isto provocaria um aumento da inflação.

Dominante nos países capitalistas centrais após os anos 1950, o Estado de bem-estar social passou a “*idéia de compatibilidade (ou até de complementaridade) entre crescimento econômico e políticas sociais, entre acumulação e legitimação, entre capitalismo e democracia*” (SANTOS, 1990, p. 196). O Estado do bem-estar social significou assim, uma forma particular de regulação social expressa pela transformação das relações entre o Estado e a economia, entre o Estado e a sociedade, em um dado momento do desenvolvimento econômico. Tais transformações se manifestaram na emergência de sistemas nacionais públicos ou estavelmente regulados por um conjunto de ações estruturais para as áreas de educação, saúde, previdência social, integração e substituição da renda, assistência social e habitação que, a par das políticas de salário e emprego, regulavam direta ou indiretamente o volume, as taxas e o comportamento do emprego e do salário da economia, afetando, portanto, o nível de vida da população trabalhadora. As políticas públicas adotadas pelos Estados de bem-estar keynesiano tiveram como característica a universalidade dos direitos sociais e econômicos, conduzindo a uma estatização maior da sociedade e, simultaneamente, a uma socialização do Estado, que passou a cumprir novas e amplas funções de controle e de coordenação das atividades econômicas, expressa na organização e produção de bens e serviços coletivos, na montagem de esquemas de transferências sociais, na interferência pública sobre a estrutura de oportunidades de acesso a bens e serviços públicos e privados e, finalmente, na regulação e distribuição de bens e serviços sociais privados (ANTUNES, 1995; DRAIBE, 1990; ESTÊVÃO, 1998).

Sping-Andersen (1991) elaborou uma tipologia que se propõe a analisar os Welfare State pela conformação das estruturas estatais de execução de políticas sociais e dos efeitos na sociedade e na dinâmica de suas lutas. Os três tipos básicos de Estado do bem-estar social são:

- i. o modelo liberal, que traduz uma política de estratificação social, na medida em que as políticas sociais funcionam como agentes de pressão do mercado, de segregação e estigmatização social;
- ii. o modelo corporativista/conservador, onde predominam a preservação das diferenças de *status* e os direitos de classe;
- iii. e o modelo social democrata, que desenvolve políticas voltadas para a emancipação dos trabalhadores mediante uma crescente desmercadorização dos cidadãos<sup>15</sup>, com a execução de políticas sociais cada vez mais universalistas.

O que distingue cada um destes modelos não é a intervenção estatal na economia, nem o nível dos gastos sociais ou de estruturas de auxílio, mas o caráter emancipatório e universalista das políticas sociais de cada um desses Estados.

Partindo da lógica do Estado do bem-estar, Offe e Lenhardt (1984) ressaltam o papel regulador e mediador do Estado no contexto da crise do capitalismo, especialmente no que diz respeito à destruição das formas de trabalho. Para os autores, as políticas sociais são utilizadas como estratégia do Estado para tentar fazer com que trabalhador ofereça sua força de trabalho ao mercado, desenvolvendo a socialização necessária à constituição de uma classe de trabalhadores assalariados, sendo sua principal função mediar a constituição de uma classe operária e a contradição entre a acumulação capitalista e a legitimação da democracia.

Fortemente influenciados pelo pensamento econômico clássico do keynesianismo dominante, muitos Estados nacionais passaram a atuar como "Estados desenvolvimentistas", entre os quais o Brasil. O Estado desenvolvimentista surgiu com a finalidade de assegurar melhores condições para o desenvolvimento econômico e diminuir as desigualdades entre os

---

<sup>15</sup> “A desmercadorização ocorre quando a prestação de um serviço é vista como uma questão de direito ou quando uma pessoa pode manter-se sem depender do mercado” Sping-Andersen, Gösta (1991, p.102).

países, o que era visto, no período pós Segunda Guerra, como uma premissa para uma ordem política internacional mais estável, evitando novos conflitos internacionais.

João Estevão (1999) destaca como aspectos essenciais do Estado desenvolvimentista: a acumulação do capital como motor do desenvolvimento econômico; a crítica ao mecanismo dos preços; e a defesa da ação reguladora do Estado no funcionamento da economia. O primeiro aspecto evidencia o retorno aos temas desenvolvidos pelos economistas clássicos ingleses, tais como a composição dos investimentos necessária à formação do capital. O segundo e o terceiro aspectos revelam a influência keynesiana sobre o poder do Estado na promoção e regulação do processo de desenvolvimento econômico. João Estevão (1999), afirma, ainda, que neste contexto o Estado passa a ter duas funções: *função indutora* ou de *desequilíbrio*, no sentido em que as ações do Estado devem estar voltadas para criar incentivos e pressões a fim de favorecer os setores que tenham maior poder para dinamizar o crescimento econômico; e *função induzida* ou *equilibradora*, que corresponde ao desenvolvimento de ações reguladoras do processo de crescimento e desenvolvimento econômico<sup>16</sup>. A criação de políticas econômicas ativas para regular o processo de crescimento econômico e desenvolver ações que sejam capazes de dinamizar a economia passa, portanto, a ser da responsabilidade direta do Estado, tanto no aumento dos recursos da economia como na criação dos mecanismos de transferência desses recursos para o investimento produtivo, num processo que implica a indução de ações reguladoras.

Reforçado pelas políticas keynesianas, o Estado desenvolvimentista teve seu início no Brasil na década de 1930, no Governo Vargas. Movido pela missão de fazer a transição de uma economia eminentemente agrária para uma industrial, o Estado brasileiro passou a acelerar as condições conjunturais e estruturais necessárias ao desenvolvimento do capitalismo industrial e à transformação da burguesia em classe hegemônica, e a financiar seu desenvolvimento, principalmente por meio de suas empresas estatais (XAVIER, 2002). Para tanto, foi necessária a criação da moderna burocracia formada por profissionais, civis e militares, engajada em serviço integral, que atuou como o principal agente da transformação econômica do País.

Neste período, podem ser identificados no País três grandes correntes desenvolvimentistas: a primeira executada pela via autoritária populista (da implantação da infra-estrutura estratégica nos setores do aço, da energia e do petróleo); a segunda adotada

---

<sup>16</sup> Grifos do autor.

pelo desenvolvimentismo democrático, voltado para a substituição das importações; e a terceira implantada pelo autoritarismo militar, síntese de ambas.

Segundo Gremaud (1999), o Estado desenvolvimentista possuía como espaço de atuação:

- i. Estado condutor da industrialização, com a utilização dos instrumentos de política econômica com o intuito de promover a industrialização; da política externa com o controle cambial e política tarifária; e política monetária.
- ii. Estado regulamentador dos conflitos intercapitalistas e das relações entre as classes operária e patronal pela fixação de preços por autarquias reguladoras.
- iii. Estado produtor de serviços públicos e de infra-estrutura (transporte, água, energia, comunicações etc.).
- iv. Estado financiador que capta os recursos disponíveis do país e direciona-os para os setores de interesse.

No Brasil este modelo atingiu seu ápice nas décadas de 1930 e 1970, melhorou a renda *per capita* e os sistemas de saúde, educação, transporte, comunicação, indústria e comércio. Segundo Conceição Tavares (2000), entretanto, com a crise financeira nacional e internacional de 1982, o Estado desenvolvimentista esgotou-se, deixando em sobressalto os interesses financeiros da burguesia agrária industrial e do regime militar. O crescimento do aparato estatal, resultado desta política, fez com que o País perdesse sua capacidade de investimento para ensejar crescimento e financiar a infra-estrutura necessária ao desenvolvimento, ficando com um endividamento interno e externo, com um parque industrial sucateado, com um crescente nível de desemprego e submisso aos credores internacionais. Incapaz de conter as contradições inerentes ao capitalismo, o Estado não conseguia cumprir os compromissos fundamentais para garantir a legitimidade. A única resposta flexível era a política monetária, mediante a emissão de moeda, o que intensificou a onda inflacionária e as políticas de liberalização, desregulamentação e privatização, desdobrando-se à vontade internacional (CHESNAIS, 1997).

Observa-se, com efeito, que a crise dos anos 1980 ocasionou um conflito entre as políticas econômica e social causado pelo baixo crescimento com aceleração da inflação e pelos desequilíbrios financeiros dos Estados com a diminuição das receitas e/ou das

contribuições sociais, pela redução da atividade econômica; por pressões advindas do desemprego e da inflação, que elevaram os custos e as despesas sociais. Santos (1993, p. 43,44) aponta quatro elementos estruturais desta crise: o pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, objetivando compatibilizar capitalismo e democracia; a relação constante entre acumulação e legitimação; as elevadas despesas em investimentos e consumos sociais; e a estrutura administrativa, consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos de benevolência estatal.

Com o crescimento da crise financeira provocada pelo colapso do modelo desenvolvimentista, o papel do Estado condutor, regulamentador e produtor foi fortemente modificado: o Estado condutor passou a intervir bem menos para promover setores ou atividades específicas; a regulamentação dos setores e do próprio mercado de trabalho também foi reformulada com a criação das agências setoriais; o Estado financiador, apesar das privatizações dos bancos estatais, não foi desmantelado com a ação do Estado como captador e repassador de poupança; e o Estado produtor passou a ser a marca mais evidente da privatização (GREMAUD, 1999). Conseqüentemente, a mobilidade e a flexibilidade do capital passaram a ter conseqüências diretas sobre os trabalhadores, pois, com o crescimento do desemprego estrutural, os empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos de trabalhos mais flexíveis. Além do desemprego estrutural, há uma redução no emprego regular e um aumento do trabalho em tempo parcial, temporário, assim como do subcontrato.

Segundo Cohn (1998), o período compreendido entre 1987 e 1990, caracterizou-se por ações assistenciais e clientelistas, pelo esvaziamento da estratégia reformista em diversos setores, pelo desmonte orçamentário e burocrático no campo social e pela oposição sistemática do Executivo ao processamento constitucional da agenda reformista. No período seguinte, de 1990 a 1992, a área social caracterizou-se pela centralização dos recursos no plano federal, por políticas sociais fragmentadas e descentralizadas, pelo clientelismo, associada à universalidade dos direitos sociais, institucionalizados pela Constituição de 1988.

Durante a vigência do modelo de Estado desenvolvimentista, o processo político apontou para a universalidade dos direitos sociais e a responsabilidade do Estado como provedor e produtor desses direitos. Verificou-se, entretanto, que do ponto de vista econômico, uma série de fenômenos agravou a tensão entre o econômico e o social. O primeiro fenômeno diz respeito à política de ajuste estrutural da economia aos novos preceitos

globais que abriram o mercado consumidor aos produtos estrangeiros e do mercado financeiro ao capital especulativo, atraído pelas altas taxas de juros. O segundo fenômeno diz respeito à distribuição de renda na sociedade causada pela estabilização da moeda com a implantação do Plano Real. O Plano não evitou, porém, o aumento das desigualdades sociais no País e o desemprego que teve origem na redução do nível de atividade econômica e na adaptação das empresas, visando a comprimir o “custo Brasil”. Nesse período, rompeu-se a regulação social baseada no trabalho e dos direitos trabalhistas e sociais a ele vinculados, passando às políticas sociais a promover a inserção social por intermédio do Estado provedor de direitos de cidadania desvinculados do mercado de trabalho (COHN, 1998).

Surgiu assim, a lógica do pensamento neoliberal, caracterizada como uma estratégia para superação da crise econômica, política e social e proteção do mercado contra o Estado, considerado, pelo seu aparato regulador, prejudicial ao livre andamento do mercado. Assim, era necessário estabelecer limites constitucionais contra as instituições democráticas vigentes, por meio da privatização e desregulamentação.

Segundo Antunes (2001), como resposta à sua própria crise, o capital iniciou um processo de reorganização do seu sistema ideológico e político de dominação, ressurgindo com as teses liberais: não à regulação econômica pelo Estado; não à sua intervenção social; sim à privatização do Estado, à desregularização dos direitos trabalhistas, à desmontagem de setor produtivo estatal; sim ao Estado reduzido, encolhido, mínimo. Para Draibe (1993), o Estado neoliberal apareceu reinventando o liberalismo clássico, introduzindo formulações e propostas caracterizadas pelo conservadorismo político e pela afirmação da primazia do mercado sobre o Estado e do indivíduo sobre o coletivo. Baseado em um discurso de maior liberdade, da ampliação da democracia, passou-se a discutir a reforma do Estado.

Para os neoliberais, o mercado é a única instituição capaz de coordenar racionalmente todos os problemas sociais, sejam eles de natureza econômica ou política e, para o mercado cumprir a sua função, o Estado deve interferir o mínimo possível, cabendo-lhes apenas proteger a liberdade dos indivíduos, preservar a lei e a ordem, reforçar os contratos privados e promover o mercado competitivo (TEIXEIRA, 1998). Trata-se da tese da diminuição do Estado ou do Estado mínimo, ou seja, aquele que não interfere no livre jogo dos agentes econômicos e submete-se a uma mesma agenda de políticas públicas, independentemente dos problemas sociais e econômicos em cada Estado nacional.

Observa-se, entretanto, que o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais, uma vez que beneficia as elites do setor financeiro ao criar condições para atrair o capital financeiro transnacional (HARVEY, 2002). Além disso, a taxa real de juros elevada tem impacto sobre a dívida pública, o que significa uma grande transferência de capital para os investidores. Com estes dados, torna-se evidente que a hegemonia do neoliberalismo atravessa todo o sistema mundial, ainda que em intensidade desigual consoante a posição que o País ocupa no sistema mundial, porém são os países periféricos e semiperiféricos os que estão mais sujeitos às imposições neoliberais. Santos (2001) acentua que a atual economia mundial é dominada pelo sistema financeiro e pelos investimentos em escala global; por processos de produção flexíveis e multilocais; pela revolução nas tecnologias de informação e comunicação; pela desregulação das economias nacionais; pela existência de agências financeiras multilaterais; e pela emergência dos blocos capitalistas transnacionais: o americano, o japonês e o europeu. Para o autor, *“estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”* (SANTOS, 2001, p. 32)

Neste novo contexto, o Brasil ingressou no século XXI com forte dependência político-econômica e sociocultural da economia global. Segundo Octavio Ianni (1996a), a criação do “Estado mínimo” e a instalação do projeto de capitalismo transnacional ocasionaram o desmonte do projeto nacional e a reforma do Estado, ou seja, a desregulação, a privatização, a abertura de mercados, o favorecimento de fusões e a aquisição de empresas nacionais por transnacionais. A privatização dos sistemas de ensino e de saúde foi intensificada, as relações de trabalho e as condições de funcionamento da previdência foram redefinidas com a transformação da “questão social” em espaços lucrativos do capital privado, nos quais predomina o capital transnacional.

A Reforma do Estado brasileiro seguiu as diretrizes do consenso neoliberal ou Consenso de Washington<sup>17</sup> e das estruturas mundiais de poder representadas pelas agências financeiras multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio. Por intermédio de mecanismos de controle (intervenções seletivas, manipulação da ajuda internacional, dívida externa), foram redefinidas as relações entre o Estado e a sociedade, como também as diretrizes econômico-financeiras, políticas e

---

<sup>17</sup> Segundo Boaventura Santos, o Consenso de Washington exigiu mudanças legais e institucionais maciças, onde o Estado tem de intervir e regular a vida econômica e social. *“O Estado tem de intervir para deixar intervir, ou seja, tem de regular a sua própria desregulação”* (2001, p. 45).

culturais no âmbito do Estado, cada vez mais alheias às necessidades econômico-financeiras, políticas e culturais da maior parte da sociedade civil. Para Ianni (1996a), o Estado foi dissociado da sociedade; suas relações foram redefinidas; alterou-se e rompeu-se o metabolismo que se havia desenvolvido entre a sociedade e o Estado na vigência do projeto de capitalismo nacional; ou seja, houve enfraquecimento e dissolução do tecido social e expansão das formas de sociabilidade determinadas pelo consenso econômico neoliberal, produzindo desregulação, privatizações e a redução dos serviços públicos.

Essas transformações levam a sociedade civil a redefinir e rearticular suas ações, criando instituições, organizações e reivindicando novas condições de expressar diferentes possibilidades de entendimento e emancipação, uma vez que os partidos políticos, os sindicatos, os movimentos sociais, os meios de comunicação de massa e a Igreja, que articulam a sociedade civil, necessitam dialogar com um aparelho estatal comprometido com o capital. As prioridades neoliberais transformam o Estado em um aparelho administrativo alheio à sociedade, indiferente às tendências das classes e grupos sociais que compõem a maioria do povo. Assim, o Estado transforma-se em aparelho administrativo dos blocos de poder transnacionais.

Diante dessa situação, os setores sociais locais, regionais e nacionais precisam mobilizar-se em escala global e reconhecer que há reivindicações comuns aos setores sociais das diferentes sociedades nacionais, como a distribuição dos direitos de cidadania, individuais e coletivas, aplicados transnacionalmente. Este reconhecimento, segundo Santos (2001), resultaria na construção democrática de regras de identidade e cultura distintas.

As alterações que estão ocorrendo na mundialização da economia não são apenas quantitativas, ligadas à ocupação de espaços pelo efeito da globalização, mas são também alterações qualitativas ao nível das estruturas, das regras de funcionamento e dos suportes normativos. Assiste-se a um crescimento contínuo de atos de contestações, de tentativas de rompimento com a hegemonia neoliberal, de conquistas de espaços de organização e de um repensamento sobre o “fazer política” da sociedade civil. É pela ativação política que a sociedade civil redesenha um Estado democrático e influencia diretamente na institucionalização de políticas públicas.

Para um melhor entendimento das políticas públicas a partir da sua ligação direta com o Estado e a sociedade civil, serão destacados alguns aspectos conceituais do termo política, entendida como forma de atividade ou de *práxis* humana, estritamente relacionada ao

poder do homem sobre outro homem, expressa na relação entre governantes e governados, entre Estado e cidadãos (BOBBIO, 1988). Regulando ou intervindo na sociedade, as políticas públicas são medidas voltadas para a reprodução econômica e social dos indivíduos, resultando em determinações estruturais que constituem um conjunto de ações ou omissões do Estado, tendo como limites e condicionantes os processos econômicos, políticos e sociais.

Segundo Silva (2001), toda política pública é um mecanismo de mudança social, orientada para promover o bem-estar da sociedade, principalmente os menos favorecidos, devendo ser um mecanismo de distribuição de renda e de equidade social. Ao mesmo tempo, de forma contraditória, se contrapõe à percepção de ser um mero recurso de legitimação política ou de uma intervenção estatal subordinada à lógica capitalista.

Configurando-se como a ação intencional do Estado junto à sociedade e a intervenção dos poderes públicos na realidade socioeconômica, as políticas públicas visam a introduzir alterações de acordo com os objetivos determinados, que, por sua vez, correspondem à abordagem dos problemas detectados, como desvios esperados. Concretizadas em práticas permanentes, as políticas exigem o aperfeiçoamento da gestão do Estado, visando ao desenvolvimento de ações eficientes e eficazes a fim de atender as necessidades da sociedade.

Verifica-se, com efeito, que as políticas públicas configuram uma importante ferramenta amplamente utilizada pelo Estado e pela sociedade civil, contribuindo para transformação de uma problemática social, a partir de uma ação localizada no tempo e focalizada em seus resultados. O desafio das políticas públicas é assegurar a participação e a articulação dos setores sociais, caso, por exemplo, dos conselhos gestores que se estabelecem em várias áreas das políticas sociais, tendo como finalidade um modelo de administração participativa, permitindo que a sociedade civil compartilhe não apenas a execução, mas, sobretudo, os espaços de tomada de decisão, atuando no planejamento, monitoramento e avaliação destas políticas<sup>18</sup>.

No âmbito das políticas públicas, as políticas sociais surgem voltadas para a diminuição das desigualdades com o objetivo de corrigir os efeitos negativos produzidos pelo

---

<sup>18</sup> A participação dos diversos setores sociais é um processo complexo e contraditório entre sociedade civil, Estado e mercado, em que os papéis se redefinem pelo fortalecimento dessa sociedade civil mediante a atuação organizada dos indivíduos, grupos e associações por meio da assunção de deveres e responsabilidades políticas, pelo exercício de direitos e pelo controle social amplamente negociado nos espaços público (TEIXEIRA, 2001).

acúmulo capitalista (FALEIROS, 1988). Entendidas como concessões realizadas pelo Estado para cobrir riscos individuais provenientes do processo de desenvolvimento industrial, as

*[...] políticas sociais ora são vistas como mecanismo de manutenção da força de trabalho, ora como conquistas dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco do poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumentos de garantia do aumento de riqueza ou dos direitos do cidadão (FALEIROS, 1988, p. 8).*

Estas interpretações das políticas sociais apontam para a natureza contraditória do Estado, que tem origem na sua função de organizador das relações sociais e constitui parte da dinâmica relacional do poder ao servir de mediador entre Estado e sociedade; o Estado regula os processos sociais por via do enquadramento de reivindicações e de políticas estatais que levam a um processo de expansão de classes e assegura a estabilidade no exercício do poder, ao mesmo tempo em que tenta atenuar os efeitos do capitalismo sobre o trabalhador.

As políticas sociais, inseridas no conjunto das políticas públicas neoliberais, causaram fortes impactos e segmentaram as áreas sociais. Nos últimos anos, as diretrizes macroeconômicas do modelo de ajuste estrutural adotado na economia brasileira impõem restrições orçamentárias às políticas públicas sociais, que, mesmo universais, tendem a focalizar suas ações sociais nos segmentos mais pobres da população, gerando seletividade nos níveis mais complexos de serviços sociais básicos de saúde, educação, habitação dentre outros.

A efetivação das agendas e da lógica das políticas neoliberais consolidou-se no campo das distintas políticas sociais, em especial na construção de políticas educativas. Por meio dela foram estabelecidos o papel, o caráter, os princípios e os fins da educação nacional, os meios de efetivação dos direitos e deveres à educação, o desenho organizacional, os níveis e modalidades de educação e de ensino, os referenciais para a formação e a carreira dos docentes, as orientações para o financiamento. A política educacional também passou a estabelecer as formas de expansão do atendimento educacional, as condições de acesso e permanência do educando na escola, os padrões de qualidade, os princípios da gestão, definição de currículo, conteúdos e avaliação.

Para Cohn (1998), faz-se necessário, além alocar recursos para a área social, desenvolver programas e políticas sociais de qualidade, com o conteúdo voltado para educar para a cidadania. Neste aspecto, a autora ressalta que, enquanto o Governo federal continuar a limitar os direitos do cidadão ao consumo de serviços sociais básicos e os parceiros sociais

continuarem a forjar um perfil da gestão pública que aponta para a racionalidade do setor privado em nome da ineficiência e ineficácia atribuída ao Estado, as políticas sociais ficarão a dever à sociedade um novo perfil de atuação na área social que efetivamente avance no sentido de superar a exclusão social.

Em suma, dentro do atual conjunto socioeconômico brasileiro, somente as políticas sociais, mesmo na sua natureza excedente e contraditória, são os caminhos concretos que a população excluída possui para assegurar os direitos de cidadania, como para ter acesso a bens, recursos e serviços. Materializadas na Constituição de 1988, as políticas sociais avançaram na organização da proteção social do País, ao ampliar as relações Estado-sociedade e reconhecer os direitos da sociedade à educação, saúde, previdência social e assistência social, instituindo mecanismos que viabilizaram o poder local, ao mesmo tempo em que restringiram e desestruturaram os planos de ação estatal, com a estagnação de programas e a deterioração das redes públicas de serviços. Nesse contexto contraditório, efetivam-se, na verdade, duas agendas: a da reforma social da democracia que garante a ampliação dos direitos sociais e a agenda da reforma do ajuste, que enfatiza a focalização e a seletividade (CARVALHO, 2000).

A atual estrutura da sociedade impõe obstáculos à efetivação de uma política educacional democrática, que somente poderá ser viabilizada no contexto das transformações da sociedade em direção a amplas conquistas sociais. Uma política educacional comprometida vai além de ajustes e reformas nos sistemas de ensino; ela, em verdade, significa avanços em relação aos padrões adotados de elaboração e implementação de políticas sociais, no sentido de considerar os interesses públicos e coletivos, de combater o clientelismo, o autoritarismo e o corporativismo, propiciando a participação ativa dos interessados em fortalecer um amplo debate que leve à redefinição da função social da escola e da educação (FIDALGO e MACHADO, 2000).

Segundo Arroyo (2002), a construção da moderna utopia social e política é impensável sem a educação. As políticas educativas, como políticas sociais, tendem a encarar o ensino profissionalizante como um investimento social em prol do desenvolvimento, tomando-o como um meio e não como um fim, ou seja, levando-o e se expressando ora como um instrumento de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, civilização, racionalidade e submissão às novas formas de produção do mercado globalizado e pelas novas relações

sociais entre os homens. Em virtude, portanto, da sua dimensão socializadora e de formação de consciências, a educação se insere no plano da luta hegemônica, uma vez que seu principal objetivo é a consolidação da cidadania, ou seja, o mesmo objeto pode ser encarado quer como opressor quer como libertador, se tomado na perspectiva da educação e do trabalho.

Neste contexto, os atuais projetos de política educacional (Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; Exame Nacional de Cursos - “provão”, os Parâmetros Curriculares Nacionais Parâmetros para o Ensino Básico, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Profissional – PROEP) direcionam e redefinem o papel do Estado, que está se materializando numa proposta política de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital. Com as reformas, o Governo federal apresenta propostas contraditórias de centralização e descentralização dos projetos de política educacional, dos quais é descentralizado o financiamento e onde é centralizado o controle social dos setores representativos da área da educação. Neste caso, a descentralização ocorre com a privatização, a terceirização de serviços de apoio à Administração Pública, a transferência da exploração de um serviço público da administração pública para a gestão privada, o planejamento e gestão dos serviços públicos e o controle social das autoridades, instituições e organizações governamentais. O Estado, na tentativa de racionalizar recursos, desobriga-se de financiar as políticas educacionais, e, por outro lado, centraliza as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino.

Na defesa de uma pseudo-autonomia da escola, a Reforma educacional promovida nos diferentes graus de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, faz parte da tensão centralização/ descentralização, Estado mínimo/Estado máximo, em que o Estado passa a ser o regulador e não mais o executor, tornando-se mínimo para as políticas sociais e repassando para a sociedade tarefas que eram suas.

## 2.2 As Políticas de Educação Profissional

Partindo das visões distintas do Estado do bem-estar e do Estado neoliberal para o entendimento da política educacional, serão analisadas as implicações da mundialização do capital para a relação Estado-sociedade e os desafios interpostos para a educação do trabalhador.

Segundo Torres (2003), o Estado do bem-estar representa um pacto social entre o trabalho e o capital a fim de modernizar a sociedade e a cultura. Seguindo as premissas do Estado liberal do século XIX, o papel da educação foi expandido com o objetivo de consolidar a Nação e o mercado e, para tanto, passou a investir na educação, aumentar os orçamentos educacionais, expandir as instituições educacionais, massificar as matrículas, contratar professores, criar projetos educacionais e currículos dentro da filosofia liberal, sob a orientação e regulação do Estado.

A ameaça defendida por alguns teóricos do fim da sociedade do trabalho e a emergência de uma ordem social centrada na informação redirecionaram as políticas dos governos, baseadas em uma retórica neoliberal e neoconservadora, que transformam a formação profissional e excluem a participação de um contingente significativo da sociedade, relegado à condição de subproduto social, ao estado de refugio do mercado competitivo e globalizado.

Neste contexto, o Estado empreende reformas no sistema educativo, gerindo um novo consenso sobre o papel da educação na sociedade em torno da centralidade do conhecimento e da informação, ocasionada pela evolução das tecnologias no âmbito da produção e do trabalho; e a educação profissional dos indivíduos surge dinamizada por um conjunto de técnicas e conhecimentos científicos direcionados a racionalizar os processos econômico-financeiros globalizados que impossibilitam uma educação sócio-profissional dos indivíduos voltada para uma prática sócio-formativa para a autonomia, uma vez que predomina o treinamento técnico-instrumental como valor cultural (MARTINS, 1999)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Segundo o autor, a expressão “cultura” é entendida como um conjunto de valores, regras, crenças, costumes, saberes e normas que fazem parte do patrimônio coletivo de uma sociedade, que contribuem para que os indivíduos se reconheçam como membros de um coletivo e condicionem os seus comportamentos sociais no sentido da conformação com os princípios e as regras do sistema social em que ocorrem (MARTINS, 1999, p. 21).

A atual política de educação profissional propõe educar e formar os indivíduos como uma resposta às demandas do mercado de trabalho, apresentando-se como elementos neutros, capazes de recuperar a cidadania e a democracia dos indivíduos. Impulsionada pelas exigências econômicas da nova sociedade globalizada, a política de educação profissional prioriza os interesses do capital internacional em detrimento do desenvolvimento nacional, e incorporam os paradigmas impostos pelo consenso mundial no conjunto das reformas educativas. Neste sentido, as mudanças educacionais são legitimadas, apresentando uma descontextualização dos aspectos políticos envolvidos na compreensão das práticas sócio-profissionais. Ao centrar o perfil do trabalhador às exigências da flexibilização do mundo do trabalho<sup>20</sup>, a questão social da aquisição das habilidades sócio-profissionais e educacionais foi deslocada para os indivíduos, caracterizando-os como despreparados e desqualificados profissionalmente.

Assim, o atual modelo de educação profissional restaura o padrão de regulamentação social das práticas educacionais desenvolvidas no País, desde o período do pós Segunda Guerra, com estratégias que permitem inter-relacionar as políticas públicas com os valores e as práticas socioculturais subjacentes à formação de indivíduos críticos, passando a ser considerada um mecanismo mediador de implementação da difusão tecnológica, como uma condição imprescindível para aumentar a eficiência, a eficácia e a qualidade do ensino escolar e dos programas de qualificação profissional em face da sua importância nos rumos do desenvolvimento econômico-produtivo e político-cultural da sociedade (FREITAS, 1999).

Freitas (1999) argumenta que as políticas de educação profissional passam a vincular as transformações científicas e tecnológicas, a educação e o fortalecimento da democracia, assumindo a idéia de que as novas tecnologias preparam os indivíduos para lidar com as novas demandas da "sociedade do conhecimento", exigindo que suas diretrizes passem a legitimar, por meio das reformas do setor educacional, o ideal tecnológico e científico com o ideal de educação.

Historicamente, a política educacional tem buscado conciliar a demanda social com as demandas de mercado, instituindo um novo modo de legitimação das políticas

---

<sup>20</sup> A expressão mundo do trabalho engloba todo o universo do trabalho. Segundo Antunes (2002, p. 49), no atual mundo do trabalho, verifica-se uma múltipla processualidade: de um lado a diminuição da classe operária industrial tradicional; paralelamente a expansão do trabalho assalariado, com a ampliação do setor de serviços; e de outro lado, uma significativa expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado, que marca a sociedade dual do capitalismo avançado que atinge todo o mundo em escala global.

públicas num contexto de "democracia autoritária"<sup>21</sup>. Contraditoriamente, nos anos 80, exigiu-se um Estado flexível e descentralizado, com a transferência das suas responsabilidades sociais para o setor privado e a ampliação do universo dos atores envolvidos na implementação das políticas. Não foi, porém, exigida a reformulação do papel da educação no desenvolvimento sociocultural do País. Somente nos anos 1990, foi introduzida uma política de educação profissional formada por especialistas no desenvolvimento e na avaliação de programas políticos de universidades e instituições de pesquisa com a função social de legitimar cientificamente as decisões políticas e preparar os atores sociais para as mudanças a serem implementadas.

É nessa perspectiva que as políticas educacionais e especificamente da educação profissional passam a ser pré-requisito necessário para a democratização social e para a formação da cidadania, haja vista as demandas oriundas do novo paradigma científico-tecnológico da sociedade do conhecimento. Utilizada como um discurso para legitimar a Reforma do Estado, sustentado estruturalmente aos interesses das organizações internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, o Fundo Monetário Internacional – FMI, a educação passa a ser responsável pela modernização social, pela democracia e pela cidadania vinculadas aos interesses capitalistas.

Para o Banco Mundial, por exemplo, a preocupação com a educação profissionalizante justifica-se, dentre outros fatores, pela necessidade das economias em desenvolvimento disporem de uma mão-de-obra flexível, capaz de adequar-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Para tanto, recomendam ações de vários setores da sociedade na qualificação profissional que garantam aos trabalhadores maior aptidão para acompanharem as mudanças atuais.

De acordo com o Banco Mundial, a iniciativa privada teria maior competência para qualificar os trabalhadores, cabendo ao Estado intervir, garantindo a formação profissional somente dos indivíduos que não possam financiar o próprio treinamento. Tal intervenção seria realizada com uma política de criação de empregos, de apoio ao trabalho autônomo, de um sistema de informação para que os trabalhadores possam localizar um novo

---

<sup>21</sup> A legitimação das políticas públicas num contexto de "democracia autoritária" não é um fato novo na história política do Brasil. Nos anos 1930, período da industrialização brasileira, a relação entre a educação e o setor de ciência e tecnologia já era discutida. Posteriormente, com o Estado Novo, a educação passou a ser vista como "promotora do desenvolvimento". Durante o período da ditadura militar, essa relação começou a ser enfatizada no planejamento governamental do Brasil como um importante elemento para garantir a modernização do País (FREITAS, 1999).

emprego e um programa de renda paralelo à procura de um novo trabalho. A importância da iniciativa privada na educação profissional é justificada pela incapacidade das instituições públicas acompanharem, com eficiência, as modificações no mundo do trabalho, uma vez que, para ser eficiente, a educação profissional necessitaria ser ministrada em separado da educação formal, a fim de garantir uma maior flexibilidade nas ações, o que não ocorre com a sua subordinação às instituições estatais (OLIVEIRA, 2001b).

Por serem programas onerosos para o Estado, dentro do atual processo de reestruturação econômica implementado pelos governos neoliberais, o Banco Mundial recomenda que os gastos com a educação profissional sejam diminuídos mediante maior articulação entre os formadores e o empresariado local, permitindo a comercialização dos serviços de treinamento, com cursos de curta duração, realizados em módulos, o que permitiria, em tese, que os indivíduos, a qualquer momento, entrassem no mercado de trabalho.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também tem expressiva intervenção na atual política educacional brasileira. Principal financiador do PROEP<sup>22</sup>, o BID ressalta como primeira condição para que as políticas de capacitação profissional logrem resultado o fato de o Estado articulá-las às políticas de criação de empregos, uma vez que a capacitação profissional deve estar vinculada ao atendimento das novas exigências do mercado de trabalho. Desta forma, o Banco recomenda que os seus financiamentos de política devem direcionar-se para reformas nos sistemas de capacitação profissional, principalmente se forem observadas as distorções tanto no que se refere aos custos para a manutenção do sistema, como sua adequação às novas exigências do setor produtivo.

---

<sup>22</sup> O Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, iniciativa dos Ministérios da Educação e do Trabalho, foi criado em 24 de novembro de 1997 para ser desenvolvido até 2006, “visando à expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da Educação Profissional no País” e a “adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores(as), independente do nível de escolaridade” (PROEP, 1997: p. 1). Seu objetivo é a implantação da reforma da educação profissional, por meio da ampliação de vagas e da diversificação da oferta de cursos, em escolas novas ou não, de acordo com as demandas do mundo do trabalho e com as exigências da moderna tecnologia. As ações do PROEP abrangem tanto a criação e implantação de todas as políticas e instrumentos necessários à efetiva implantação da Reforma da educação profissional, como a construção, reforma e ampliação de centros de educação profissional, como a aquisição de equipamentos de laboratórios, material de ensino-aprendizagem, capacitação de docentes e técnico-administrativos. Este programa trata, também, do financiamento da reforma do sistema de ensino técnico e tecnológico, com recursos originários de 3 tipos de dotações orçamentárias: 25% do MEC, 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% de empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Este financiamento se articula com as políticas de controle do Banco Mundial para os países dependentes, que ocorre por meio de financiamentos específicos para determinadas áreas.

Segundo o Banco Mundial e o Banco Interamericano, as atividades de qualificação profissional devem ser, na maioria dos casos, pagas pelos indivíduos, para que saiam da área de atuação direta do poder público, ainda que este assumira sua coordenação. O PLANFOR<sup>23</sup> é um exemplo do modelo proposto.

Para o Banco Interamericano, os setores empresariais devem participar nas decisões políticas de capacitação profissional e devem interferir diretamente no cotidiano das instituições formadoras. Os custos das atividades formativas devem ser da responsabilidade dos empregadores e, dentro de suas possibilidades, dos trabalhadores, uma vez que, o setor empresarial possui maior disponibilidade de recursos para custear tais atividades e os setores economicamente marginalizados terá maiores dificuldades para realizar tal financiamento, tornando-se importante à participação do Estado como financiador direto.

Verifica-se, assim, que a abertura da educação profissional à iniciativa privada objetiva retirar do Estado a responsabilidade do financiamento desta modalidade de ensino e,

---

<sup>23</sup> O Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR, iniciado em 1995, sendo desenvolvido pelo Ministério do Trabalho através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, constitui uma rede nacional estruturada nos estados e municípios que conduzem programas e atividades de forma integrada nos campos de ação: seguro-desemprego; intermediação de mão-de-obra; qualificação profissional; geração de informações sobre mercado de trabalho e programas de apoio e geração de emprego e renda.

O programa atende trabalhadores desempregados ou empregados em situação de risco (perda do emprego por mudança tecnológica, por exemplo) ou jovens em busca do primeiro emprego, financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT/CODEFAT, órgão tripartite e paritário formado de representantes dos empresários e dos trabalhadores através das centrais sindicais e do Governo objetivando elaborar, propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas de emprego, principalmente as financiadas com recursos do FAT. Um dos principais instrumentos de trabalho das comissões são os planos estaduais de qualificação - PEQs, que articulam ações de qualificação e requalificação profissional.

O PLANFOR buscava produzir avanços conceituais que articulassem temas e questões relativos às transformações em curso no campo do trabalho, visando a promover articulações institucionais com agências de ensino e formação profissional e apoio à sociedade civil mediante ações de “qualificação e requalificação profissional, privilegiando desempregados e populações excluídas, especialmente grupos críticos como jovens e mulheres”.

Segundo Deluiz (1999), apesar do PLANFOR apontar para a articulação entre a educação geral e a educação profissional ao propor o desenvolvimento de habilidades básicas (relacionadas à educação geral), habilidades específicas (definidas como atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações do mercado de trabalho) e habilidades da gestão (compreendidas como competências de autogestão, associativas e de empreendimento) nos cursos de qualificação profissional, o que se verifica, na prática, é a desarticulação entre estas habilidades e a ênfase nos aspectos comportamentais e atitudinais relacionada ao trabalho, em detrimento dos saberes relacionados à educação geral e dos conhecimentos específicos mais aprofundados de uma determinada profissão ou ocupação.

por conseguinte, ajustar a política educacional brasileira às regras impostas pelos padrões de regulamentação macro-social que atuam como modelo de legitimação num contexto de mundialização da economia e de reestruturação dos aparatos do Estado, com apoio em idéias internacionais que pouco contribuem para uma análise crítica da educação para a autonomia e para a cidadania dos indivíduos como sujeitos históricos, reflexivos e autônomos e não voltados exclusivamente para a inserção econômica no mundo do trabalho.

Neste contexto contraditório, foi promulgada a Lei Federal nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes de bases para a educação nacional à educação tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Segundo a LDB nº 9.394/1996:

*A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (art. 1º).*

O dever do Estado para com a educação escolar inicia-se com a educação básica, formada pela educação infantil, efetivada mediante o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública; ensino médio, com duração mínima de três anos, atendendo a formação geral do educando, podendo prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, é desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional, destinada ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto.

A LDB nº 9.394/1996 possui um capítulo exclusivo sobre educação profissional (Capítulo III), onde dispõe que “*a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*” (LDB nº 9.394/1996, art. 39).

A Lei prevê ainda a “*articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho*” (LDB nº 9.394/1996, art. 40).

O Decreto Federal nº 5.154/2004 — que substituiu o Decreto Federal nº 2.208/1997 — regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB nº 9.394/1996 e define uma série de medidas organizacionais: a vinculação entre ensino básico e educação profissional; a desvinculação entre educação geral e profissional; a certificação de competências. O Decreto também passa a definir que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação<sup>24</sup>.

Os cursos e programas de *formação inicial e continuada de trabalhadores* são destinados a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade. Objetivam 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. Não necessitando de diretrizes curriculares específicas, os cursos e programas poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, podendo ser desenvolvidas em escolas técnicas, instituições especializadas em educação profissional, ONGs, entidades sindicais e empresas.

Verifica-se que a legislação é flexível ao permitir que o conhecimento adquirido no trabalho também possa ser aproveitado, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional, possibilitando ao aluno organizar seu próprio itinerário de educação profissional, conforme suas possibilidades, interesses e ritmo de vida. Assim, as articulações com o ensino regular podem ser otimizadas por meio de currículos organizados de forma modular, com estratégias de educação continuada.

No Ceará, até 1995, as ações de qualificação e requalificação profissional estavam restritas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, voltadas para o treinamento de trabalhadores a fim de atender às demandas de mão-de-obra dos setores industrial e de serviços. Posteriormente, com

---

<sup>24</sup> O debate polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos e de instituições empresariais durante os últimos anos sobre o fim do ensino integrado, culminou na revogação do Decreto n. 2.208/97 e na aprovação do Decreto n. 5154 de julho de 2004 onde se buscou resgatar a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva política educativa, poderá haver uma real superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente.

a implementação do PLANFOR, a Secretaria do Trabalho e Ação Social - SETAS foi responsável pela elaboração do Plano Estadual de Qualificação Profissional - PEQ para o período de 1996/1999, com recursos do FAT/CODEFAT<sup>25</sup>.

Atualmente, no Governo Lula, o PLANFOR passou a ser denominado Plano Nacional de Qualificação – PNQ, objetivando dar seqüência à construção da Política Pública de Qualificação frente às diretrizes do novo Plano Plurianual – PPA 2004-2007. Segundo a Resolução nº. 333/2003 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT,

*[...] o PNQ deve contribuir para promover a integração das políticas e para a articulação das ações de qualificação social e profissional do Brasil e, em conjunto com outras políticas e ações vinculadas ao emprego, ao trabalho, à renda e à educação, deve promover gradativamente a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação (Art 2º).*

A *educação profissional técnica de nível médio*, segundo o Art. 4º do Decreto Federal nº 5.154/2004, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio de nível médio, tendo seus objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio ocorrerá de forma *integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; *concomitante*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou ainda, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; e de forma *subseqüente*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

A educação profissional técnica de nível médio possui como princípio orientador o desenvolvimento de competências profissionais, definidas pela Resolução nº 4/99 como a

---

<sup>25</sup> Fundo de Amparo ao Trabalhador /Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador.

“*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*” (artigo 6º).

Ramos (2001b) interpreta tais definições como:

- i. a expressão *capacidade de* tem um sentido de motivação intencional e consciente, atendendo as exigências do exercício profissional e ao mesmo tempo sendo coerente com o estágio de desenvolvimento do indivíduo;
- ii. *mobilizar, articular e colocar em ação* são verbos que expressam ações e operações que podem ser consideradas implícitas e, portanto, do pensamento;
- iii. os *valores* são elementos culturais e pessoais, com o mesmo sentido do saber ser, muito valorizado nas relações atuais de trabalho;
- iv. os *conhecimentos* mantêm o mesmo sentido de saberes teóricos e práticos, isto é, tanto aqueles transmitidos pela escola quanto os adquiridos pela experiência (saberes tácitos);
- v. as *habilidades* são o resultado da construção das competências básicas que se consolidaram na forma do saber-fazer, também, mobilizados na construção das competências profissionais.

Estas definições, associadas à idéia de polivalência, caracterizam a educação profissional como formação realizada por áreas profissionais e centrada na noção de competências. Segundo o Parecer nº 16/99 “*do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente*”, de modo que a revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demanda uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional. Além disso, diante da instabilidade do mundo do trabalho e das rápidas transformações que caracterizam as relações de produção, será exigida dos trabalhadores, cada vez mais, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e de resolução de problemas.

Os cursos e programas de *educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação*, de nível superior, são direcionados a especializar e aperfeiçoar os conhecimentos tecnológicos do trabalhador para os diferentes setores da economia. Estes cursos superiores de tecnologia surgiram, inicialmente, com a implantação da reforma do

ensino industrial (Lei nº 3.552/1959) e da nova organização da educação brasileira (Lei nº 4.024/1961, Lei nº 5.540/1968 e Lei nº 5.692/1972), apoiados nas necessidades do mercado a fim de atender as demandas da indústria automobilística. As primeiras experiências de cursos superiores de tecnologia (engenharias de operação e cursos de formação de tecnólogos, ambos com três anos de duração) surgiram no âmbito do sistema federal de ensino e do setor privado e público em São Paulo, em virtude de decisão política do Governo estadual - final dos anos 1960 e início dos anos 1970.

Em 1979, o Ministério da Educação passou a estimular a criação de cursos de formação de tecnólogos nas instituições públicas federais, sintonizados com o mercado e o desenvolvimento tecnológico. A partir dos anos 1980, muitos destes cursos superiores de tecnologia foram extintos no setor público e instituições privadas passaram a ofertá-los, visando a futura transformação em universidade.

Com a aprovação da Lei nº 9.394/96, os cursos de educação profissional tecnológica passaram a articular-se com o ensino médio por intermédio do seu acesso, podendo o seu egresso dar prosseguimento de estudos em outros cursos e programas da educação superior, com formação específica voltada para a aplicação, desenvolvimento □ pesquisa aplicada e inovação tecnológica □ e a difusão de tecnologias; a gestão de processos de produção de bens e serviços; e o desenvolvimento de capacidade empreendedora.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) realizou em 1999 o I Censo da Educação Profissional, buscando dimensionar essa modalidade de educação e proporcionar dados estatísticos que norteassem as decisões da política para o setor<sup>26</sup>. O número de instituições que responderam ao Censo no Brasil foi de 3.948. Destas, 2.034 no nível básico, 2.216 oferecem cursos no nível técnico e 258 no nível tecnológico (Tabela 1).

---

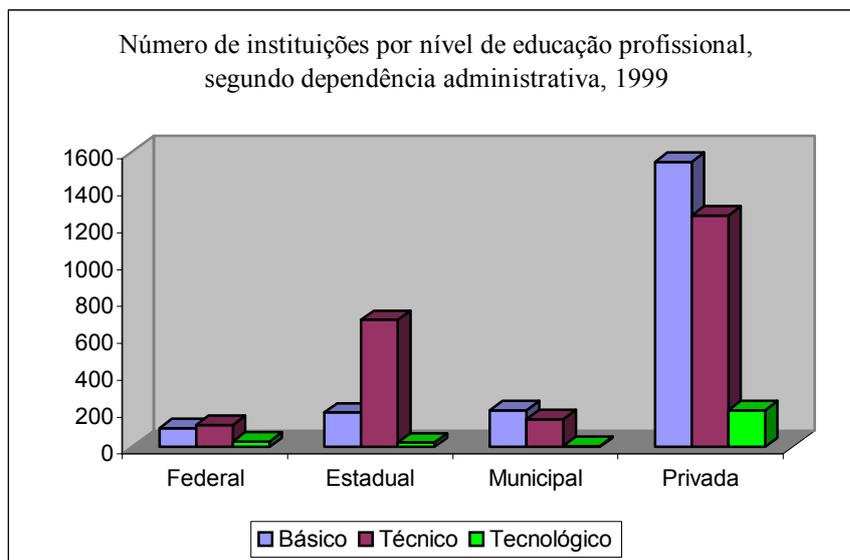
<sup>26</sup> Neste período ainda estava em vigor o Decreto Federal nº 2.208/1997.

**Tabela 1**

Número de instituições por nível de educação profissional,  
segundo dependência administrativa, 1999

Dependência administrativa	Total	Básico	Técnico	Tecnológico
Federal	150 (3,80%)	103	120	30
Estadual	800 (20,26%)	187	689	24
Municipal	342 (8,60%)	199	152	6
Privada	2.656 (67,34%)	1.545	1.255	198
Total (Brasil)	3.948 (100%)	2034	2.216	258

FONTE:MEC/INEP/SEEC: 1999

**Figura 1**

O Censo revelou também que, dos 33.006 cursos de educação profissional no Brasil oferecidos pelas redes (Tabela 2), verifica-se que a grande maioria está voltada para o nível básico □ 27.555 □ o que corresponde a 83,49% dos cursos, ficando os setores mais pobres da sociedade obrigados a recorrer ao mercado para garantir alguma certificação profissional; porém, deve ser levado em consideração o fato de que esta rede, diferentemente

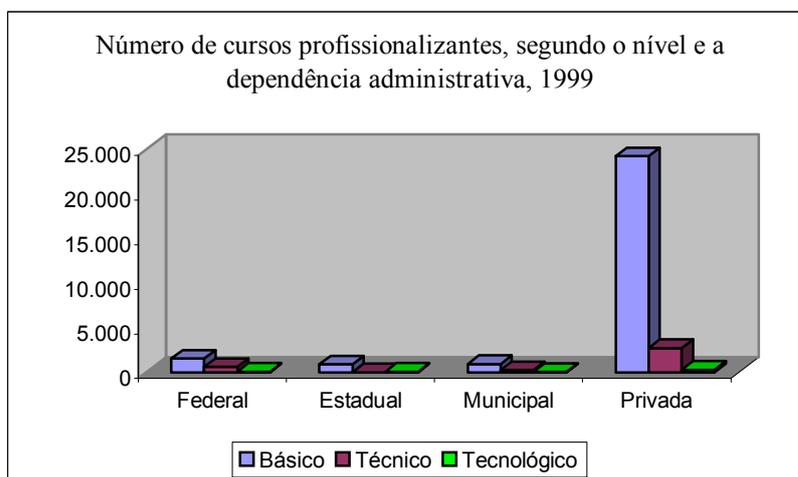
da rede federal de ensino tecnológico, detém a maior fatia dos cursos de educação profissional de nível básico. O nível técnico tem 5.018 (15,20%) e o tecnológico tem 433 (1,31%) cursos em todo o País.

**Tabela 2**  
Número de cursos profissionalizantes,  
segundo o nível e a dependência administrativa, 1999

Dependência administrativa	Total de cursos	Básico	Técnico	Tecnológico
Federal	2.215	1.547	594	74
Estadual	2.400	889	1.448	63
Municipal	1.205	930	268	7
Privada	27.186	24.189	2.708	289
Total (Brasil)	33.006	27.555	5.018	433

FONTE:MEC/INEP/SEEC: 1999

**Figura 2**



Este primeiro Censo mostra que, em 1999, nos três níveis da educação profissional, havia 2.859.135 matrículas em todo o País. O nível básico possuía 2.045.234 de estudantes, o técnico respondia por 716.652 matrículas e o tecnológico detinha 97.249 (Tabela 3). Verifica-se que a iniciativa privada concentra a maioria de suas matrículas na educação

básica e que aproximadamente 82,5% das matrículas realizadas nas diversas instituições privadas estão aí concentradas, enquanto que um pouco mais de 17% das matrículas realizaram-se nos níveis médio e tecnológico. O mesmo fato ocorre com as redes municipais que absorvem quase 68% de suas matrículas no nível básico.

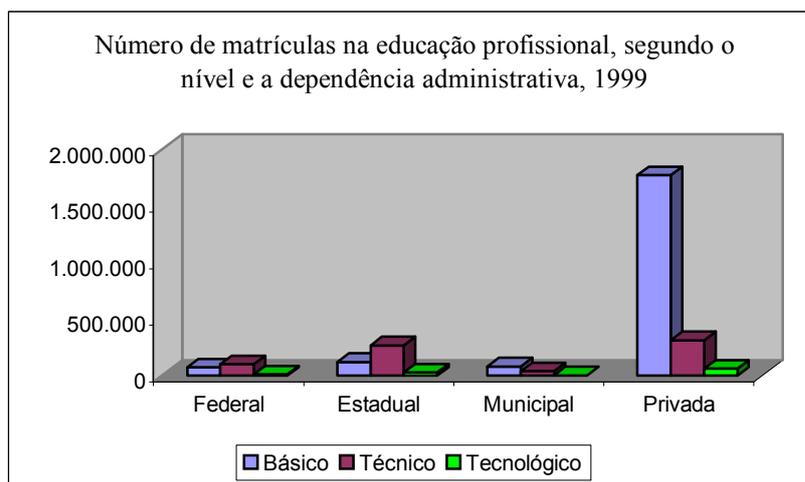
Tabela 3

Número de matrículas na educação profissional,  
segundo o nível e a dependência administrativa, 1999

Dependência administrativa	Total de matrículas	Básico	Técnico	Tecnológico
Federal	184.377	72.966	101.001	10.410
Estadual	413.351	120.999	265.772	26.580
Municipal	117.928	79.790	37.150	988
Privada	2.143.479	1.771.479	312.729	59.271
Total (Brasil)	2.859.135	2.045.234	716.652	97.249

FONTE: MEC/INEP/SEEC: 1999

Figura 3



A rede federal tem aproximadamente 60% das suas matrículas efetivadas nas formações técnica e tecnológica. As redes estaduais, com *performance* semelhante, destinam

apenas 29,23% de sua matrícula à educação profissional de nível básico e as vagas restantes são destinadas aos níveis médio e tecnológico.

Segundo Oliveira (2001a), a quantidade de instituições, cursos e matrículas na iniciativa privada demonstra a sua “vocação” para a educação profissional de nível básico. O autor justifica os índices da rede municipal em rela o ao ensino técnico, pela retirada, da alçada dos municípios, da responsabilidade com o ensino médio. A rede federal de ensino tecnológico, embora apresente o menor número de instituições, consegue ter um desempenho superior às redes municipais, tanto na quantidade de cursos ofertados quanto na de matrículas realizadas.

Os Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego dividem em quatro áreas a formação profissional: agropecuária e pesca,  ndustria, serviç os e comércio, sendo o setor de serviç os o que apresenta a maior intensidade, com 69% das matrículas, levando em conta os três níveis da educação profissional. O setor de serviç os apresenta maior expressividade também nos níveis técnico e básico, cabendo à iniciativa privada a maior oferta. No nível básico, a iniciativa privada possui uma oferta de formação na área industrial superior aos três sistemas públicos de formação profissional, o que não ocorre nos níveis técnico e tecnológico. Na seq ncia, aparece o setor da  ndustria, com 24%, seguido da agropecuária e pesca, com 4% dos alunos matriculados. Em último, na distribuição da matrícula, está o setor de comércio com 3% e que não tem representatividade no nível tecnológico. Verifica-se que neste nível de ensino a iniciativa privada também predomina (Tabela 4)<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Tabela com maiores informações no ANEXO C

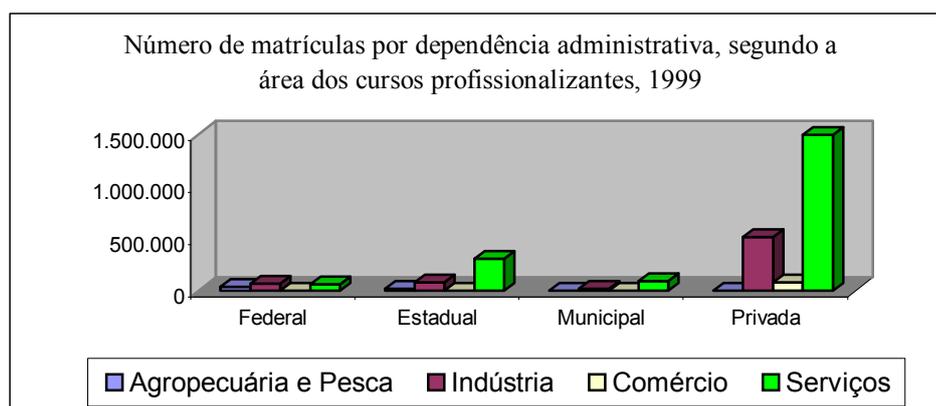
Tabela 4

Número de matrículas por dependência administrativa,  
segundo a área dos cursos profissionalizantes, 1999

Área de Cursos	Total de Matrículas	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Agropecuária e Pesca	116.225 (4%)	42.603	20.456	4.367	526
Indústria	690.376 (24%)	73.093	81.969	20.122	515.192
Comércio	86.341 (3%)	3.061	2.446	949	79.885
Serviços	1.966.193(69%)	65.620	308.480	92.490	1.499.603

FONTE:MEC/INEP/SEEC: 1999

Figura 4



Pela análise do Censo da Educação Profissional, observa-se que a rede federal está mais direcionada para o ensino industrial, principalmente nos níveis técnico e tecnológico. Os índices de desempenho na área de serviços, no nível tecnológico, expressam a modificação no interior deste sistema de ensino ao promover a oferta de cursos nos CEFETs de todo o País, tornando-se uma opção em relação às universidades públicas e privadas (OLIVEIRA, 2001a).

Verifica-se que o Governo brasileiro desenvolve sua política de formação profissional por meio de programas implementados pelas diferentes esferas de Governo (federal, estadual e municipal) e por órgãos públicos como as escolas técnicas e os centros de educação tecnológica – CEFET's, as universidades, por empresas, por alguns sindicatos de

trabalhadores, organizações não governamentais e pelo que se chama hoje de “Sistema S”.<sup>28</sup> Essa descentralização das atividades, a utilização de recursos públicos e privados, de financiamento externo e a articulação entre as várias instâncias do poder público são a marca registrada das atuais propostas de formação profissional do governo.

As escolas técnicas estaduais e federais passaram por profundas transformações com a Lei nº 9.394/1996 e até hoje tais mudanças continuam a ocasionar polêmicas entre os profissionais da educação - técnicos do Governo e da sociedade civil, uma vez que a modificação básica que esse modelo promove é a separação entre o ensino acadêmico e técnico, que repercutem no conteúdo dos cursos, na estrutura curricular, na dosagem de carga horária e no tipo de certificação que emitem.

Os centros de educação tecnológica – CEFETs, regulamentados pelo Decreto Federal nº 2406/1997, têm por finalidade formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada (Art. 2º).

As universidades são instituições que formam quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e de extensão, que colaboram com a formação continuada de jovens e adultos, tornando-os aptos para a inserção em setores profissionais. Nesse contexto, após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional – os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica, os cursos sequenciais e os cursos de graduação. Difere, porém, é o nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, a organização curricular e a carga horária.

---

<sup>28</sup> O Sistema S refere-se ao conjunto das instituições assistenciais e educacionais de caráter não governamental, que desenvolve atividades de formação profissional, educação formal, ação social e cultura, financiado com recursos próprios proveniente dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. É composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, criado em 1942 com o objetivo de qualificar trabalhadores para o setor da indústria. Mantém escolas e centros de formação profissional, onde busca desenvolver o ensino da prática profissional, aproximando-os dos processos de trabalho industriais, a distancia e estágios; pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, organização de caráter privado criada em 1946, para qualificar profissionalmente os trabalhadores para as áreas de comércio e serviços; pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, criado em 1991, objetivando organizar, administrar e executar a formação do profissional rural e a promoção social do trabalhador rural; e mais recentemente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes – SENAT, criado em 1993 com o objetivo de gerenciar, desenvolver, executar, direta ou indiretamente, e apoiar programas voltados para os trabalhadores do setor de transporte e transportador autônomo, nos campos da formação profissional, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem, segurança no trânsito, preservação do meio ambiente.

Observa-se também, que, embora formalmente o sistema educacional seja unificado, existem, na prática, duas redes de ensino: a de educação geral, propedêutica, que supostamente conduz à universidade; e outra voltada especificamente para o ensino técnico-profissional. Tal dualidade contribui para a deterioração da qualidade da escola pública, significando o barateamento e o empobrecimento da educação dos jovens trabalhadores que constituem a maioria da população escolar, e, por outro lado, a elitização dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas, como também das escolas estaduais de boa qualidade, e à sua utilização como “transporte” para os cursos superiores, descaracterizando-se assim o seu papel.

Conclui-se, portanto que a educação é chamada a desempenhar o papel central de preparação técnica e motivacional das pessoas para o exercício adequado de papéis sociais, que vão evoluindo de sociedades tradicionais para sociedades modernas, assimilando atitudes e valores modernos e se impondo com características comuns em todo o mundo (AZEVEDO, 1999). Para além das diferenças apontadas, observa-se que as teorizações pós-modernas, Teoria Funcionalista e Teoria do Capital Humano, as agências internacionais, a atual economia globalizada, articuladas com o fim da sociedade do trabalho, influenciaram fortemente as políticas públicas no Brasil e particularmente as políticas educacionais, direcionando-as às necessidades dos sistemas produtivos. A reforma do ensino profissional subordinou o sistema educacional aos interesses do capital ao exigir que a escola se adequasse às mudanças culturais e tecnológicas e que possibilitasse ao educando, e ao futuro trabalhador, ajustar-se aos novos padrões de produção pela da apropriação de novos conhecimentos, competências e habilidades.

A atual retórica em torno das competências, requeridas pelo modo de produção, apresenta-se como uma ideologia global de reprofissionalização do trabalho, que incorpora, como eixos principais, a inovação técnica, a flexibilidade laboral e a globalização econômica. Verifica-se, porém, que somente será construída uma educação de qualidade que esteja a serviço da população e que possibilite a equalização de oportunidades, a formação omnilateral do sujeito histórico e a produção de conhecimento, quando se efetivar um modelo de sociedade marcado por maior igualdade social (FIDALGO e MACHADO, 2000; OLIVEIRA, 2001a).

O processo de reforma educacional, em destaque, a formação técnica, as dificuldades de entendimento dos conceitos de competência e seus ajustes às matrizes

curriculares, a definição do perfil profissional, de forma a atender às novas demandas do mundo do trabalho e a certificação profissional, são importantes fatores que dificultam a aplicação dessa política, como será visto a seguir. É preciso identificar, contudo, as oportunidades favoráveis e tirar o melhor proveito da situação histórica em que se encontra a reforma. O conhecimento sobre as características do processo de reforma da educação em curso no Brasil, a compreensão de seus antecedentes e a avaliação crítica de suas tendências são elementos importantes para a implantação de uma política educacional. Desse modo, o estudo de caso CEFET/CE que se apresenta neste ensaio, poderá aproximar seus atores sociais desse campo de saber, fornecendo-lhe subsídios para uma melhor compreensão de todo o processo de mudança, sem perder de vista a natureza contraditória do Estado, quer com o mercado, quer com a sociedade.

## 2.3 Avaliação das Políticas de Educação Profissional: Visão Educacional Empírica da Educação Profissional Técnica no CEFET/CE

### 2.3.1 Aspectos Conceituais da Avaliação

Etimologicamente, o termo avaliação significa valor, esforço de apreciar efeitos reais. Trata-se da emissão de um julgamento valorativo, um ato eminentemente político que integra o contexto de um programa público, exigindo postura de objetividade e de independência. Suas principais características são a atividade sistêmica, planejada e dirigida; a identificação de informações válidas, confiáveis e relevantes para fundamentar um juízo sobre o mérito ou valor de um programa ou atividade específica; a comprovação do grau de resultados; e a base científica para tomada de decisão (AGUILAR & ANDER-EGG, 1994).

Draibe (2002), entende que as principais justificativas para realizar uma avaliação encontram-se na seqüência:

- i. as razões de ordem político-institucional próprias à ordem democrática: maior *accountability* e comunicação, permitindo uma adequada prestação de contas à sociedade;
- ii. os efeitos sobre outros programas sociais similares: contribuem para o aprimoramento da capacidade para formular políticas públicas, implementar e avaliar programas prioritários; possibilitam aos atores uma aprendizagem institucional; reforçam a cultura da avaliação de programas sociais; e
- iii. o aperfeiçoamento dos programas: melhoria da performance dos programas no momento da implementação; revisões do desenho do programa; proposição de estratégias de médio e longo prazo.

Para Draibe (2002), as expectativas dos avaliadores quanto ao resultado das avaliações podem ser ressaltadas em relação ao processo de sistematização do conhecimento quanto aos resultados e impactos do programa; aos graus de participação, níveis de satisfação e expectativas dos atores, agentes e beneficiários do programa; as recomendações da política

com a melhoria no desempenho do programa e possibilidade de extensão a outros programas e circunstâncias; e a disseminação da experiência por meio de programas similares.

É possível identificar várias dimensões nos modelos de avaliação, definidos a partir de critérios diferentes como a eficiência, a eficácia e a efetividade. A eficiência diz respeito aos aspectos quantitativos e qualitativos da relação entre o previsto e o realizado em um programa ou política pública, no sentido de combinar os insumos e implementos necessários à consecução dos resultados; a eficácia é o grau em que os objetivos e as metas foram alcançados na população beneficiária; e a efetividade é verificada pelo impacto da ação, o conjunto de resultados na óptica da modificação do contexto de intervenção, tendo por objeto a relação entre os resultados e os objetivos comuns e gerais da política (BELLONI, 2001; DIAS, 1997; SILVA; 2001)

Para Cohen e Franco (1994), a avaliação é essencial para elevar o grau de racionalidade e gerar credibilidade nas políticas. Não existe eficácia se não forem avaliados os resultados de sua aplicação. O uso de instrumentais teóricos e metodológicos adequados possibilita ampliar o entendimento sistemático de como e em que medida os objetivos desejados por uma política, programas ou projetos estão sendo atingidos. Neste sentido, a avaliação possibilita a acumulação do conhecimento sobre os programas, seus problemas, as possibilidades e necessidades de coletar dados empíricos, e ainda sobre métodos e técnicas mais adequados à situação e diretamente ligados à prática e aos processos de tomada de decisão. Segundo os autores, “*avaliação é uma atividade que tem como objetivo maximizar a eficácia dos programas na obtenção de seus fins e a eficiência na alocação de recursos para a consecução dos mesmos*” (COHEN e FRANCO, 1994, p. 76).

Em função da dimensão temporal e dos objetivos do processo de avaliação, Cohen e Franco (1994) apontam a avaliação *ex-ante*, realizada antes do início do programa, com a finalidade de proporcionar critérios racionais no processo decisório, para ordenar os projetos segundo a sua eficiência para alcançar os objetos traçados ou para decidir se o projeto deve ou não ser implementado. Nesse tipo de avaliação, realiza-se a análise de custo/benefício e o exame custo/efetividade. Os autores também apontam a avaliação *ex-post*, realizada durante ou após a execução do projeto, buscando obter elementos para fundamentar decisões qualitativas, se o projeto deve ou não ser continuado, e quantitativas, se vai ser mantido o projeto original ou se vão ser introduzidas modificações.

Em função do critério da procedência dos executores, Cohen e Franco (1994) acrescentam que as avaliações também podem ser classificadas em:

- i. avaliação externa □ realizada por pessoas que não integram a organização-agente. Supostamente, são especialistas com experiência e conhecimento de metodologia de avaliação, podendo realizar comparações sobre a eficácia e a eficiência de várias avaliações, porém pode apresentar o inconveniente de os avaliadores não dominarem a realidade objeto da avaliação;
- ii. avaliação interna □ efetivada no interior da organização gestora do projeto. Possui a vantagem de eliminar a resistência dos avaliados, própria da avaliação externa, como também proporcionar maior conhecimento da realidade objeto de avaliação. Pode apresentar o inconveniente de menor garantia de objetividade em face do envolvimento entre avaliador e avaliado e do choque de interesses entre os sujeitos envolvidos. Para minimizar tais vieses, a avaliação interna pode ser realizada por pessoas não diretamente vinculadas à formulação ou execução do programa;
- iii. avaliação mista □ combina avaliação externa com a interna a fim de superar as dificuldades e limites destas, preservando as vantagens de ambas; e
- iv. avaliação participativa □ visa a minimizar a distância entre avaliadores e beneficiários. Requer a participação da comunidade em todo o processo da avaliação, no planejamento, programação, execução, operação e avaliação.

Aguilar & Ander-Egg (1994) entendem que a avaliação também assume dois critérios classificatórios de naturezas específicas: formativa e somativa. Nas políticas públicas, estudos de natureza formativa se voltam para a análise e produção de informação relativa a etapas de implementação de um programa ou política pública e, fundamentalmente, diz respeito a aspectos que tem relação direta com a formação de um programa em funcionamento. A ênfase dos estudos de natureza formativa (ou processual) é ensejar *feedback* para aqueles que estão diretamente ligados ao desenvolvimento ou implementação dos programas enquanto eles estão em funcionamento, com o propósito de realizar possíveis correções de etapas e procedimentos, visando à melhoria do programa. A avaliação formativa tem pouco interesse na efetividade dos programas e políticas, porém procura compreender processos e mecanismos no momento de formação da política.

A avaliação de natureza somativa, por outro lado, está ligada com a análise e produção de informações que dizem respeito a etapas posteriores à implementação do programa e tem como interesse analisar sobre a efetividade do programa, traduzido na questão que indaga em que medida o programa atingiu com sua implementação os resultados pretendidos.

As avaliações do tipo somativa e formativa não são de naturezas excludentes, ao contrário, são dependentes. Frequentemente, uma vez que muitos programas nem sempre terminam com sua implementação, as análises do tipo somativa se confundem e necessitam de informação sobre a formação e o desenvolvimento do programa, e, nesse sentido, as avaliações somativas dependem de informação de natureza formativa.

A avaliação de políticas públicas trabalha predominantemente como um saber construído acerca de uma ação intencional e explícita desencadeada sobre a realidade. É um tipo de investigação social aplicada, sistemática, planejada e dirigida, destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados de um programa ou conjunto de atividades com o propósito de produzir resultados concretos, comprovando a extensão e o grau em que se deram estas conquistas. Serve, assim, como referência para tomada de decisão entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso de seus resultados (AGUILLAR & ANDER-EGG, 1994; BELLONI, 2001).

Entende-se, portanto, que a avaliação é teoricamente uma das etapas de uma política pública, sendo posterior à implementação e destinada a influenciar a sua reformulação, durante ou posteriormente a sua implementação. Os interesses em realizar a avaliação de políticas públicas estão diretamente ligados à questão da eficiência, eficácia e efetividade e mais amplamente com o desempenho da gestão pública, utilizado pelo Estado e por segmentos organizados da sociedade civil como um instrumento de verificação que pode realimentar ações, aferir resultados e impactos na alteração da qualidade de vida da população beneficiária (ARRETCHE, 1998).

Segundo Kuenzer (1999), as atuais políticas públicas em educação profissional, implementadas no Brasil a partir da LDB 9.394/96, integram o campo de ação social do Estado, de modo a conviver com a dinâmica do mundo do trabalho, que, numa lógica contraditória, aponta para uma nova relação entre homem e trabalho, mediada pelo conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico. A autora ressalta ainda que, em

decorrência dos novos paradigmas de organização e gestão do trabalho, cada vez mais são exigidos do trabalhador novos comportamentos e as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo.

A competência cognitiva, ética e de relacionamento, como raciocínio lógico-formal, criatividade, comunicação clara e precisa, interpretação de informações, autonomia, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, definirão como serão preenchidos os postos de trabalho ainda existentes e que dependem diretamente, das necessidades do mercado, que vai ditar as normas sobre as competências de que necessita, para qual situação, em que quantidade e por quanto tempo.

A reforma da educação profissional no Brasil também adota esta lógica, justificada por uma racionalidade econômica dependente da disponibilidade orçamentária em face de previsões de arrecadação e ajuste fiscal, e ainda, pelo repasse progressivo das ações do Estado destinadas a assegurar os direitos de cidadania para os parceiros sociais ou por meio de prestação de serviços e para a esfera privada ou organizações não-governamentais.

De acordo com Kuenzer (1999), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho exigem, portanto, a universalização da educação, a partir do ponto de vista dos que vivem do trabalho, empobrecidos econômica e culturalmente. Para estes, a escola é o único espaço disponível para apreender e compreender o mundo do trabalho, pela mediação do conhecimento, enquanto produto e como processo da *práxis* humana, na perspectiva da produção material e social da existência, o que exigirá uma escola moderna, bem equipada e com professores qualificados.

Assim, por estar direcionada para a sociedade e envolver recursos sociais, a política de educação profissional deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância social e da eficiência, eficácia e efetividade das ações empreendidas, buscando seu aperfeiçoamento ou formulação. Por exemplo, a avaliação de eficiência pode ser medida por meio do grau de aproximação entre o previsto e o realizado, em matéria de alunos formandos, matrículas, carga horária, abrangência espacial e setorial, aplicação de recursos, entre outras variáveis; a avaliação da eficácia pode ser expressa pelo benefício das ações de educação profissional nos alunos, em matéria de emprego, melhoria do desempenho profissional, geração ou elevação de renda, integração ou reintegração social; a efetividade ou o impacto da

ação avalia os resultados das modificações do contexto de intervenção, podendo abranger o atendimento das necessidades sociais dos trabalhadores, a satisfação das exigências técnico-profissionais requeridas pelo mercado, a contribuição para os trabalhadores exercerem a cidadania, a possibilidade e o estímulo, em benefício destes mesmos trabalhadores, de uma reflexão crítica acerca dos conhecimentos adquiridos.

Um ponto a ser destacado é que o processo avaliativo não pode ser concebido como um elemento de controle, destinado a perseguir responsabilidades administrativas e sim permitir uma aprendizagem a partir dos erros, omissões e dificuldades encontradas na execução das políticas ou programas a fim de encontrar respostas adequadas aos problemas suscitados, por meio de um trabalho cooperativo entre todos os atores diretamente envolvidos, em particular, os beneficiários, dando legitimidade às suas conclusões.

Neste contexto, as concepções aqui adotadas de avaliação de processo e avaliação de eficácia consideram o significado sócio-político da reforma da educação profissional de técnica, os processos sociais e administrativos de sua operacionalização, assim como a concretização (ou não) de seus objetivos e metas.

### 3.3.2 O CEFET e a Reforma Educacional

O Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-CE possui como missão a promoção da educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, o ensino médio, a extensão, a pesquisa e a difusão tecnológica, visando ao exercício pleno da cidadania. Segundo o Relatório da Gestão 2001, o CEFET-CE possui como filosofia os princípios e valores que orientam suas relações internas e externas, por meio de um

*[...] permanente compromisso com a ética e os valores de excelência; cidadania e humanismo; conhecimento inter e transdisciplinar; liberdade de expressão; inovação e empreendedorismo; socialização do saber; gestão participativa; qualidade da Educação Profissional e do Ensino Médio; e preservação da identidade cearense (RELATÓRIO DA GESTÃO 2002 do CEFET/CE, 2002, p. 8).*

De acordo com o Art 1º. do seu Regimento, o CEFET/CE é considerado uma instituição legítima e representativa do ensino técnico-profissionalizante no Ceará, sendo uma

autarquia educacional pertencente à Rede Federal de Ensino, criada pela Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-Lei Nº 796, de 27 de agosto de 1968, vinculada ao Ministério da Educação e supervisionada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, possuindo autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar, compatíveis com a sua personalidade jurídica e de acordo com seus atos constitutivos.

O CEFET/CE prevê, como instituição especializada em educação profissional, observar os ideais e fins da educação previstos na Constituição Federal e na Lei nº 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas regulamentações, tendo como objetivos (Art 3º. do Regimento do CEFET/CE):

- i. ministrar cursos de qualificação, requalificação e reprofissionalização e outros de nível básico da educação profissional;
- ii. ministrar ensino técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional, para os diferentes setores da economia;
- iii. ministrar ensino médio;
- iv. ministrar ensino superior, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- v. oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;
- vi. ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica; e
- vii. realizar pesquisa aplicada, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas, de forma criativa, e estendendo seus benefícios à comunidade.

A adoção destas modalidades de organização da educação profissional e do ensino médio pelo CEFET/CE, numa grande variedade de configurações educacionais, é atualmente regulamentada pelos decretos federais nºs. 5.154/2004, 2.406/1997 e 3.462/2000, procurando atender a necessidade de fazer expandir a oferta de formação de profissionais, tornando o aluno apto a exercer atividades específicas no trabalho e responder à procura massificada do nível médio<sup>29</sup>. De certo modo e nesta óptica, o ensino médio e a educação profissional no

---

<sup>29</sup> Vale ressaltar que apesar do Decreto 2.208/97 ter sido substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, a Instituição ainda não colocou em prática a nova legislação, no que se refere à articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio.

Brasil, a partir da Reforma educacional, segue um modelo escolar aglutinador da escolarização pós-obrigatória no seio do sistema formal de ensino, destinado a favorecer uma escolaridade pós-obrigatória de massas, que é alvo de múltiplas iniciativas políticas nos domínios da formação e do emprego, eminentemente articulados com a renovação da força de trabalho e assente na cooperação entre escola e empresa por meio das práticas e dos estágios supervisionados.

Verifica-se na prática, porém que a reforma dos ensinos médio e profissional vem confirmar que as políticas educacionais, anunciadas como fundamentais para a melhoria da oferta educacional, na realidade, configuram uma nova adequação às demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. Ao ser implementada com recursos financeiros assegurados por organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento e Banco Mundial, teve que se submeter as suas orientações:

*Dentro da nova Lei de Diretrizes e Bases a grande novidade é que essa lei, até onde eu pude ler, pude buscar entender, nós sofremos uma imposição do próprio FMI, aonde o Fundo Monetário Internacional acabou norteando como seria a estrutura desses cursos, não só do curso técnico, assim também como do curso superior (COORDENADOR 6).*

Neste contexto, a modalidade de educação profissional técnica de nível médio está ligada às experiências de trabalho, com uma predominante intencionalidade ocupacional, visando a formar os jovens para o primeiro emprego ou os adultos que abandonaram prematuramente a escola. A articulação entre a teoria e a prática aproxima o aluno do mundo do trabalho com a oferta de uma diversidade de estágios e experiências práticas. Segundo dois dos coordenadores de cursos do CEFET/CE, as práticas e os estágios supervisionados são obrigatórios na matriz curricular dos cursos técnicos:

*Dentro da matriz curricular do nosso curso o estágio é o fechamento, ele é o ponto importante onde o aluno vai colocar em prática aquelas coisas que foram visto dentro do laboratório e dentro de sala de aula, então é uma disciplina de importância fundamental pra gente, existe a figura do orientador de estágio que acompanha o aluno na empresa, faz avaliações o aluno tem visitas que ele faz a instituição depois dele ter terminado a disciplina dele para exatamente trocar experiência com os professores da área, quer dizer é uma disciplina que é dada a importância dela dentro do contexto do curso, dentro da matriz curricular (COORDENADOR 4).*

*A partir do momento que são feitas novas técnicas, a prática vai se desenvolvendo, a prática da disciplina em si, não é que o aluno vá desenvolver novas práticas, mais porque o mercado vai se desenvolvendo, a disciplina vai mudando, então a parte teórica da disciplina vai sendo mudada, em função da prática do mercado de trabalho. Agora como o aluno vivência isso? Ele tem a parte teórica aqui, agora ele tem visita também em campo, em tão o que ocorre, muitas disciplinas dessas, você tem a parte teórica aqui, e ver a parte prática no campo através de visita obras, a fabricas de materiais, coisas assim, mas de repente o que pode ocorrer, no semestre a disciplina esta sendo ministrada a parte teórica de um jeito, no semestre que vem aparece uma nova tecnologia, a parte teórica já é mudada, é possível ser mudada, o aluno já faz uma visita diferente a cada semestre digamos assim (COORDENADOR 7).*

A combinação no mesmo processo formativo, a socialização escolar mais tradicional com a socialização para o trabalho, envolve geralmente dois *locus* sociais habitualmente separados, a escola e a empresa. Tal prática revela um potencial de ajustamento entre a formação e o exercício profissional, podendo ser tomado como um instrumento útil para a formulação de políticas de ensino técnico e de formação profissional que visam, antes de mais, a melhorar o ajustamento entre a formação do técnico e o mercado do primeiro emprego. Professores do CEFET/CE relatam:

*A partir dos nossos conhecimentos, nós temos o conhecimento técnico e nós temos o conhecimento da realidade, porque não adiantaria se não tivéssemos o conhecimento teórico e que não fosse também da realidade. Então a partir desse momento que eu conheço a realidade é que eu vou poder passar para o aluno quais esses valores teóricos que eu vou aplicar na prática do meu local onde eu estou inserido, a realidade do meu local (PROFESSOR 1).*

*O nosso aluno ele tem uma outra característica, como ele tem uma formação básica, relativamente sólida ele consegue, mesmo que na escola vamos dizer assim, ele não trabalhe, ele não estude com os equipamentos mais modernos, mais a base que ele tem permite que ele chegue lá fora e se adapte as novas tecnologias (PROFESSOR 5).*

Nesse sentido, o panorama da educação profissional técnica de nível médio do CEFET/CE foi reorganizado em 1998, passando a englobar as áreas e habilitações de formação oferecidas no nível pós-obrigatório. As habilitações/cursos têm, no formato atual, duração de 2 anos e são dirigidos a estudantes que tenham concluído, pelo menos, o primeiro ano do ensino médio, podendo entretanto, o aluno continuar a cursá-lo em outra instituição, uma vez que ele não poderá receber o diploma de técnico, se não houver concluído o ensino médio. A formação é centrada em conhecimentos específicos das áreas de interesse do mercado, permitindo ao estudante, se desejar, avançar verticalmente nos estudos, cursando o nível tecnológico. Para ingressar nos cursos de educação profissional técnica de nível médio,

o aluno deverá prestar exame de seleção que acontece semestralmente. As provas discorrem sobre os programas do ensino fundamental e do ensino médio, conforme os critérios de seleção estabelecidos para cada curso. Para os cursos da área de Artes o candidato se submeterá, ainda, à prova de habilidade específica ao curso<sup>30</sup>

A Tabela 5 demonstra o número de matrículas no Ensino Técnico-profissionalizante após a LBD 9.394/96 até o 1º. semestre de 2003.

Tabela 5

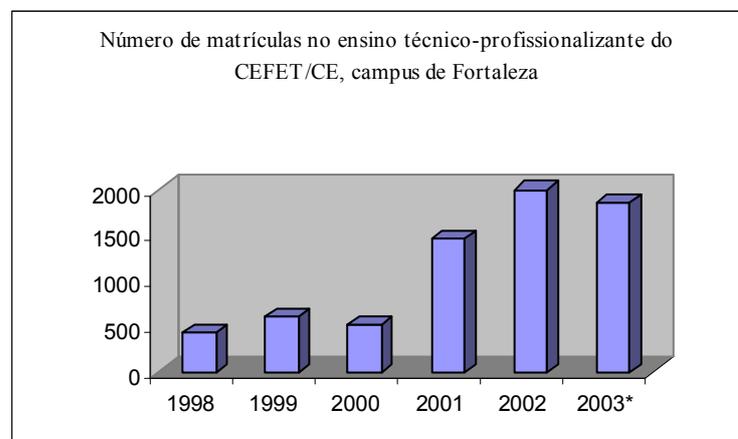
Número de matrículas no ensino técnico-profissionalizante do CEFET/CE, *campus* de Fortaleza

Histórico	Técnico
1998	424
1999	601
2000	517
2001	1.463
2002	1.997
2003*	1.858

FONTE: Coordenadoria de Controle Acadêmico/Diretoria de Ensino/CEFET/CE: 2003

\* Total correspondente ao 1º. Semestre de 2003.

Figura 5



<sup>30</sup> (VER Anexo A).

\* Total correspondente ao 1º. Semestre de 2003.

O modelo organizacional dominante na educação profissional técnica de nível médio sempre se caracterizou pela tutela federal, pela qualidade dos cursos, pelo tipo de certificação a que conduzia. A dualidade, porém, criada pelo Decreto 2.208/1997 com a separação da oferta de ensino médio ensino do ensino técnico-profissionalizante causou um impacto no perfil do aluno do CEFET. O aluno que antes entrava na antiga Escola Técnica Federal na faixa etária dos 14 anos foi substituído por alunos mais velhos, compreendendo a faixa etária dos 19 a 25 anos de idade (Tabela 2), o que induz à conclusão de que, na sua grande maioria, já têm concluído o ensino médio. Permaneceu, entretanto, a predominância de alunos do sexo masculino (Tabela 6).

Tabela 6

Número de matrículas no CEFET/CE, segundo idade, no período de 1998 ao 1º. semestre de 2003, *campus* de Fortaleza

Idade	1998	1999	2000	2001	2002	2003*
De 14 a 18 anos	0	1	3	57	336	132
De 19 a 25 anos	238	427	393	931	1.236	1.471
De 26 a 30 anos	133	123	81	334	282	183
Mais de 31 anos	53	50	40	141	143	72
Total	424	601	517	1.463	1.997	1.858

FONTE: Coordenadoria de Controle Acadêmico/Diretoria de Ensino/CEFET/CE: 2003

\* Total correspondente ao 1º. Semestre de 2003.

Figura 6

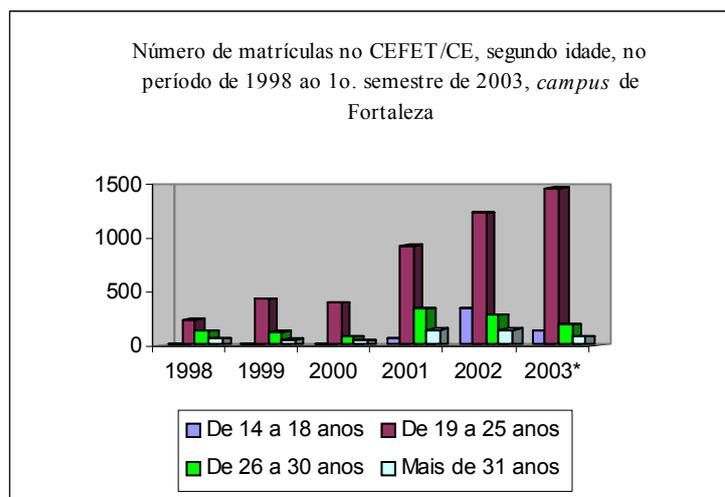


Tabela 7

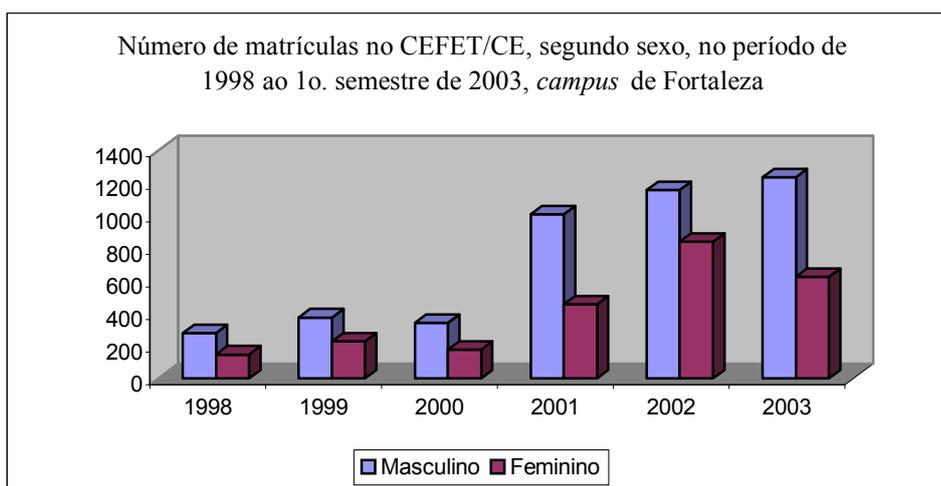
Número de matrículas no CEFET/CE, segundo sexo,  
no período de 1998 ao 1º. semestre de 2003, *campus* de Fortaleza

Idade	1998	1999	2000	2001	2002	2003*
Masculino	278	374	340	1.009	1.157	1.235
Feminino	146	227	177	454	840	623
Total	424	601	517	1.463	1.997	1.858

FONTE: Coordenadoria de Controle Acadêmico/ Diretoria de Ensino/CEFET/CE: 2003

\* Total correspondente ao 1º. Semestre de 2003.

Figura 7



Segundo um professor do CEFET/CE, atualmente os alunos procuram o CEFET/CE como uma segunda opção educacional para aqueles que não conseguiram ter êxito no acesso ao ensino superior:

*[...] a faixa etária mudou, os alunos estão entrando com uma faixa etária um pouco maior, muitos deles não passaram no vestibular, já tentaram, já tem o 2o. Grau aí fora, o Ensino Médio e por algum motivo não conseguiram passar no vestibular, o curso técnico termina por ser uma segunda opção (PROFESSOR 7).*

É importante ressaltar o fato de que com a aprovação do Decreto nº 2208/97, o Governo condicionou o envio de verbas às escolas técnicas federais à adesão ao PROEP –

Programa de Expansão da Educação Profissional, objetivando a eliminação gradativa do ensino médio das escolas da rede federal de educação tecnológica, obrigando as instituições a diminuir drasticamente o número de vagas para o ensino médio. Juntamente com essa medida, foram criadas as condições para implantação dos cursos profissionalizantes, com a abertura de vagas para alunos que cursavam o ensino médio no CEFET, para estudantes que cursavam o ensino médio fora da Instituição e pós-médio para alunos egressos do ensino médio e que pretendiam fazer os cursos tecnológicos.

*O CEFET tomou a decisão de manter o ensino médio, acho que algumas escolas não mantiveram o ensino médio, há também uma preocupação, tínhamos muitos professores de área geral, se formos mudar somente a área técnica, esse professores da área geral não teriam carga horária, foi decisão se não me engano da direção, de manter mesmo isolado o ensino médio e o ensino técnico (COORDENADOR 7).*

*Hoje nós passamos a receber uma população que não é tão jovem e que vem ainda de escolas públicas ou de escolas privadas de periferia, de família de baixa renda e que apresentam maiores deficiências educacionais, ou seja, como eles são alunos que fizeram até o ensino médio mesmo na escola pública, o nosso sentimento aqui o CEFET é que esse aluno apresenta mais defasagem do que esse que vai até o ensino fundamental, provavelmente porque o ensino médio público deixa muito a desejar em termo de qualidade, esse aluno chega aqui outra coisa, são alunos já mais adultos e muitas vezes tem que dividir a sua atividade profissional com atividade de cuidar da família, de manter uma família, de ter uma casa, então essa mudança de população foi uma das conseqüências da reforma (PROFESSOR 14).*

Essas modificações impostas pela Reforma e a decisão do CEFET/CE em manter o ensino médio impuseram a coexistência desta modalidade de ensino com as três modalidades de ensino profissionalizante com característica, organização diferenciada, causando problemas estruturais no seu controle acadêmico e na sua organização pedagógica e disciplinar, como também o aumento na oferta de cursos de curta duração para alunos de qualquer nível de escolaridade.

Segundo os sujeitos entrevistados, o aluno foi prejudicado em termos educacionais, porque, com o ensino ministrado de forma integral, as disciplinas de caráter geral davam o suporte em alguns aspectos às disciplinas técnicas, no que concerne ao conteúdo e também ao aprendizado:

*A gente sofreu muito com a reforma porque a gente não queria aceitar de forma alguma. A gente achava que aquele aluno era o aluno ideal para está aqui no CEFET, no entanto a gente teve que fazer e entrar na reforma (GERENTE 1).*

Existe uma compreensão, por parte dos professores, de que o ensino integrando era mais eficiente, uma vez que os cursos ofertados possuíam um período de integralização curricular mais longo e completo com duração de 4 anos, sendo ministradas as disciplinas propedêuticas que possibilitavam uma formação geral, tendo passado com a Reforma para um período de 2 anos:

*O que a reforma tem causado é que a gente tá ministrando um conteúdo nas carreiras (PROFESSOR 6).*

*[...] eu vejo isso com tristeza, quando passou do curso integrado antigamente eram 8 semestres, somente pra 4, nós estamos formando simplesmente autônomos, trocadores de parafuso (PROFESSOR 9).*

Nos primeiros anos de implantação da Reforma, podemos apontar alguns aspectos mais significativos. Aos alunos que cursavam o ensino médio fora do CEFET/CE foi imposto um aumento da jornada escolar, o que contribuiu para aumentar o risco de reprovação e o índice de evasão, tanto no ensino médio como nos cursos profissionalizantes, uma vez que os alunos passaram a necessitar de maior quantidade de recursos financeiros para o transporte e a alimentação. Tais modificações provocaram em alguns cursos uma evasão acima de 50%.

*A gente vinha trabalhando numa linha que todos elogiavam, um curso já tradicional que atendia bem ao mercado e a gente formava quase um tecnólogo, e de repente a gente foi obrigado a separar. E o resultado dessa separação, inicialmente foi muita evasão [...] Os alunos não tinham a base do 2º. Grau e aí eles fugiam. Eu me lembro muito bem que a gente começava com 40 alunos, quando era na 2ª etapa tinha 20, teve curso que se formou 5, teve uma evasão muito grande (GERENTE 3).*

*No curso técnico a classe social é um pouco mais baixa [...] A dificuldade é muito grande, é o aluno que trabalha, é o aluno que às vezes é arrimo de família, é o aluno que não tem o pai, é o aluno que tem dificuldade de fazer cursos e eu acho que o CEFET precisaria ter um trabalho junto a esses alunos no sentido de garantir a sua aprendizagem, garantir o seu êxito, eu acho que esse trabalho quando ele é muito pontual o sucesso dos alunos do curso técnico seria alto (COORDENADOR 2).*

*No técnico ele não tem cultura geral que é adquirido no ensino médio fora, em outro horário, pode ser até fora do CEFET, se ele tiver cursando o ensino médio no CEFET e o ensino técnico, ele teria que frequentar dois expedientes pode está num outro estabelecimento de ensino e aqui (PROFESSOR 10).*

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, os alunos oriundos de outras escolas de ensino médio não conseguiam adaptar-se ao ensino do CEFET/CE e, como consequência, os professores das disciplinas técnicas passaram a utilizar o tempo destinado à transmissão de determinados e importantes conteúdos da sua disciplina no preparo dos alunos para o entendimento de pré-requisitos básicos. Essa realidade impedia que todo o conteúdo da disciplina fosse transmitido, o que limitou e precarizou ainda mais a formação e o aprofundamento dos conhecimentos, habilidades e dos saberes necessários à prática profissional.

*[...] eu acho ruim, porque há algum conhecimento da área técnica que precisam de embasamento da área geral, tipo, disciplinas que precisam de conhecimento de matemática e física com mais profundidade, estas disciplina de certa forma, a gente acredita que o aluno aprendeu lá fora. Na verdade a gente tem se decepcionado, com o nível do aluno que vem de fora (COORDENADOR 4).*

*[...] de cara, todo mundo de todos os cursos comentou isso no dia a dia, uma evasão muito grande, muita reprovação porque o pessoal não tinha base em matemática científica pra acompanhar (PROFESSOR 11).*

Juntam-se a estas questões a diminuição da carga horária das disciplinas consideradas básicas para o ensino técnico-profissionalizante, a adequação aos cursos modulares segundo o perfil apontado pelo MEC, a necessidade de uma discussão interna mais profunda e um treinamento adequado para os coordenadores e professores sobre a nova metodologia educacional e sobre os instrumentos de avaliação a serem utilizados no novo formato de educação profissional.

*Nós precisamos de pessoal, nós estamos atualmente com seis professores substitutos na área, por falta de pessoal, nós estamos com os laboratórios precisando de investimentos, que estão saindo de forma pequena mais é insuficiente. Tá certo, eu acho que essas duas contratações de pessoal, treinamento de pessoal, quando fala em treinamento não é só de professores não, eu acho que a própria LDB merecia que um grupo ou parte ou uma, ou duas ou três fossem treinados pra isso, pra repassar isso, e eu acredito que só vai acontecer isso com a prática do dia a dia dessa mudança (COORDENADOR 1) <sup>31</sup>.*

---

<sup>31</sup> Apesar da falta de recursos humanos qualificados para ministrar o ensino técnico e da utilização de professores substitutos, é importante ressaltar que o CEFET/CE possui no seu quadro de profissionais responsáveis pelos cursos das áreas técnicas profissionalizantes: 5 Gerentes das Áreas, 7 Coordenadores de Cursos e 213 Professores (VER Anexo D - Tabela 8).

Para os coordenadores de cursos deveria haver um treinamento para todos os profissionais do CEFET/CE, iniciando com os integrantes do Conselho Técnico-Profissional<sup>32</sup> para que pudessem ter argumentos convincentes para negociar, para argumentar, uma vez que normalmente não conseguem fazer isso. A falta de treinamento também é ressaltada pelos professores:

*Não, nós não tivemos treinamento, nós tivemos o conhecimento, isso aí foi feito, nós tivemos uma semana pedagógica, mas um treinamento específico, que eu me lembre não, que tenha acontecido, não (PROFESSOR 1).*

*A outra consequência da reforma é que os professores, eu acredito que não só os do CEFET mais de todo o sistema de formação profissional, eles ainda não se capacitaram, não foi dado, não houve qualquer investimento, ou seja, a mudança da Legislação que foi feita no Brasil, não acompanhou o efetivo investimento na capacitação dos formadores, esse na minha opinião houve muito mais preocupação em implantar o modelo, em estabelecer regulamentos e normas via leis, decretos e portarias ministeriais e referências curriculares do que propriamente investir no formador para que esse formador passasse a trabalhar na pedagogia de competências, então isso é evidente que a reforma na minha opinião nesse aspecto ela ainda não está plena né, ela está apenas no papel (PROFESSOR 14).*

Constata-se no CEFET que a implementação total da Reforma será impossível sem o entendimento crítico de seu significado diante do processo educativo, da política educacional, do Estado que a representa como sistema no poder, sob o risco de colocar em perigo a identidade e legitimidade social da Instituição.

*A lei é de 96, estamos em 2003, quase 2004, ou seja, aproximadamente 8 anos depois e muita coisa dela ainda não tá sendo aplicada. É uma questão bastante complexa, a macro educação nacional, também planejar uma educação do tamanho do nosso não é fácil, nós sabemos disto, mas eu acredito [...] E tem mais um detalhe, tem a questão política, cada governo que entra não dá muitas vezes continuidade ao que o anterior propôs, não é? Do Fernando Henrique para cá, de 96 com está estrutura de FMI, de empréstimo, não sei o que, apareceram à própria [...] Eu não quero crer que essa lei que a gente tem hoje tenha sido discutida com a comunidade de educadores ou comunidade acadêmica, pela estrutura que ela tem não parece, que Deus tenha o Darcy Ribeiro em bom lugar, mas não parece ser coisa dos educadores brasileiros (COORDENADOR 6).*

*Nós passamos na realidade nós tivemos aqui duas grandes transformações, uma transformação veio com a reforma, à nova LDB, a reforma da educação profissional, essa é uma coisa que atingiu ao país de uma maneira geral a outra grande transformação que sofremos foi a mudança de Escola Técnica Federal do Ceará para Centro Federal de Educação Tecnológica quer dizer a instituição*

---

<sup>32</sup> O Conselho Técnico – Profissional é composto: diretor geral; diretor da Diretoria de Ensino; diretor da Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias; Diretor da Diretoria de Administração e de Planejamento; quatro representantes dos empresários do Setor produtivo das áreas de atuação da Instituição; quatro representantes dos trabalhadores representantes do Setor produtivo das áreas de atuação da Instituição

*passou a assumir uma outra dimensão que agora inclui também os cursos superiores né, no pleito dessa transformação de escola técnica pra CEFET nós experimentamos muitas mudanças, houve uma verdadeira revolução dentro da instituição, tivemos que fazer um projeto, projeto de CEFET onde é discutíamos vários aspectos e ao longo dessa discussão houve um certo crescimento, porque foi uma mudança muito radical, porque de repente nós estávamos mudando um pouco da nossa identidade (PROFESSOR 5).*

Em suma, a reforma educacional originou-se diretamente dos problemas de autonomia e regulação social, associados às mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas. Formalizada no contexto das mudanças ocorridas no País com a crise do Estado (de ordem econômica-financeira e que provocou modificações nas políticas sociais, principalmente no que concerne ao seu padrão de administração, impondo novas formas de formulação e implementação de políticas públicas), a reforma educativa, no discurso governamental, buscava reestruturar as instituições escolares, tornando-as eficientes e eficazes e, ao mesmo tempo, sensíveis às exigências de transformações do conhecimento científico e tecnológico. Na prática, a reforma da educação profissional brasileira demonstrou possuir um caráter fragmentado e dualista, ao manter a separação da educação profissional da educação geral, fortalecendo a dicotomia estrutural entre o pensar e o fazer, entre o teórico e o prático, evidenciando um modelo que perpetua uma sociedade marcada pela desigualdade social, ao fazer dos centros federais de educação tecnológica ambientes reprodutores da produção capitalista.

Neste sentido, observa-se que, no interior das instituições federais de ensino profissional, as ações são direcionadas de forma a garantir a adequabilidade da educação desenvolvida na Escola às necessidades do mercado. Na articulação com empresários, na busca de parceiros para o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa, são estabelecidos acordos de cooperação segundo as características dos dispositivos estruturais da organização do Estado. Essa relação impede a transformação destas instituições em espaço democrático voltado a desenvolver qualificação humana. Tal fato é evidenciado ao ser implementado uma reformulação curricular do ensino técnico, na valorização do trabalhador com um novo perfil nos moldes necessários para a reprodução capitalista atual, mantendo, assim, o senso comum que entende a educação como capital humano.

### 2.3.3 Parâmetros Analíticos: a Avaliação de Eficácia no Âmbito da Análise Processual

A avaliação da educação profissional técnica de nível médio do CEFET/CE, a partir da reforma da educação profissional regulamentada pela LDB nº 9.394/1996, implantada na Instituição em 1998, considerando as exigências do mundo do trabalho, está orientada pela idéia de que avaliar é contribuir para a diminuição dos obstáculos de natureza técnica, administrativa e científica, de maneira a fornecer subsídios para a superação dos problemas detectados por meio de sucessivos ciclos de decisão. Dessa maneira, ela assume um caráter exclusivamente indicativo, embora não esteja direta e indiretamente comprometida com Instituição e com a reorientação de suas ações.

O primeiro contato da pesquisadora com a discussão sobre a Reforma educacional da educação profissional técnica no CEFET/CE ocorreu no âmbito das Gerências de Área, nas entrevistas semi-estruturadas com os gerentes de Artes e Turismo, Indústria e Telemática. Intensificou-se, posteriormente, com as entrevistas dos coordenadores de curso e dos professores formadores dos cursos técnicos. Paralelamente, foi se construindo, no exercício acadêmico, uma estratégia de pesquisa que culminou nas avaliações de processo e de eficácia.

A avaliação centrou-se na implantação da política educativa no CETEF/CE. Trata-se, com efeito, de uma indicação externa que poderá servir para o aperfeiçoamento metodológico do processo de tomada de decisão em todos os seus pontos relevantes, partindo da concepção que integra uma série de iniciativas de qualificação dos jovens que têm em vista facilitar a sua inserção sócio-profissional, incluídas numa matriz curricular que compreende uma estrutura de componentes de formação (específica/científica e tecnológica), excluindo a educação geral e sociocultural e sustentando os eixos definidos pelo Ministério da Educação, entre os quais: valorizar o caráter formativo, fomentar o desenvolvimento de aptidões e de capacidades, de saberes, saber-fazer e saber-ser e de promover uma adequada preparação para o desempenho de uma diversidade de papéis sociais (entre eles o de trabalhador); proporcionar o prosseguimento de estudos para o nível tecnológico e constituir alicerces para uma formação continuada; criar condições para uma formação científica adequada e ensinar a formação tecnológica a todos os estudantes; evitar uma qualificação demasiado especializada em certos domínios do saber ou em certas atividades profissionais, seguindo uma formação

polivalente e multivalente, orientada para um determinado leque de profissões e nunca para um posto de trabalho específico.

Situado entre um ensino fundamental de oito anos, universal e obrigatório, e um ensino superior especializado e pulverizado, a educação profissional técnica de nível médio surge de um pretenso compromisso entre uma cultura comum e uma oferta diversificada de oportunidades de orientação, formação e preparação para o exercício profissional.

O ensino médio compreende, assim, a preparação para o prosseguimento de estudos superiores, sendo organizado para exercer a continuidade mediante a transmissão de uma cultura geral. Os saberes cognitivos e teóricos são elevados à excelência dos saberes escolares. Este modelo de educação geral é criticado por estar intrinsecamente ligado a um modelo social dominante, o que dificulta a eficiência e eficácia da atual escola para as populações menos favorecidas, menosprezando os saberes necessários ao desempenho social do cidadão.

A educação profissional técnica de nível médio constitui-se em tipos especializados de formação, caracterizando-se como um conjunto de formações orientadas para a preparação para o trabalho e para o exercício de uma ocupação profissional, sendo organizado predominantemente sob o paradigma da continuidade de estudos para o ensino tecnológico, identificando-se com o ambiente profissional e com as necessidades do sistema produtivo.

Entre o ensino médio geral e o educação profissional técnica, existe uma hierarquia ligada ao papel que cada um representa frente aos jovens que terminaram a escolaridade obrigatória, às funções sociais atribuídas pelas políticas públicas, ao tipo de empregos e nível no sistema de remunerações, tipos de escolas e de docentes e ainda modos de avaliação e seleção.

Verifica-se que no referente à oferta educativa e à procura social, predomina a preferência pelo ensino geral, que se destina tradicionalmente a promover a passagem para o ensino superior (bacharelados e licenciaturas). Este fato parece relacionar-se com a constatação social de que as probabilidades de obtenção de um emprego e de um estatuto sócio-profissional elevado são maiores entre os jovens que possuem diplomas do ensino geral e do ensino superior, em particular do ensino superior universitário. O mercado de trabalho utiliza os títulos escolares como sinal adequado de hierarquização dos postos de trabalho.

Na educação profissional técnica de nível médio, existe uma marca de desvalorização e estigmatização, uma vez que reúnem um escasso prestígio social, que conduz a uma fraca procura; o acesso a estas formações é baseado em características sociais e acadêmicas dos alunos, fazendo parte de uma orientação negativa por parte dos jovens, das famílias e das escolas; os empregadores valorizam, regra geral, as mais altas credenciais escolares; os diplomas profissionais detêm um escasso valor no mercado de trabalho e dão acesso aos empregos com menor remuneração; este tipo de formação é mais dispendioso do que o ensino geral e normalmente não lhe são destinados mais recursos.

Por outro lado, o sistema educacional desempenha um papel orientador e seletivo dos diversos percursos escolares dos alunos. O acesso à educação profissional é regulado por práticas de orientação e por disposições administrativas que direcionam as políticas para uma função seletiva daqueles alunos que já foram excluídos da admissão ao ensino geral e os que apresentam níveis socioeconômicos mais baixos, legitimando, assim, a hierarquia de poder nos sistemas produtivo e social.

Os educadores brasileiros estão tomando consciência de que a educação profissional técnica de nível médio tem que responder melhor às necessidades educativas e formativas e às legítimas expectativas pessoais dos jovens e das famílias, assim como às necessidades e exigências da sociedade. Num país em que o nível de qualificação ainda é bastante baixo, as formações profissionais devem necessariamente assumir-se como relevantes, permitindo a melhoria das aprendizagens; a articulação mais estreita entre a educação geral, a educação profissional e a sociedade, numa perspectiva de facilitar a transição para o mercado de trabalho; a criação de condições que assegurem o acesso à educação e à formação continuada; a concretização do tripé ensino, pesquisa e extensão no cerne do desenvolvimento de aprendizagens significativas.

As orientações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação por uma estrutura modular dos programas dos cursos profissionalizantes seguem as orientações das instituições internacionais com a finalidade de formar em tempo curto; ensinar saberes – saber fazer, saber ser, saber agir; responder a múltipla diversidade encontrada na população afastada a muito tempo dos bancos escolares e com as competências diferentes e garantir que os objetivos da formação sejam alcançados.

O sistema de ensino pretende garantir que os projetos curriculares dos cursos técnicos sejam construídos de acordo com o princípio orientador dos Referenciais e das

Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação que condicionam as áreas científicas e tecnológicas a serem comuns aos centros federais de educação tecnológica para o mesmo curso, podendo as habilitações técnicas variar de curso para curso e de instituição para instituição. É na habilitação técnica que está situada, portanto, o espaço de liberdade e autonomia na concepção curricular dos seus projetos educativos.

Conclui-se que, na realidade, existe uma lógica contraditória. Enquanto na teoria os centros federais de educação tecnológica são organizações vinculadas ao sistema federal e com habilitação para atuar com autonomia, verifica-se na prática, é que os CEFET's possuem forte dependência administrativa, financeira e pedagógica do Estado, que controla o ritmo de crescimento do subsistema, por meio de intervenção no desenho dos cursos e nas áreas de atuação, currículos e processos de ensino-aprendizagem, avaliação e certificação, exigindo informações e prestações de contas a fim de atender as regras do Ministério da Educação.

**Capítulo III**

*O MODELO DE COMPETÊNCIA*

---

*O presentismo, o fato empírico imediato sem a mediação da análise e reflexão, o mecanismo estrutural ou a fragmentação pós-moderna, constituem-se em barreiras ao olhar crítico sobre a realidade (FRIGOTTO, 1998, p. 50)<sup>33</sup>.*

### **3.1 As Teorias Curriculares: Implicações na Construção da Matriz Curricular da Educação Profissional Técnica**

#### 3.1.1 As matrizes teórico-conceituais do modelo de competência

O pensamento curricular brasileiro ao longo do tempo foi construído de forma multifacetada e contraditória ao tomar como referência tanto as concepções tradicionais de currículo dos “eficientistas” Bobbitt<sup>34</sup> (1918) Charters<sup>35</sup> (1923) e Tyler (1974), que procuram identificar e superar as deficiências dos indivíduos em benefício do desenvolvimento racional e eficiente do trabalho, quanto da concepção contextual baseada nas idéias de Bruner (1973), Piaget (1983) e Dewey (1979), difundidas no cenário brasileiro após a década de 1970 e que defendia um currículo dialógico, investigativo e transformador, com destaque para a compreensão do homem e do mundo, para a compreensão de um currículo direcionado ao conhecimento da escola e das questões políticas de poder e de controle social imbricadas nas diferentes formas de racionalidade encontradas na interação e no trabalho.

Os trabalhos dos americanos Franklin Bobbitt, Werret Charters e Ralph Tyler surgiram nas primeiras décadas do século XX, associados ao pensamento e à prática de um currículo com visão de sistema fechado, de caráter gradual, progressivo e linear, que visavam a alcançar a eficiência na administração escolar a partir do planejamento do currículo com base na lógica de gerenciamento científico de Frederick Taylor, que enfatizava a necessidade de racionalizar e potencializar a produtividade do trabalho, intermediada pela seleção e

---

<sup>33</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva de Final de Século. Petrópolis: Vozes, p. 25-54, 1998.

<sup>34</sup> BOBBITT, Franklin. The curriculum. New York: Houghton Mifflin, 1918. Apud Doll Jr., 1997.

<sup>35</sup> CHARTERS, Werret. Curriculum construction. New York: Macmillan, 1923. Apud Doll Jr., 1997.

treinamento do trabalhador, substituindo o antigo método empírico por um cientificamente comprovado<sup>36</sup> (DOLL JR., 1997).

Segundo Doll Jr. (1997), todo este período foi marcado por forte tendência em busca de currículo científico baseado nas teorias da eficiência social e na padronização: para Bobbitt, o currículo centrava-se nas deficiências dos indivíduos e incorporava a idéia de que o currículo deveria ser planejado e utilizado para garantir uma eficiência nos objetivos específicos a serem atingidos e, para tanto, idealizou um currículo construído a partir de objetivos precisos, práticos e mensuráveis, centrado exclusivamente nos erros dos alunos; Charters defendia o argumento de que o currículo precisava combinar os ideais da educação com as atividades práticas de trabalho a fim de atender as exigências da sociedade industrial; e Tyler defendia a noção de que o planejamento do currículo deve ser orientado com base na teoria de controle dos comportamentos cognitivos, com destaque para quatro focos: os propósitos escolhidos, as experiências oferecidas, a organização efetiva e o processo de avaliação, em que os fins educacionais deveriam ser estabelecidos antes da experiência e a aprendizagem seria o resultado especificamente pretendido, dirigido e controlado.

Bobbitt, Charters e Tyler possuíam em comum a noção de que o currículo deveria ser executado em obediência a um planejamento dos objetivos e das habilidades, conhecimentos e atitudes que os alunos deveriam adquirir. Também havia em comum as idéias de um currículo científico baseado na eficiência e estruturado em termos das necessidades práticas e profissionais do mundo produtivo e de uma escola administrada dentro dos princípios do modelo de organização industrial □ taylorista-fordista □ aplicados a todos os campos de intervenção social. Tal modelo influenciou fortemente a formação do campo curricular, construído a partir das deficiências dos indivíduos, negando a possibilidade de a educação desenvolver atividades curriculares dialógicas, criativas, espontâneas e de auto-organização, ao direcionar a definição dos objetivos para a transmissão e a transferência de conhecimentos a partir de uma concepção positivista e funcionalista da ciência para exercer a ordem e o controle da sociedade capitalista.

---

<sup>36</sup> O conceito de currículo progressão gradual linear baseia-se nas idéias do evolucionista Charles Darwin, para que as mudanças deveriam ocorrer em passos uniformes e o tempo não era visto como um ingrediente ativo, necessário para o desenvolvimento da criatividade inerente a qualquer situação, e sim, visto exclusivamente em termos cumulativo; “quanto mais longo o tempo, mais aprendizagem se acumula”. O currículo deveria ser assim, o resultado de passos predeterminados, logicamente planejados e seqüenciados (apud DOLL JR., 1997, p. 52 e 53-92 e 93).

As teorias da eficiência social procuraram respaldo na Psicologia do Desenvolvimento e na Psicologia Experimental pelo estudo das habilidades e capacidades humanas observáveis e, portanto, mensuráveis (DELUIZ, 2001; LOPES, 2002; RAMOS, 2001b). Os métodos de análise ocupacionais foram construídos a partir da teoria do comportamento humano, de Skinner<sup>37</sup> (1953) e serviram como instrumento padronizado para aferir a ausência ou presença de determinadas capacidades e habilidades cognitivas, psicomotoras, afetivas e emocionais. A orientação comportamental behaviorista foi aplicada na educação por Bloom<sup>38</sup> (1956) com sua taxionomia de desempenho e de comportamento, servindo como parâmetros para definir os objetivos e os meios pelos quais os alunos poderiam modificar as suas maneiras de pensar, os seus sentimentos e as suas ações; e por Mager (1997) que dava preferência à noção de desempenho e de comportamento ao defender que os objetivos do ensino são as descrições minuciosas das ações a serem manifestas pelos alunos.

A prevalência pelos objetivos comportamentais nos trabalhos de Skinner, Bloom e Mager teve presença constante na perspectiva de um currículo científico baseado na eficiência, ligada a idéia de que a qualidade da educação depende de uma definição precisa dos objetivos a serem implementados e, por conseguinte, do perfil de profissional que se pretende formar. Nesta perspectiva, os objetivos comportamentais (pensar, sentir e agir), defendidos como uma garantia da possibilidade de avaliação da eficiência do processo educacional, tinha como propósito a identificação, definição e construção de competências profissionais, isto é, habilidades, capacidades, conhecimentos, padrões de comportamento e atitudes mensuráveis, e, portanto, passíveis de serem submetidos cientificamente aos interesses da atual reorganização dos processos produtivos do paradigma pós-fordista.

O modelo comportamental behaviorista foi muito utilizado pelas escolas americanas durante os anos 1950 e 1960, através da instrução programada e dos primeiros *softwares* educacionais que disponibilizavam os módulos seqüenciais de instrução para o aluno verificar a eficiência de suas respostas em testes de múltipla escolha ou no preenchimento de lacunas em trechos de textos. Tais recursos computacionais utilizados como apoio pedagógico até hoje são passíveis de críticas por educadores, pois, apesar de permitirem ao aluno uma certa interação com o conteúdo a ser estudado, não estimulam a autonomia e nem prevêm a interação aluno-aluno ou professor-aluno, uma vez que não existem nesses

---

<sup>37</sup> SKINNER, B. F. Science and human behavior. New York; Macmillan, 1953. Apud Doll Jr., 1997 e Hilgard, 1975.

<sup>38</sup> BLOOM, Benjamin. Taxonomy of educational objectives: cognitive domain. New York: David McKay, 1956. Apud Doll Jr., 1997 e Hilgard, 1975.

sistemas mecanismos que promovam este tipo de relação. Os principais problemas desta teoria sobre o comportamento humano são: reduzir o comportamento humano à conduta observável; reduzir o conhecimento ao próprio comportamento; considerar a atividade humana como uma justaposição de comportamentos cumulativos; negar que os conteúdos da capacidade, desempenho e comportamento são uma questão efetiva dos processos de aprendizagem (RAMOS, 2001b). A crise do paradigma behaviorista cedeu lugar à Psicologia Cognitiva, em que a interação, o diálogo e a comunicação foram o paradigma dominante.

Segundo Doll Jr., (1997), a nova teoria curricular com os contributos cognitivo e ecológico/contextual criou um conceito de aprendizagem significativa ou de perspectiva construtivista com base nos conceitos de propósito, auto-organização e comunicação que se tornaram aparentes nas visões de um sistema aberto, de Jerome Bruner e seu conceito de cognição e a ativa construção de significados, de Jonh Dewey com o conceito de processo, de Jean Piaget e o conceito de desenvolvimento e equilibração.

Jerome Bruner é um dos principais representantes da Teoria Cognitiva. Em seus estudos, Bruner (1973) procurou descobrir como acontece a aquisição de conhecimentos pelo homem para que possa, via raciocínio, representar o mundo, sua realidade e cultura. Para Bruner, o poder da representação é exclusivo do ser humano, é o que lhe permite moldar, transformar e controlar o seu destino; é um poder que pode ser desenvolvido pela interação social com os outros indivíduos, fator fundamental para a aprendizagem. O teórico defende, assim, a idéia de que os planos curriculares e as estratégias instrucionais precisam utilizar as interações dialógicas professor-aluno e aluno-professor para que, mediante os conflitos e resolução dos dilemas, possa haver crescimento.

O conceito de interação de Bruner também foi proposto por Dewey (1979), Piaget (1976) e Vygotsky (1991), ao defenderem a posição de que a interação constitui a essência do conhecimento. A educação progressista de John Dewey, quando postula a noção de que o indivíduo aprende quando compartilha experiências e o conhecimento, construído por consensos resultados de discussões coletivas, ocupa um lugar central na educação do aluno e na sua escolarização porque resulta na interação de três forças sociais: objetivos, significados e valores sociais, traduzidos especificamente nos objetivos e na avaliação. Dewey (1979) acreditava que, para o sucesso do processo educativo, a relação entre teoria e prática deveria se estreitar, pois a teoria só tem sentido com as experiências sobre as situações práticas do

dia-a-dia. Na visão deweyana, a educação é uma constante reconstrução da experiência, de forma a habilitar as novas gerações a responder aos desafios impostos pela sociedade.

As teorias biológicas e cognitivas de Jean Piaget (1976) destacam o papel que a equilíbrio exerce sobre os seres humanos e em seus processos de aprendizagem que devem está aliados a sistemas auto-organizadores, vivos, interagindo uns com os outros, assimilando-se e acomodando-se em função da necessidade de superar problemas e perturbações. O desenvolvimento cognitivo humano, segundo o teórico, progride através de diferentes níveis de estruturação, progressivamente mais elevados e complexos, os quais chama de estádios, cada um dos quais é resultado da interação, da maturação e do ambiente. A equilíbrio coordena e torna possível a construção das estruturas cognitivas que caracterizam os sucessivos estádios de desenvolvimento intelectual: o estágio sensório-motor, que vai do nascimento aos dois anos, aproximadamente, quando a criança sai do ato reflexo e passa a organizar suas atividades em relação ao ambiente; o estágio pré-operacional dos dois aos sete anos, que culmina com a construção da primeira estrutura intelectual; o estágio das operações concretas que vai dos sete aos onze anos, que culmina com a construção das estruturas operatórias concretas; e o estágio das operações formais, dos doze aos quinze anos e até a idade adulta, quando o indivíduo passa a pensar em termos abstratos e a lidar com situações hipotéticas.

Ao definir comportamento inteligente como a capacidade de adaptar-se, Piaget (1976) defende a criação de um currículo transformador como um processo que depende de ação, interação e transação reflexiva. Com base nestas idéias surgiu a corrente Construtivista-Interacionista, implantada nas escolas na década de 1980. Nesta abordagem, o objetivo do professor é o de favorecer a descoberta individual, mediante o acompanhamento individual do desempenho dos estudantes, deixando-os em alguns momentos livres para seguirem seu ritmo de aprendizagem a partir de consultas em seqüências didáticas e, em outros, orientando-os quando necessário.

A abordagem Construtivista Sócio-Interacionista, de Vygotsky (1991b) também tem como princípio a interação dos indivíduos. Conhecida a partir dos anos 1980/1990, esta abordagem defendia a posição de que a aprendizagem decorre diretamente da atividade prática e instrumental, porém não individual, mas em interação ou em cooperação social. A inteligência humana é constituída de ferramentas culturais, como a linguagem, que são o

legado das gerações e, portanto, só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva sócio-histórica da cognição.

Vygotsky (1991b) lançou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, onde afirma que aquilo que um indivíduo é capaz de realizar assistido por outro, seja um parceiro, seja um instrutor, seja com o concurso de instrumentos como livros, lições, calculadoras, computadores, que são, em última instância produtos, de outros indivíduos e representam uma habilidade intelectual. É diferente, da abordagem construtivista, em que Piaget considerava como habilidade intelectual humana apenas aquilo que cada indivíduo era capaz de construir individualmente, isolado do ponto de vista de interações de pessoas.

Durante a década de 1980, as novas idéias traduzidas pela abordagem social-interacionista sugerem que o aprendiz é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido. O objetivo do professor é o de favorecer a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado. Tais determinações contextuais e ecológicas direcionam para a construção de uma matriz curricular não linear e não seqüencial, que emerge na ação e interação dos sujeitos envolvidos no contexto institucional.

Segundo Deluiz (2001), a organização curricular para o ensino profissionalizante implementada no Brasil pela reforma educacional foi influenciada fortemente pelas concepções das matrizes condutivista/behaviorista, funcionalista e construtivista. Concebida e executada a partir de matrizes sociológicas e psicológicas tão distintas, tornou-se alvo de críticas constantes.

Operacionalmente, o modelo de competências implantado pela reforma da educação profissional encontra-se sintonizado com o paradigma funcionalista, que se propõe a analisar a relação entre o sistema social e o mercado, a tecnologia e as relações sociais e institucionais pela análise funcional de agrupamento de atividades profissionais pertencentes a diferentes postos de trabalho, com normas, técnicas e instrumentos semelhantes que dão origem às novas normas de competência de trabalho para uma área de trabalho determinada (DELUIZ, 2001). A análise funcional era feita por intermédio da introspecção, observação objetiva, estudos de caso e testes mentais para identificar *o que*, *o como* e *o por que* das operações cognitivas em seus contextos de trabalho (HILGARD, 1975).

As concepções comportamental e funcionalista possuíam um denominador comum: uma orientação tecnológica que se prende ao que deve ser ensinado ou implementado nas instituições educacionais e, ao serem transportados linearmente para o currículo, reforçam a definição do currículo baseado em competência, voltadas quase que exclusivamente para a ação, sendo investigadas diretamente dos postos de trabalho, limitando a aprendizagem às tarefas requeridas pela natureza do trabalho e não aos seus fundamentos científico-tecnológicos.

O modelo de competência proposto nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica também está ancorado na visão construtivista de Philippe Perrenoud, para quem a competência é definida como

*[...] a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (Perrenoud, 2002, p. 19).*

Os construtivistas consideram que esses recursos individuais e subjetivos devem ser construídos ao longo da experiência prática, por meio da acumulação ou da formação de novas estruturas cognitivas. Contraditoriamente, a concepção construtivista limita-se a uma dimensão individual, focada no mundo do trabalho, minimizando a dimensão sócio-política necessária para o trabalho coletivo.

Observa-se que a racionalidade técnica do processo de desenvolvimento curricular centrada na escola e nos sujeitos, implica práticas contraditórias, resultantes de várias forças de influência. Nesse contexto, Lopes (2002) ressalta que o conceito de competências, identificado em diferentes perspectivas nas ciências sociais, assume claramente um enfoque democrático, na medida em que pressupõe que todos os sujeitos sociais são intrinsecamente competentes, criativos e ativos na construção do mundo e são capazes de auto-regulação; ao mesmo tempo, de forma contraditória, quando associados aos enfoques comportamentalistas e funcionalistas, minimizam a dimensão coletiva e social, pois avaliam a formação profissional por meio dos resultados, e não por intermédio de conhecimentos e atributos culturais adquiridos na socialização profissional.

### 3.1.2 Os princípios norteadores da educação profissional técnica

A implantação do modelo de competência na educação profissional técnica é justificada pela rapidez das mudanças no mundo do trabalho e na sociedade. Do trabalhador, passam a ser exigidos maiores conhecimentos que deverão subsidiar as tomadas de decisões autônomas e socialmente relevantes para o mundo produtivo; ou seja, o modelo de ensino por competências surge para regulamentar o “saber fazer” do trabalhador e o currículo por competências efetivamente atua como controlador do que é ensinado nas escolas.

Tal fato pode ser verificado no atual quadro legal onde se encontra estipulada a idéia de que as instituições de educação profissional deverão observar princípios norteadores na perspectiva da implementação de uma nova organização curricular, de uma nova prática educativa e de um novo modelo de administração. Segundo a Resolução CNE/CEB n.º 04/99 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica, os princípios norteadores são os seguintes (Art. 3º):

- i. independência e articulação com o ensino médio;
- ii. respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- iii. desenvolvimento de competências para a “laborabilidade”;
- iv. flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- v. identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- vi. atualização permanente dos cursos e currículos; e
- vii. autonomia da escola em seu projeto pedagógico

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CEB n.º 16/99), a ***independência e articulação da educação profissional técnica com o ensino médio*** permitirão eliminar “*uma pseudo-integração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho*”. Assim, segundo o Parecer, foram devolvidos ao ensino médio a missão e a carga horária mínima para ministrar uma educação geral e propedêutica, incluindo as competências que darão suporte à educação profissional específica; ao ensino técnico e às instituições especializadas foi conferida a incumbência de ministrar a formação profissional.

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 também ressalta que a independência entre o ensino médio e o ensino técnico é vantajosa tanto para o aluno □ ao dar maior flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional □ como para as instituições de ensino técnico, que podem, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. Esta afirmação não é confirmada pelos profissionais que atuam na área profissionalizante. Questionados sobre as conseqüências da dualidade criada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99, ao separar a educação profissional técnica do ensino médio, foram obtidas tais afirmações por parte dos sujeitos entrevistados:

*[...] o fato do integrado ter sido extinto, que a gente chama de integrado é aquele modelo do ensino médio, onde a profissionalização era embutida obrigatoriamente dentro dele, na verdade aquilo foi flexibilizado desde outra lei ai, que eu não sei qual foi, é que foi proposto a 30 anos atrás e não funcionou bem porque custa mais caro, custa muito mais caro. Um aluno de escola técnica custa alguns milhares de reais por ano, enquanto que um aluno do ensino médio comum talvez custe numa faixa de R\$ 400,00 (Quatrocentos reais) por ai, é esse preço, esse preço da educação profissional não é desprezível. Então quando você diz que tá todo mundo obrigado a fazer o ensino profissionalizante, o ensino médio, isso gerou uma série de brigas e acabou sendo flexibilizado (COORDENADOR 2).*

*Foi uma tentativa do governo nessa outra mudança, de tentar enxugar, de criar cursos técnico de formação rápida segundo ele (opinião minha né), que era uma maneira de criar pessoas com habilidades específicas em cada área, mais com custos bem menor. Na verdade, acho que tá tirando a capacitação das pessoas e é uma maneira de iludir os técnicos, uma capacitação específica em uma área. Você pode concorrer, tudo bem, para o mercado de trabalho mais rápido, pode, mais sua capacitação no mercado de trabalho vai ser bem menor, a idéia da formação do técnico mais geral, acho que abrange uma maior quantidade de conhecimento e é melhor para o aluno, para o profissional, não o conhecimento específico como está sendo proposto nesse ensino modular (COORDENADOR 7).*

Parece evidente para os entrevistados que a extinção do ensino técnico integrado ao ensino médio, modalidade tradicionalmente ofertada nas escolas técnicas e atualmente pelos CEFETs, está diretamente vinculada à redução dos recursos públicos para a educação. A estratégia da diversificação e flexibilização está relacionada a uma racionalidade financeira construída em torno de visão keynesiana, em que a política é associada à expansão dos direitos econômicos e sociais como forte controle do Estado sobre as fontes de financiamento público. Deste contexto, capital e trabalho disputam os projetos educacionais, ficando a política educativa submetida a uma relação custo-benefício, associada às demandas do mercado e à capacidade de resposta a essas demandas pelas instituições educacionais; ou seja, a fim de suprir a crescente pressão por escolarização e formação profissional, foi implantada

uma política de redução dos custos por aluno e inaugurada uma progressiva privatização da oferta de cursos de formação de nível superior de menor duração por meio de cursos sequenciais e superiores tecnológicos, além das certificações modulares. Tal fato veio atender as orientações da Teoria do Capital Humano, que associou a capacidade produtiva e competitiva das empresas à qualificação de seus recursos humanos.

A quebra de paradigma trazida pela Reforma representou um impacto muito grande em toda a comunidade escolar. O ensino médio, ao ser separado da educação profissional fortaleceu a histórica discussão, na qual a primeira estaria ligada a um academicismo clássico e a segunda a uma prática tecnicista. Esta dualidade estaria, também, de modo sistemático e institucional, sendo ampliada para o ensino superior. Oito anos após a reforma da educação profissional, ainda existe tal discussão interna, os professores ainda têm dificuldade de adaptação às mudanças provocadas com o desmembramento da parte propedêutica, da parte de formação geral e da formação técnica. Para a maioria dos professores, houve um violento declínio na qualidade do técnico formado:

*Os cursos integrados no meu entender ele dava uma dimensão de conhecimento mais sólida ao aluno [...] Essa dualidade ela pode ser ultrapassada com a reestruturação de uma filosofia de base do ensino, as pessoas hoje estão preocupadas com macetes, dicas, não estão preocupados se o profissional vai sobreviver no mercado mutável que está aí (PROFESSOR 3).*

*[...] ao meu ver o curso técnico foi morrendo. Na verdade foi matando o curso técnico, e hoje a gente já pensa na possibilidade de refazer esse curso técnico por que? Porque existe uma demanda de mercado, existe uma grande necessidade na indústria desse profissional intermediário, aí entre o prático e o engenheiro, o espaço dele tá garantido aí (PROFESSOR 4).*

*A experiência anterior com o ensino integrado era que você não formava só o técnico, mas sim o cidadão, você tinha uma pessoa mais completa, ao termino do curso ele estava mais amadurecido como pessoa, como cidadão e como técnico [...] Hoje recebemos uma clientela que vem para fazer um curso e da qual não temos a oportunidade de dá uma formação cidadã (PROFESSOR 7).*

*O que acontece é que cai o nível da escola, então aquela questão da excelência, a escola fica se procurando num projeto pedagógico para atender exatamente essa nova proposta, ser complementar da educação (PROFESSOR 8).*

Verifica-se pois que, com a reforma educacional, a educação básica e a educação profissional técnica passaram de um caráter integrado para um caráter complementar ao ensino médio, configurando-se como um mecanismo de conter a admissão às universidades e, ao mesmo, tornando-se uma nova forma de elitização do ensino técnico-profissional, já que a

maior parte dos alunos do ensino médio não tem condições de realizar os dois cursos simultaneamente.

No que se refere ao segundo princípio norteador de *respeito aos valores estéticos, políticos e éticos*, os Pareceres do CNE/CEB 15/98 e 16/99 utilizam-no para se referir ao saber-fazer e à prática institucional e pedagógica da preparação profissional para postos ocupacionais específicos, por meio de uma organização curricular que fomente a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, abrindo espaços para a formação de profissionais que, além de tecnicamente competentes, percebam na realização de seu trabalho uma forma concreta de cidadania. Neste contexto, segundo os pareceres, as situações de aprendizagem devem contextualizar conteúdos curriculares ao mundo da produção e propiciar ao aluno o exercício da escolha e da decisão entre opções diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade.

Nas diretrizes para a educação profissional, a competência é definida como a capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver) inerentes a situações concretas de trabalho, associados às noções de estética da sensibilidade, a uma ética da identidade e a uma política de igualdade que devem orientar a organização pedagógica e curricular da educação profissional. Esses princípios axiológicos, orientadores do pensamento e da conduta do indivíduo com vistas à preparação para o trabalho, são coerentes com os direcionamentos da UNESCO apresentados no relatório da Reunião Internacional sobre a Educação para o Século XXI.

Nesta perspectiva, a estética da sensibilidade afirma os valores estéticos que devem ter como parâmetros o respeito ao “*ethos* profissional”, ou seja, significa a valorização do trabalho bem-feito, relacionando-se com os conceitos de qualidade, respeito ao cliente e como elemento indispensável ao desenvolvimento pleno da cidadania. No que se refere à política da igualdade, é ressaltada a educação profissional como determinante para a universalização do trabalho e dos direitos básicos de cidadania e da redução das desigualdades. O princípio da ética da identidade é situado como promotor da identificação do indivíduo com seu trabalho, a partir de uma autonomia intelectual e ética constituída durante a educação básica e munida de competências para gerenciar sua vida profissional com qualidade.

A aplicabilidade deste princípio, entretanto, é criticada pelos atores escolares. Questionados sobre as metas e propostas alcançadas pelo CEFET no que respeita à adequação ao modelo de competências, os sujeitos entrevistados afirmaram:

*Na realidade esse modelo de competência ele ainda existe só no papel, a maioria dos nossos cursos a gente ainda trabalha no duro, no duro mesmo com aquele esquema de objetivos, os alunos não são avaliados pela competência, são aquelas provas do mesmo jeito que vinha trabalhando [...] Ninguém se apropriou ainda hoje dessa mudança, certo, ela não funciona na prática, a verdade é essa (GERENTE 3).*

*A grande dificuldade do CEFET é exatamente adequar isso, essas mudanças constantes, alguns cursos perdem até sua identidade (COORDENADOR 1).*

*Eu avalio que essas metas ainda não foram alcançadas, claro que esse é um tempo muito pequeno pra você fazer uma avaliação definitiva dessa reforma, nós estamos ainda no período de adaptação, no período de ajuste, mais comparando com a qualidade dos técnicos anteriores, eu acho que o resultado foi negativo. Por que? Porque enquanto professor você percebe que o técnico que hoje nós formamos, ele não tem a mesma desenvoltura, as mesmas habilidades e competências que o técnico formado pelo integrado, e outra, a gente percebe isso na resposta das empresas. Pra você ter uma idéia, logo depois que as primeiras turmas do técnico atual saírem, se inserirem no mercado de trabalho, nós percebemos nitidamente uma rejeição das empresas a esse técnico. Houve situações em que as empresas quando solicitavam aqui uma indicação de técnico, uma solicitação de estagiário, elas chegavam a frisar que não queriam o técnico formado pelo novo currículo, queria sim um técnico formado pelo anterior (PROFESSOR 5).*

Pode-se perceber que a Instituição ainda está em decurso de adequação às determinações legais, no sentido de viabilizar a implantação do modelo de competência na educação profissional técnica. A organização do currículo por competências é associada a uma perspectiva não crítica de educação, ao permitir a formação de habilidades e competências que visam ao controle dos saberes circulantes nas escolas e, por conseguinte, de controle do trabalho docente; ou seja, os saberes sociais são reduzidos em função do atendimento à formação das competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

*Do ponto de vista da lógica se você pensar que a educação, em uma visão ingênua, você achar que a educação vai transformar o mercado de trabalho: Há, eu vou fazer a educação ideal, porque eu vou formar cidadãos ideais, e eles vão fazer a transformação. Essa idealização ela não existe, na verdade é que nem dialético você transforma e é transformado, então na verdade a educação profissional ela é muito mais consequência. Por exemplo, se eu formar um profissional que não é adequado para o mercado de trabalho, ele já está fora, então eu tenho que formar esse profissional com duas coisas, eu tenho que dá a ele, as competências necessárias para ele engajar-se como cidadão produtivo, mais ao mesmo tempo eu preciso dá a ele as competências que ele possa manter-se como cidadão produtivo a longo prazo (PROFESSOR 14).*

Além disso, o currículo por competências valoriza o modelo de objetivos comportamentais que fragmenta as atividades individuais e constitui em um espelho de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Assim, é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de forma a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e resultados. Trata-se de uma tentativa de responsabilizar os indivíduos pelo possível fracasso de sua inserção nessa sociedade em constante transformação.

O Parecer 16/99 considera, assim, a educação profissional sob uma óptica individualista, ao tratar o indivíduo de forma descontextualizada. Sob o discurso do respeito aos indivíduos e ao mercado, propõe à promoção de trajetórias profissionais individuais, privilegiando um enfoque psicológico em detrimento do social. Apresentando uma política de igualdade, reforça o individualismo e a competitividade, resgatando a idéia da meritocracia, para a qual todos deveriam possuir as mesmas condições de desenvolvimento de capacidades de trabalho (FERRETTI, 1999). Para isso, pressupõe condições iguais de desenvolvimento de competências e de realização do trabalho e estimula a competição interpessoal dos trabalhadores.

Indagados se os cursos técnicos-profissionalizantes promovidos pelo CEFET/CE adotam práticas que levem, de fato, a uma formação profissional plena, em que estejam presentes os saberes, o saber-fazer e o saber-ser, os sujeitos entrevistados responderam:

*O nossos professores das disciplinas técnicas, eles tem uma série de considerações em relação ao que é essa formação para o saber ser, mais na prática, na sala de aula a maioria se limita a chegar e dá a sua aula no sentido tradicional da palavra. Varia de grupo para grupo (COORDENADOR 2).*

Para este coordenador de curso, as disciplinas de formação geral e de formação técnica do modelo anterior à Reforma não garantiam a formação humana do indivíduo, não asseguravam a integração da visão humana com a visão técnica. Segundo sua perspectiva não existia uma integração entre as disciplina de formação humana, básica e técnica dentro do mesmo curso, não houve diálogo entre os professores para que houvesse trocas de informações e experiências. O Coordenador ressalta ainda:

*A integração que se conseguia era essa, quando se conseguia, mais não havia essa aproximação, então não é o fato de ter separado os dois cursos que se provocou essa desarticulação, ela sempre houve (COORDENADOR 2).*

Este não é, porém, o pensamento da maioria dos professores.

*O que eu sentia é que havia uma manobra até num nível muito maior, até de fora do país. É como se tudo isso quisesse dizer o seguinte: 'Olhe a mão-de-obra de primeiro mundo, nível de primeiro mundo só a nossa aqui, vocês vão ter que formar a mão-de-obra para o terceiro mundo, então nada desse cara que para pra pensar. Que história é essa de botar o cara pra estudar Filosofia, que história é essa de botar o cara pra estudar Sociologia, Psicologia, Noção de Direito, nada disso ensina o menino a apertar o parafuso que tá bom'. Isso é uma leitura minha né, pode até ser que não seja verdade, mais foi assim que eu senti e eu resisti e resisto até hoje. Eu me nego a entrar na sala de aula pra ensinar determinados objetivos da disciplina desvinculado do ser humano, desvinculado de suas implicações sociais, de suas implicações éticas, acho que na reforma educacional esse texto mais completo ficou prejudicado (COORDENADOR 3).*

*De modo algum, não dá tempo, a não ser esses cursos técnicos com maior duração de um semestre a mais, mas no nosso caso, eu acredito que não existe essa preocupação, nós estamos correndo atrás de um bonde que estava vindo e a gente tinha que pegar. Foi muito atropelado esse processo, isso talvez foi para não perder o bonde da história e a gente terminou por pegar o bonde errado, mas eu não estou satisfeito (PROFESSOR 7).*

Ao ser dada às instituições de ensino a responsabilidade de trabalhar os diferentes saberes, desconsiderando a falta de experiência e conhecimentos institucionais para isso, este mister fez com que o professor tivesse que optar entre trabalhar o “saber-ser” que envolve a educação para a cidadania e o “saber-fazer” que prepara o aluno para a prática profissional:

*Há uma preocupação dos colegas professores, dos pedagogos, em resgatar aquele técnico com o mesmo prestígio que tínhamos anteriormente, e por outro lado existe também uma preocupação em dá uma formação mais moderna né, uma formação mais global, que chama hoje de holística, onde o técnico não só tá preocupado com o aspecto é fundamentalmente técnico em si, mais ele tem uma visão geral da empresa, um pouco da visão de gestão, um pouco da visão de política um pouco da visão questionadora né. Hoje mesmo, a era em que vivemos exige uma nova postura profissional, todas essas idéias de exigências de qualidade de empresas no mundo globalizado isso mudou um pouco, o sistema geral mudou um pouco o perfil de todos os profissionais e a gente tenta acompanhar essas mudanças na medida do possível, até porque essa instituição ela sempre procurou dá uma formação que ultrapassasse o aspecto técnico totalmente dito, nós sempre tivemos aqui o esporte as artes, como uma prioridade na instituição (PROFESSOR 5).*

Percebe-se, destarte, que a perspectiva de uma educação profissional, como posta no Parecer nº. 16/99, aproxima-se das finalidades individualista e pragmática assumidas internacionalmente pelo enfoque das competências, ao propagar a possibilidade de

desenvolvimento dos saberes, das capacidades humanas, da redução das desigualdades e do fortalecimento da democracia, subordinado à lógica restrita da produção e do desenvolvimento da “laboralidade” necessários para o progresso econômico.

O pragmatismo pode ser verificado na perspectiva normativa de ajuste da educação profissional aos interesses da produção sob o discurso de sua contextualização à realidade local. A reforma da educação profissional omite-se quanto ao papel político, ao direcionar o projeto pedagógico das instituições educacionais para uma prática pedagógica onde é favorecido o ajustamento dos indivíduos às exigências do mundo do trabalho, não na perspectiva de transformação da realidade e sim para o aperfeiçoamento de seus conhecimentos, habilidades e atitudes.

O terceiro princípio norteador que enfatiza o *desenvolvimento de competência para a “laboralidade”* está direcionado a proporcionar ao trabalhador condições para manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos em constante mutação e permanente desenvolvimento. Segundo Ramos (2001a), o termo “laborabilidade” é utilizado na nova legislação, substituindo o termo empregabilidade, provavelmente pela constatação da retração dos empregos e da importância em se formar indivíduos empreendedores, capazes de se empregarem e gerirem os próprios empreendimentos.

Questionados sobre o que seria um trabalhador preparado o mercado de trabalho, os gerentes e coordenadores entrevistados afirmaram:

*Trabalhador preparado para o mercado é alguém que entende o seu papel enquanto ser humano na sociedade, no mundo, é que tem uma noção do que são direitos assegurados pela lei brasileira e na constituição federal, na constituição do Estado, na lei orgânica do município e dos deveres dele, enquanto cidadão. Eu acho que se a pessoa tem essa consciência, consciência do direito e a consciência do dever né (GERENTE 2).*

*Ele deve ter condições de decidir em situações de relevante importância, para que cometa melhor, ele deve validar equipamentos, e ele deve ter também habilidade de ter a parte de inter-relacionamento de se dá bem com a equipe, saber aceitar trabalho de equipe (COORDENADOR 4).*

Os professores também possuem esta visão de que um profissional preparado para o mercado de trabalho deve possuir as ferramentas necessárias para começar a superar os problemas que as indústrias oferecem. O profissional precisa chegar ao posto de trabalho em condição de resolver as diferentes situações que se apresentam, e para tanto é importante que tenha uma formação que o prepare para ver essas ferramentas e poder aplicá-las.

*Hoje com a globalização não pode ser mais aquele profissional específico, ele tem que ter conhecimento de tudo e além do mais ter criatividade, ter autonomia, o seu trabalho precisa inovar, ele tem que ter criatividade (PROFESSOR 1).*

*O mercado de trabalho precisa de pessoas que tenham características de liderança mesmo, de empreendedorismo, que ele possa ver mais à frente as coisas que ele não seja um mero repetidor de uma tecnologia, mais que ele possa agregar a esse conhecimento que ele tem a novas possibilidades, novas experiências né. É importante que ele possa fazer um link entre o que ele faz e o que é realmente, e qual é a importância disso para a sociedade como um todo, não dá mais para fazer de uma forma desvinculada (PROFESSOR 4).*

*Uma pessoa bem preparada tá certo, ela tem que ter hoje um domínio de uma série de competências muito mais relacionadas com a sua capacidade de se adaptar a um ambiente que vai estar constantemente recebendo inovações tecnológicas exigindo dele um contínuo aprendizado. Os meios de comunicação hoje passam a exigir uma tecnologia, que ele seja uma pessoa articulada a trabalhar com recursos de comunicação, portanto é ter acesso a recursos com Internet, informática. Então essas tecnologias todas elas exigem um trabalhador mais flexível, que possa se adaptar mais rapidamente coisa que nós não formávamos no passado (PROFESSOR 14).*

Para Fernández (2001), as principais competências profissionais para o mundo do trabalho no novo século são as executivas (habilidades técnicas e operacionais); as tecnológicas; as organizacionais e da gestão; as econômicas e as de liderança. Observa-se, também, que o modelo das competências profissionais possui noções estruturantes, das quais se destacam:

- i. a flexibilidade, que implica as habilidades cognitivas e instrumentais do trabalhador para se manter no mercado de trabalho e ser capaz de responder às novas demandas estruturais;
- ii. a capacidade de um mesmo trabalhador transferir ou aplicar seus conhecimentos, atitudes, habilidades a diferentes realidades ocupacionais;
- iii. a polivalência, que recebe diferentes designações como “multiqualificação”, “multivalência”, “plurivalência”, “poliatividade”. Também é concebida de várias maneiras, no que se refere à diversidade de atividades e às diferentes funções que o trabalhador tem que exercer, tais como: analisar, planejar, executar, controlar e avaliar seu trabalho;
- iv. a empregabilidade, que se refere às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho e, ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho.

Esse conjunto de noções estruturantes está diretamente relacionado ao interesse atual por competência que, segundo Le Boterf (2000), pode ser resumido em duas palavras-chaves: competitividade e empregabilidade. As estratégias de competitividade podem ser identificadas em diferentes níveis: a competitividade das economias, a das empresas e a dos indivíduos, condicionados por uma dinâmica de aprendizagem rápida orientada para a aplicação dos novos saberes e no desenvolvimento de novas competências para inovar e competir na organização e no posto de trabalho. Ser competente é, portanto, o objetivo principal da estratégia de competitividade laboral para poder desenvolver a capacidade de destacar-se como empresa, grupo e profissional.

Outro importante aspecto destacado nas entrevistas refere-se ao investimento na profissionalização com a diversificação dos cursos ocorrida após a criação de áreas técnica e profissional, que influenciou o surgimento de uma “desespecialização” nos percursos de ensino técnico-profissional, correspondendo a um reforço das competências humanas dos cidadãos, traduzindo-se, sobretudo, numa nova etapa na subordinação do sistema de ensino aos mandatos da economia.

*Antes você formava um aluno com um grau de conhecimento, com uma rede de conhecimento mais ampla para o mercado, então lá ele se inseria num determinado guincho daquele e lá ele se especializava, porque não dá pra formar hoje o sujeito especialista, porque se não tá perdido [...] Tem que ser um generalista e no futuro ele pode se especializar mais em primeira instância ele tem que ser um generalista (PROFESSOR 6).*

Com efeito, as últimas décadas foram marcadas por um progressivo aumento da procura e da generalização da oferta de cursos profissionalizantes. Em decorrência do desemprego crescente, o Governo passou a priorizar em sua agenda política a reestruturação do ensino, ora mantendo ora desfazendo as tradicionais segmentações entre as diversas modalidades de ensinos reorientando-o para novas funções, objetivos e finalidades. A “desespecialização” das formações influencia a função específica do ensino profissionalizante de preparar técnicos qualificados para o ingresso no mercado de trabalho.

Azevedo (1998) entende que a “desespecialização” é um conjunto de processos normativos, de iniciativa das administrações educacionais, que reduz o número de especializações técnicas e profissionais. Este processo deixa em aberto a necessidade de entender o movimento de “desespecialização” como medida para reforçar a democratização

do ensino e da formação, haja vista que atualmente o ensino técnico, na medida em que prepara os jovens para ingressar no mercado de trabalho, foi estruturado à luz das transformações econômicas e das novas dinâmicas sociais de inserção sócio-profissional dos jovens.

Outro fato que deve ser destacado, e que é verificado na fala de todos os profissionais entrevistados, diz respeito à preocupação em preparar um trabalhador eficiente, não apenas para o posto de trabalho, mas no relacionamento interpessoal com os colegas. A formação integral, humanista, foi destacada como fundamental para a formação do técnico. Tal percepção já era analisada por Gramsci (1985), ao criticar a dualidade entre os dois tipos de ensino: a escola humanista, destinada a desenvolver a cultura geral dos indivíduos da classe dominante e as escolas técnicas que preparam os alunos oriundos das classes dominadas, para o exercício de profissões.

Para Gramsci (1985), a solução seria encontrada com a implantação de uma escola única de cultura geral, formativa, que equilibrasse o desenvolvimento tanto da capacidade intelectual como da manual. Essa escola forneceria orientação profissional e prepararia os indivíduos fosse para o ingresso em escolas especializadas, fosse para o trabalho produtivo, pois, somente desta forma, a educação pode atingir todas as pessoas sem distinção de classe.

A tentativa de a escola desenvolver entretanto, uma formação pessoal e social foi combinada com as considerações globais das Teorias do Capital Humano, levando o Estado a implantar políticas educativas direcionadas a garantir o crescimento econômico. Como consequência a educação profissional foi banalizada, ao se transformar em uma carreira sem fim, incentivando uma indústria de formação que favorece o próprio Estado, os sindicatos, os empresários, as universidades, as associações profissionais. Deste sentido, as instituições de ensino profissionalizante receberam a incumbência de desenvolver nos jovens competências pessoais e profissionais para o desempenho de papéis na sociedade e no mundo do trabalho. De acordo com os sujeitos entrevistados, as ações do CEFET/CE estão direcionadas a atender as necessidades do mercado, ou seja, a demanda do mercado. A oferta dos cursos tenta se adequar ao que o mercado precisa, dando uma resposta a um modelo de produção imposto pela globalização.

*O que a gente percebe? Eles querem por todo mundo no mercado de trabalho, tá, toma aqui, estuda um ano e vai para o mercado de trabalho (COORDENADOR 6).*

*Pra poder viabilizar o curso, a gente propôs um modelo aonde à gente tivesse os alunos o máximo de tempo expostos ao processo produtivo, ao laboratório de salas ambiente, aonde o aluno tivesse fazendo as coisas continuamente. Em algumas unidades curriculares a gente consegue fazer isso, em outras unidades curriculares é muito difícil fazer isso, a gente tá tentando aprender métodos e esperando que o tempo passe e o CEFET como um todo consiga ir avançando, não dá pra gente dá um passo maior do que a estrutura como um todo dá, nesse sentido uma escola pequena deve ter muito mais facilidade de viabilizar Reformas do que uma escola do tamanho do CEFET (COORDENADOR 2).*

O processo educacional, na verdade, é consequência de como a produção é organizada. Para a educação profissional, principalmente, esse fato é impactante e claramente visível, na medida em que as transformações econômicas, a produção tecnológica e o crescimento das indústrias de serviço exigem profissionais mais flexíveis em suas habilidades, mais adaptáveis, mais polivalentes e que funcionem de forma produtiva dentro de um contexto que constantemente modifica suas exigências e situações de trabalho.

Neste âmbito, os currículos começaram a ser reestruturados por competência, porém, para fazer com que efetivamente essas estruturas se adaptem, são preciso uma nova estrutura física, novos laboratórios, repensar a relação escola - empresa como locais efetivos de aulas, haver políticas públicas que facilitem as relações das instituições educacionais com as próprias empresas, e que existem facilidades para que se possa atuar nas próprias empresas a fim de ter melhores competências, melhor desenvolvimento das competências laborais ou para o trabalho.

O quarto princípio norteador destaca a **flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização**, previstas na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, nas etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos, contextualizados com a realidade do mundo do trabalho. Por intermédio da interdisciplinaridade, a escola deve buscar formas integradoras de tratamento de estudos de campos diferentes, rompendo com a segmentação e o fracionamento do currículo. Segundo o Parecer CNE/CEB n.º 15/98 a “interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas”, abrindo-se à “possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação”. A interdisciplinaridade supõe a existência de um eixo integrador criado a partir da necessidade da escola, dos professores e alunos em explicar, compreender e intervir em problemas isolados surgidos dentro de uma determinada disciplina, que poderia vir a ser um objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de interferência. A contextualização, por sua vez, é entendida como um recurso utilizado para ampliar as

interações das disciplinas e das áreas de conhecimento mediante a mobilização de competências cognitivas já adquiridas.

Dentro deste princípio, a concepção do currículo dos cursos deve prever maior adequação da escola às efetivas demandas dos indivíduos, do mercado e da sociedade. Esta contextualização deve ocorrer no âmbito da aprendizagem, sem haver dissociação entre teoria/prática. A prática não deverá, assim, ser realizada em situações ou momentos distintos do curso, e sim como uma metodologia de ensino desenvolvida ao longo de todo o programa, que contextualiza competências e põe em ação o aprendizado via atividades, tais como estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo.

No novo projeto pedagógico do CETET/CE, a articulação entre teoria e prática, entre as questões teóricas e aquelas construídas na vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho, passou a ser incorporada no currículo dos cursos. Segundo um professor entrevistado,

*É na prática que nós apresentamos a estrutura geral, o conjunto de competências e conhecimentos que ele precisa ter e recentemente é toda vida que a gente, um grupo dessas competências que justificam um habilitado uma execução prática pra nós, uma aula prática né, uma rotina de análise, uma rotina de projeto de criação de modificação, de elaboração de metodologias, a gente sempre na medida do possível. Como eu digo a você uma parte é criativa, inventiva fica com situações da sala de aula da Indústria, tipo se tivesse nessa situação à indústria se dispusesse disso e daquilo outro (PROFESSOR 13).*

A articulação entre teoria e prática, porém, é vista de forma diferenciada pelos professores:

*Os estudos epistemológicos mostram que a teoria depende da prática, a prática depende da teoria, agora só que o pessoal tá querendo fazer uma prática sem nenhuma fundamentação. Eu não entendo esses diretores, esses técnicos do MEC falam tanto em fundamentação e não se exige fundamentação dos professores (PROFESSOR 1).*

Para este professor,

*A articulação teoria e prática ela piorou porque diminuiu o tempo, diminuiu o tempo a prática. Você tem dois momentos de prática, você tem a prática lá fora, quando o aluno tá fazendo o estágio e tem a prática durante o curso, que é um complemento, uma metodologia didática que faz parte da maioria das disciplinas. As aulas práticas diminuíram, o tempo de aula prática diminuiu, as aulas teóricas algumas diminuíram (PROFESSOR 1).*

A reforma educacional busca, assim, formalizar o ensino com base em competências, na medida em que essa noção sai do campo teórico e se materializa na organização dos currículos e programas escolares. Nesta perspectiva, a relação educação-trabalho justifica-se na tentativa de integrar, de maneira dialética, teoria e prática, num movimento em que uma dimensão transforma a outra, num processo crescente. Decorrente dessa relação, o conceito de *práxis* se aplica, não como uma soma de teoria e prática, mas sim numa integração entre elas.

Depresbiteris (2000) observa que, apesar de a *práxis* estar instaurada na educação profissional, a dicotomia entre teoria e prática persiste. Na Lei nº 9.394/96, a educação profissional técnica aparece como complementar ao ensino médio, reduzindo-se o seu conceito no campo das habilidades específicas, o que vai contra as idéias dos estudiosos brasileiros que defendem uma educação profissional integrada à educação básica. A educação profissional, como um complemento, parece demonstrar que a profissão perde sua importância como objeto de estudo, para o qual concorrem as tecnologias e os conhecimentos tácitos, enfim uma base de saber que integra teoria e prática.

Barato (1998) defende o raciocínio de que as tendências contemporâneas de reorganização da educação profissional estão valorizando a educação geral e deixando a técnica de lado ou dizendo que ela não é tão importante dada a velocidade das mudanças que estamos assistindo na organização do trabalho e no avanço tecnológico. O autor ressalta que existe uma dicotomia equivocada nos meios educacionais, onde a teoria é vista como mero conhecimento e a prática como simples decorrência do saber técnico. O ensino profissionalizante continua na marginalidade, uma vez que é impossível articular teoria e prática se as conotações destes termos não forem superados no âmbito pedagógico; ou seja, sem uma crítica dos significados da teoria e da prática, é inútil a tentativa de articulação entre o saber e o fazer.

Depresbiteris (2000) também ressalta essa dicotomia. Para a autora, ela se expressa na própria distância entre incluídos e excluídos na educação profissional e pode ser verificada na ausência das diretrizes para o nível básico da educação profissional e na decisão de instituições de educação profissional que priorizam os cursos técnico e tecnológico, ignorando a necessidade de novas formas de administração que possibilitem aos excluídos

uma preparação educacional para o trabalho. Segundo Sennett<sup>39</sup> (2002), tal lógica é imposta pelo mercado de trabalho capitalista flexível, caracterizada pela competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos e valorização dos saberes do trabalhador. Confirma-se, pois, a tese da Teoria da Correspondência da reprodução educativa, segundo a qual a escola é vista como aparelho ideológico do Estado, que tem como papel a difusão e a imposição do ponto de vista dos dominantes, contribuindo para as relações sociais de exploração (MORROW e TORRES, 1997).

Outro ponto importante da nova estrutura curricular diz respeito ao estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições. Enquanto o Parecer CNE/CEB nº 16/99 ressalta que as situações ou modalidades e o tempo de prática profissional deverão ser previstos e incluídos pela escola na organização curricular, o estágio supervisionado é colocado como carga horária mínima estabelecida para o curso. Para alguns dos sujeitos entrevistados, não houve modificações em relação à prática anterior a Reforma:

*A concepção do estágio ela continua a mesma, pelo menos a idéia que nós temos é essa daqui, o aluno através dessas horas de estágio que ele tem, ele vai ter a oportunidade realmente e sob avaliação do seu orientador de estágio do próprio acompanhador lá na empresa de fazer uma ligação direta entre o que ele aprendeu que esta sendo praticado lá, mais também procurando saber do aluno, qual é a influência disso daí dentro do meio, qual vai ser, vamos dizer, o reflexo disso no espaço aonde esta implantada aquela empresa. Então isso se tem trabalhado nesse sentido aí. Agora o tempo termina sendo extremamente curto para que ele possa fazer isso daí, ai vem, o que, que vem? É os problemas que vem, é a dificuldade de avaliação, porque o tempo ficando curto, muitas vezes a programação de acompanhamento termina não sendo eficiente não é, então aí é onde começa a gerar os problemas, mas a concepção do estágio realmente tem sido a mesma, a gente não mudou isso daí não, não teria sentido a gente colocar um menino cumprir hora de estágio pelo simples fato de cumprir, mais é preciso que ele possa ser avaliado e que ele realmente possa estabelecer essa ligação entre o que ele faz, o que ele aprendeu e o que ele faz no dia a dia, com uma visão mais ampla, mais global (PROFESSOR 4).*

*O estágio do CEFET na verdade ele foi encurtado na nova matriz curricular, todos os cursos tinham estágio de tempo único que era de 720 horas. Depois da reforma o que é que aconteceu, cada curso define o tempo que fosse necessário ao aluno ter uma pratica de trabalho é como estágio supervisionado, alguns ficaram em 720 horas, outros ficaram 400 horas, outros reduziram, outros flexibilizaram podendo o estágio ser feito em vários pedaços, em várias empresas, mais o estágio ainda carece como eu lhe disse desse comprometimento da empresa como o aluno, as empresas vêem o estágio praticamente com 2 olhares, primeiro com facilidade de obter uma pessoa que vai ganhar muito pouco e que tem bom conhecimento, e segundo porquê as empresas vêem o estágio como melhor forma de seleção, os*

---

<sup>39</sup> Segundo Sennett, as atuais estruturas de poder e controle escondem-se nas modernas formas de flexibilidade e consistem em três elementos: reinvenção descontínua de instituições, especialização flexível de produção e a concentração de poder sem concentração (2002, p. 54).

*melhores alunos, os melhores trabalhadores, não, as empresas ainda não vêem o estágio como um comprometimento dela com a própria formação dessas pessoas, isso não mudou com a reforma (PROFESSOR 14).*

O estágio supervisionado do CEFET/CE continua concentrado no Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), instituição mantida pelo empresariado nacional que aloca em empresas estudantes de nível médio, técnico e superior. Os estágios podem ser remunerados ou não, sendo acompanhados por professores da Instituição:

*O estágio aqui ele é visto como uma complementação real da formação do aluno, tanto é que nos nossos cursos existe a figura do orientador do estágio, o professor que acompanha especificamente o aluno no seu período de estágio, ele faz visita a empresa onde o aluno tá estagiando, ele colhe as impressões do aluno sobre o estágio e colhe também na chefia imediata, e depois a gente faz um processamento dessas informações, nós temos aqui um setor que é uma integração escola empresa, que faz a avaliação o acompanhamento a tabulação desses dados mediante o parecer do orientador do estágio (PROFESSOR 5).*

*Nós criamos a sistemática da seguinte forma, hoje o aluno é que procura o seu orientador de estágio, e todos os professores do curso são envolvidos na orientação de estágio. Cada aluno que ele orienta no estágio é contado como complementação de carga horária docente, um crédito para esse professor e aí no fim da semana ele teria 20 créditos pra fazer as visitas de estágio e orientação de estágio, avaliação de relatório tudo mais na sistemática o professor ele faz duas visitas pelo menos uma com um mês do estágio iniciado pra verificar se o estágio está coerente com o curso, a segunda visita ele faz um mês antes do estágio ser concluído pra saber se o que foi programado pro estágio foi concluído né, e pode existir visitas intermediárias (COORDENADOR 1).*

Verifica-se, porém que o acompanhamento é meramente cartorial. O aluno elabora dois relatórios □ um inicial, com um organograma da empresa, as atividades exercidas, qual o órgão designado para o estágio, que é entregue ao professor orientador; e um relatório final. O professor faz uma visita à empresa, conhece o local e conversa com o supervisor sobre as atividades do aluno. Ao final, o professor-orientador retorna à empresa e realiza uma avaliação em conjunto com o supervisor que acompanhou o aluno durante o período. É dada uma nota ao aluno que o considera apto ou não.

Outro importante aspecto a ser observado é em relação ao cumprimento do princípio norteador de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização relacionado à organização dos cursos em módulos. Questionados a este respeito, os entrevistados afirmaram que:

*O mais importante é o corpo docente, é o projeto pedagógico, a instituição está bem delineada, e, sobretudo, a contar a educação ser considerada uma mercadoria, porque se a gente parte desse pressuposto tanto faz ele tá com uma grade curricular, um sistema modular isso é o menos importante. Agora sem atender a um projeto pedagógico bem definido e construído coletivamente pelo grupo de professores a educação sendo considerada é meio e não, sim e sim mesmo e não meio, e esse projeto pedagógico sendo voltado pra formação integral do cidadão eu não vejo problema em ser modular (GERENTE 2).*

*O receio que eu sempre tenho é que o aluno perca a noção do todo, a minha visão profissional hoje em dia, ele tem que ter noção do geral sempre, agora ele tem que ser muito bom em uma coisa, então um lado ele facilita em ser muito em uma área específica e dificulta essa visão do todo, então eu acho que o sistema modular ele prejudica nesse sentido na formação de não ter, ele perder em alguns momentos a visão do todo, ele estuda só em determinada área, área, área direto e ele perde a noção do todo, porque ele tá fazendo aquela área em relação em demais assuntos das demais área (COORDENADOR 1)*

Este receio encontra respaldo em Tanguy (2001), que ressalta a possibilidade de perda de sentido dos conteúdos quando considerados a partir das necessidades imediatas de seu uso e organizados em módulos independentes, prejudicando a relação professor/aluno, incentivando a individualização a sua conseqüente avaliação.

Para um dos coordenadores entrevistados, entretanto, o CEFET/CE de fato não possui nenhum curso estruturado por módulos:

*Não tem condições de ser modular porque o CEFET não é modular. O primeiro curso a propor pra escola, vamos fazer um curso em cima da reforma foi exatamente curso da Informática, nós fizemos um curso mais dentro da reforma que a gente conseguiu fazer, e o módulo que foi aplicado nele, hoje não se fala mais nisso, mas era o curso da Informática. É modular o curso da Informática? É tudo menos modular. Porque o curso da informática pra ser modular ele precisava romper com a estrutura dos semestres e não convém fazer isso no CEFET que tem 6.000 alunos, um modelo acadêmico único pra todos eles, então teria que mudar lá em cima o modelo acadêmico (COORDENADOR 2)*

Este coordenador de curso afirma ainda que:

*Eu entendo que módulo é um conjunto, eu vou ter que repetir o texto dos conselheiros lá, é um conjunto de competências articuladas né, elas têm a ver uma com a outra, antes não tinha, pegou ao acaso, você junta tudo. Eu acho que no projeto curricular a Informática tem uma estrutura que aponta pra módulos porque possui grupo de competências que seriam módulos. É um curso modular? É porque quando fala em curso modular eu tô falando de uma execução do ensino e da aprendizagem em módulos, o meu projeto curricular é por módulos, mais o meu fazer não é modular, então meu curso é modular se o meu fazer for modular (COORDENADOR 2).*

Outros entrevistados confirmam este posicionamento:

*Acredito que tudo é uma forma de se trabalhar, quando se faz a modulação de certa forma o aluno fica com mais flexibilidade de saber o que ele quer fazer, o professor também sabe qual o objetivo que ele tem que alcançar dentro daquele módulo, porque de certa forma é uma coisa fechada, então na verdade não tenho nem uma objeção que o curso possa vir a ser modulado não. O curso hoje está baseado em disciplinas, existe uma tendência de que no futuro, essas disciplinas possam passar a ser módulos, quando modular vai ficar até mais fácil as questões das competências. Por que a gente pode pegar algumas disciplinas e criar módulos para essas disciplinas e a partir daí o aluno tem uma competência quando concluir aqueles módulos. Então acredito que é uma coisa que no futuro seja vista, seja mudada, a gente trabalha até para isso talvez, nas entrelinhas a gente trabalha o dia a dia pensando nessa modulação (COORDENADOR 4).*

*Nós ainda não temos uma experiência vamos dizer assim uma experiência real do currículo modular, eu particularmente tenho as minhas dúvidas certo, porque aqui tem um processo muito encadeado, de repente se você promove a formação de um módulo e libera essa pessoa pro mercado, ele realmente é um profissional limitado, ele é limitado, eu sou um pouco cético quanto a esse currículo modular, mais é como eu lhe digo eu ainda não tenho elementos suficiente pra fazer uma avaliação atualizada, até porque nós não vivenciamos ainda um modelo modular (PROFESSOR 5).*

A maioria dos professores prefere manter-se dentro da tradicional estrutura curricular por disciplina. O que se verifica, porém, é uma generalizada falta de informações e conhecimentos que forneçam subsídios suficientemente estruturados para uma análise crítica consistente:

*Eu particularmente não sou a favor. Por que não sou a favor? Porque pra você considerar um módulo, uma coisa acabada e certificar em termo daquele módulo deve considerar algumas habilidades e competências básicas, o que não garante realmente um aprendizado consolidado e eu sou a favor de que as coisas sejam interligadas [...] Eu acho que um curso tem que ser dado de forma encadeada, se compreendendo cada coisa e que se der no final das contas uma certificação por um conhecimento abrangente de um curso que foi feito, e não por determinadas coisinhas muito específicas. Nós não podemos transformar um CEFET, num senaizão da vida, nós sabemos que embora que já tenha modificado um pouquinho essa estrutura de SENAI, mais antigamente era muito isso, era o saber fazer, o cabra tinha que fazer que prá entrar na indústria e chegar lá, fazer e acabou<sup>40</sup>. Eu não concordo muito com isso não (PROFESSOR 4).*

*Parece uma idéia interessante e de uma certa forma eu até me definiria como uma espécie anarquista profissional. Eu acho que realmente a gente poderia ter dentro de uma instituição como essa determinados treinamentos, quer dizer tem o Curso de Eletricidade é pré-requisito pra fazer o curso tal, quer dizer se a gente criasse*

---

<sup>40</sup> O SENAI possui um modelo de formação profissional considerado não formal. Apesar de ser considerado bem-sucedido, sofre críticas no que se refere ao descompasso entre as demandas dos sistemas produtivos e a oferta de cursos; na relação entre as diferentes modalidades de cursos oferecidos e o perfil do mercado de trabalho; no financiamento e gestão, principalmente quanto aos encargos sociais; e na definição e características dos cursos ofertados.

*esses módulos e os alunos fossem mais livres pra construir o seu currículo. Eu de uma certa forma tô querendo te dizer como anarquista eu sou um pouco contra essa rigidez curricular tá se nós enquanto estudantes pudéssemos optar eu quero me formar assim, e ele escolhesse os módulos que ele queria fazer e ao final ele dissesse eu tô satisfeito e por isso que eu vou receber esses certificados desses módulos todos e completasse determinados números de módulos eles receberiam o diploma de técnico, mais eles pelo menos seriam mais livres. Eu acho uma idéia interessante embora complicada pra se implantar (PROFESSOR 12)*

Este fato pode ser justificado pela ausência das discussões sobre a regulamentação das credenciais escolares para a educação e particularmente para a educação profissional. Isto ocorre tanto no CEFET/CE como no do Ministério da Educação.

*O entendimento do CEFET é que faltam algumas orientações ao nível nacional, porque a própria legislação prevê a criação de um sistema nacional de certificação, então esse sistema nacional pressupõe que tenha regras mais gerais, e é claro que cada Estado poderá criar seus próprios mecanismos reguladores, e as instituições por conta desses processos poderá criar os seus mecanismos internos. Agora eu entendo assim, o CEFET ao dá um diploma, de técnico ou tecnólogo ou um certificado de curso qualificação profissional, esse diploma, esse certificado é o documento do CEFET em que ele tá dizendo pra sociedade que aquele profissional tem aquelas competências, agora se aquele profissional necessita e reconhece suas competências, é adquiridas em outros mecanismos que seja no trabalho, que seja em outras atividades ele pode procurar um órgão certificador, o CEFET poderá fazer parte da certificação, então eu acho que há uma confusão entre certificação e avaliação por competência (PROFESSOR 14).*

Tema extremamente complexo e polêmico, a política de regulamentação da avaliação, reconhecimento e certificação de conhecimentos adquiridos na educação profissional, para prosseguimento ou conclusão de estudos, é objeto de muitas controvérsias. Surgido a partir da redefinição do papel do Estado ocorrido com as mudanças no âmbito do capitalismo, o caráter regulador do Estado orienta as diferentes políticas educacionais, a fim de adaptar o indivíduo aos processos sociais e desenvolver suas competências para a empregabilidade ou “laboralidade”. Neste contexto, a Teoria Educativa do Credencialismo surgiu como um movimento que monitora a entrada para posições-chave na divisão do trabalho, e os processos de certificação – por desempenho ou competência – estão direcionados a proporcionar meios para melhorar o ajustamento da formação profissional às necessidades do mercado, das empresas e dos trabalhadores, permitindo a acumulação de capital monetário, prestígio e poder.

A educação demonstra, assim, sinais de submissão aos interesses do capital, em razão das exigências por profissionais capacitados com valores e conhecimentos necessários ao mercado laboral. O credencialismo e a competitividade no interior da economia neoliberal

favorece apenas os conteúdos culturais e títulos acadêmicos procurados pelos postos de trabalho, como uma forma de obter benefícios econômicos e sociais. Para isso, procura-se evitar o acesso dos alunos aos conhecimentos propedêuticos, às informações e às estratégias de análise crítica que possam criar contradições no sistema capitalista vigente ou para fazer ver a necessidade de novas opções de organização da sociedade e do mundo de trabalho.

Vale ressaltar todavia, que a finalidade da educação não se esgota nessa submissão de preparar o capital humano para o mercado. As lutas históricas por uma educação pública, gratuita e obrigatória reafirmam que as finalidades do trabalho escolar não passam unicamente pela finalidade de capacitar para um posto de trabalho. As necessidades do mercado deverão servir para avaliar os conhecimentos necessários para a produção, como também para a utilização nas lutas sociais, possibilitando a participação democrática na definição do tipo de sociedade que mais pode beneficiar a todos.

Segundo Alexim (2001), a certificação pode proporcionar uma avaliação mais uniforme e justa do trabalhador, devendo também contribuir para redução das desigualdades, para evitar o subjetivismo e a discriminação, combatendo a exclusão social e promovendo a cidadania. Isto significa facilitar a mobilidade dos trabalhadores no mercado de trabalho e reduzir os custos para a empresa. Para tanto, a certificação deve ser fornecida por entidade especializada, reconhecida pelo mercado e pelas autoridades nacionais, sendo cuidadosamente aplicada dentro de critérios de neutralidade, imparcialidade, equidade e integração social, somados aos critérios de precisão, eficiência e capacidade técnica. Para seu pleno funcionamento, a certificação requer estruturas especializadas e acordos políticos complexos. O investimento inicial pode ser bastante elevado, em função de estudos ocupacionais e mudanças no processo pedagógico, além da configuração e montagem de estruturas diferenciadas.

O autor também ressalta que a certificação deve inicialmente definir o universo operacional, a institucionalização e a identificação de conteúdos ocupacionais por intermédio de um acordo entre os atores sociais para elevar os perfis à categoria de normas, elaborar instrumentos de avaliação e certificação e desenhar programas formativos baseados nos perfis (ALEXIM, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 41, reconhece esta possibilidade, inclusive no ambiente de trabalho. O Decreto 2.208/97, que o regulamenta, estabelece, em seu artigo 11, que os sistemas de ensino deverão implementar certificação de

competências para fins de dispensa das disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico, definindo também que o conjunto de certificados de competências equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB Nº 04/99, em seu artigo 16, determina que o Ministério da Educação, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes e o Conselho Nacional de Educação, organizarão um sistema nacional de certificação profissional com base em competências.

Com a implementação da reforma que flexibilizou os cursos e currículos técnicos, aproximando a oferta de cursos com as demandas do mundo produtivo e adotando a formação profissional por competências, passaram a ser exigidas a avaliação e a certificação também por competências. Foi proposta, assim, pelo Ministério da Educação a estruturação de um Sistema de Formação, Avaliação e Certificação por Competências, oferecido pelos novos cursos e currículos técnicos organizados pelas instituições formadoras, com mecanismos que possibilitem a avaliação e a certificação das competências constituídas livremente, no trabalho ou por autodidatismo, pelos candidatos a cursos técnico ou tecnológico, de modo a ampliar as possibilidades de acesso à educação profissional aos jovens e trabalhadores.

Dentro da atual conjuntura econômica de incertezas, em um mundo do trabalho em constantes mudanças, o risco de perder as condições necessárias de empregabilidade não pode ser negligenciado. A validação das competências adquiridas no ambiente do trabalho devem incorporar dimensões sociais e comportamentais e se unir à capacitação proveniente dos processos de aprendizagem (conhecimentos, saber-fazer, saber-agir, saber-ser, capacidade de julgamento, civildade...).

Neste processo, a certificação é associada ao enfoque de competências, que representa a nova economia em seus aspectos de organização e relações de trabalho mais flexíveis e individualizadas. A importância crescente dada às competências e conseqüentemente às certificações destas competências demonstra uma convergência de interesses tanto das empresas e organizações empresariais, dos sistemas de ensino, como das pessoas. A construção de competências passou a ser considerada essencial nas negociações, conflitos e compromissos que marcam a dinâmica das relações sociais. Ser competente dentro de uma empresa ou organização implica uma capacidade maior de se integrar em sistemas diversos, ou seja, maior empregabilidade. Dos trabalhadores passou a ser exigida a manifestação de capacidades, sobretudo de flexibilidade, de mobilidade, de inovação, de

parceria, de trabalho em grupo (ESTÊVÃO, 2003). Para permanecer incluso no mercado, o trabalhador deve manter-se em permanente estado de competência, com sua carteira de competências sempre atualizada, para atender as exigências da flexibilidade e da adaptabilidade.

Este fato é corroborado por Boltanski e Chiapello (1999) quando afirmam que a valorização das competências nesta nova fase do capitalismo faz com que o trabalhador que não esteja integrado em redes ou participando de projetos seja excluído do mercado de trabalho. Isso conduz a pessoa a um desafio constante de provar que é competente, capaz de ajustar-se ao seu emprego, organizá-lo, sendo responsável individualmente pela manutenção da sua empregabilidade.

Le Boterf (2000, p. 26) anota que dispor de um diploma não é garantia de um emprego, porém o fato de não o possuir acarreta riscos de exclusão no mercado do trabalho. Assim, para o autor, “*vale mais ser diplomado mesmo se isso não consista em nenhuma garantia de carreira assegurada*”. Com efeito, a certificação mostra-se um instrumento útil se aplicada em contextos e condições apropriadas. A negociação entre atores sociais é fundamental para que ocorra um ajuste ao mercado e para que as expectativas dos setores interessados sejam atendidas.

O sistema de certificação por competência foi programado para ser implantado de modo gradual e controlado em áreas e regiões escolhidas pelo MEC/SEMTEC e em parceria com outras instituições, a partir de necessidades evidenciadas e prioridades definidas, o que formaria uma rede nacional de informações sobre certificação profissional baseada em competências, ainda não foi concretizado. No interior do CEFET/CE, as discussões sobre validação e certificação por competência também são incipientes tanto no plano das gerências e coordenadorias como do corpo docente. O regulamento da organização didática e do aproveitamento de estudos e validação de competência necessita de aprovação do Conselho Diretor, sendo necessário começar as discussões com toda comunidade acadêmica:

*A validação de competências é uma questão que tem que ser muito bem trabalhada, por isso eu sugeri que a gente faça aqui, o que ainda não tá sacramentado, mais que já foi colocado no papel e vai ser submetida a apreciação do grupo de professores da minha gerência. É que a gente conceda sim a validação de competência, e que ela seja formada por professores que tenha o conhecimento daquilo que é necessário, que tenha a presença de um pedagogo pra neutralizar o grupo de professores e que tenha um representante do setor produtivo e um representante de outra instituição que não seja o CEFET, que seja uma coisa clara transparente (GERENTE 2).*

*Eu acho que se a gente tiver como aferir bem essa competência, eu não vejo muita diferença é entre educação formal aqui dentro da escola, e se o sujeito sabe fazer, a questão é você ter elementos é ter uma forma eficiente de avaliar essa competência (PROFESSOR 6).*

*Essa é uma grande confusão né no Brasil, porque eu entendo assim, a certificação por competência ela é um procedimento que identifica aonde eu dou credibilidade as competências daquele trabalhador, então na verdade as instituições formadoras não devem certificar por competência, elas podem até formar currículo baseado em competência, elas avaliam, elas dão o diploma, mais eu acho que a certificação, podia ser uma certificação externa, podia ser um órgão de certificação externa, há uma confusão muito grande entre avaliação de competência e certificação de competência, então por exemplo o CEFET pode fazer avaliação de competência mais não é interessante que o CEFET passe a certificação de competência dos seus próprios alunos, é interessante que outros mecanismos certificadores possam certificar competência dos nossos alunos (PROFESSOR 14).*

Verifica-se, pois, que, apesar das tentativas do Ministério da Educação para produzir um sistema nacional de certificação, ainda não foi possível implantá-lo. De modo geral, pretende-se que a certificação reconheça o conhecimento adquirido em situações de trabalho e possa ser este aproveitado para prosseguimento ou conclusão de estudos, porém as instituições que ministram a educação profissionalizante ainda não conseguiram pô-lo em prática, por falta de uma legislação complementar ou de um sistema nacional ligado em rede ou, ainda, por falta de interesse dos atores educacionais que estão no interior destas instituições.

Em suma, a criação de um sistema ligado à educação deve ter a prioridade de acrescentar responsabilidades sociais, como: capacitar o profissional para que possa transferir suas competências e habilidades a outras situações ocupacionais, ampliando suas oportunidades de emprego ou re-inserção profissional; assegurar meios de recuperação de eventuais *déficits* de competências; e assegurar os interesses dos diversos atores □ seja governos, empregadores ou trabalhadores. Alexim (2001) ressalta, entretanto, que é preciso ter o cuidado de não criar um sistema comprometido com a produção e que incorpore medidas de controle de exclusão social.

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 prescreve que a **identidade dos perfis profissionais de conclusão** do ensino técnico □ quinto princípio norteador □ deverá ser estabelecida pela escola profissionalizante. Sob a égide do processo pedagógico deverão os alunos dos cursos técnicos e tecnológicos expressar um perfil geral e específico de cada área. O perfil específico deverá ser definido pelos professores especialistas em cada área, enquanto o perfil geral está sedimentado na atual legislação da educação profissional, numa sólida formação básica, conhecimentos teóricos e aplicados amplamente, incluindo os relativos à gestão e organização do trabalho; demonstrar saber lidar com as freqüentes mudanças no mundo do trabalho e atuar em equipes. Deve, ainda, mostrar-se com habilidades de percepção global do processo de trabalho, de pensar, de interpretar informações e de mobilizar os saberes adquiridos na resolução de problemas.

Segundo os entrevistados, os professores do CEFET/CE em cada área participaram da definição do perfil profissional de conclusão dos cursos de formação

profissional técnico por meio de visitas às empresas, reuniões com o corpo docente e com ex-alunos:

*A nossa idéia era montar um workshop com as empresas pra eles darem opinião, mais a gente não teve tempo pra fazer isso, mesmo assim com essa pesquisa a gente colheu alguns subsídios e a gente montou o perfil do profissional e daí a gente foi vendo pra ver as habilidades, as competências suas sub-funções e montar e chegar em nível de disciplina (GERENTE 1).*

*Eu acho que a gente não deve ser escravo do mercado, mais também a gente não deve fazer as coisas com as portas totalmente fechadas sem ouvir os ex-alunos e sem ouvir também o mundo empresarial. Eu acho que isso é um defeito gravíssimo, porque muitos professores nunca trabalharam com aquelas áreas profissionais e a grande massa do corpo docente é de pessoas que dão a sua contribuição, mais eu acho importante também ter uma noção do que a pessoa precise no cotidiano pra ser bem sucedida no mundo do trabalho, sem ter que passar por cima de ninguém sabe, tendo responsabilidade social, tendo compromisso com a cidadania etc. (GERENTE 2).*

*Com base na nossa visão, colegas equipados, com a miscelânea de profissionais que trabalharam em diversas áreas, gente que ainda trabalha, gente que tem empresa, então gente que ainda atua na indústria, ou seja, a nossa visão, nós vimos o que? Rapaz vamos separar, mas de uma forma, de que forma, hoje o profissional de instalações elétrica, os projetos elétricos ainda é importante? Ele ainda serve para trabalhar em empreiteira da COELCE, da COELCE e etc, CHESF, sim como de fato, os últimos concursos da CHESF são lotados ex-alunos nosso, aí um aluno que seja bom em eletrônica, ou seja pra área industrial é importante? É, ou seja, nós avaliamos isso (PROFESSOR 11).*

Verifica-se que a identificação do perfil profissional do técnico defendida pela Reforma e pelos organismos internacionais ressalta a vantagem de o currículo ser direcionado para a formação de natureza ocupacional, vocacionada para o mercado de trabalho. Dos CEFETs, responsáveis pela formação dos técnicos de escolaridade média que trabalham nos setores intermediários da indústria flexível, polivalente, global, informatizada, são exigidos programas de formação e de qualificação profissional centrados na competência do trabalhador e que atendam a reestruturação produtiva. Nesta perspectiva, a escola desempenha a função de veicular os saberes validados pelo empregador, em detrimento das reais necessidades do aluno e da sociedade.

*A gente teve que estabelecer determinadas prioridades e na realidade houve prejuízo entre o que nós queríamos e o que nós realmente poderíamos fazer. Ainda estamos nesse trabalho todo de adaptação de conciliação dessas duas coisas, então por isso é que em alguns momentos apesar de termos estabelecido o perfil do egresso, a gente tem dúvida ainda se aquele objetivo que foi colocado se ele tem*

*condição de ser alcançado nas condições que a gente tem pra fazer, pra tornar isso real (PROFESSOR 4)*

*Antes da reforma o perfil dos cursos era definido internamente, ou seja, nós tínhamos os professores que atuavam no mercado de trabalho e esse próprio professor servia de interface dessa relação com o mercado de trabalho. Hoje nós temos professores que atuam no mercado de trabalho mais a relação é muito menor, nós temos muito mais professores que são dedicação exclusiva aqui no CEFET, então nós precisamos ter interface com o mundo produtivo e com o mercado de trabalho, com as indústrias, com os empresários, com os trabalhadores para tentar identificar mais claramente esses perfis, eu acredito que o estudo que o CEFET fez foi muito preliminar. O CEFET precisa investir mais, no sentido de identificar melhor esses perfis profissionais para estabelecer melhor esse conjunto de competências que efetivamente são as demandadas lá no mundo do trabalho (PROFESSOR 14).*

Outro importante fator que merece ser analisado diz respeito ao redirecionamento das políticas de educação profissional voltado para um mercado cada vez mais exigente. Além da formação técnica de nível médio, as políticas educacionais também estão voltadas para o nível superior de formação tecnológica. Aparentemente, o ensino técnico não atende mais as exigências da indústria, fazendo com que sejam ampliadas as vagas para o curso superior em tecnologia, ao mesmo tempo em que diminuíram as vagas do curso técnico. Os professores depuseram a respeito da verticalização dos cursos profissionalizantes:

*Como é que a gente melhoraria isso daí? Criando uma estrutura, até uma estrutura física mais adequada para que o aluno tivesse maiores oportunidades aqui de ir colocando em prática, ter uma carga, um espaço físico estrutural mais adequado a sua prática, profissional então essa questão da infra-estrutura é importante se o nosso curso está se acabando não é por deficiência do curso, por ser um curso que tá caindo por falta de crédito, que não está sendo insatisfatório, não é isso é que a forma como foi construída, foi direcionada ela foi premeditada para a verticalização, então tem uma maneira de salvar isso ainda tem basta que nós queiramos (PROFESSOR 4).*

*Bom, nessas escolas especificamente a minha visão é de que o futuro delas vai ser verticalizada, até porque hoje nós saímos do patamar de escola técnica pra CEFET e hoje já se fala em universidade tecnológica, a gente não sabe muito bem ainda qual seria a diferença entre uma universidade tecnológica e o CEFET, então na minha visão o futuro dela vai ser verticalizada, hoje já se fala em mestrado aqui, a instituição já tá pleiteando ministrar cursos de mestrado, todo mundo hoje tá partindo pra uma formação verticalizada em nível de mestrado e doutorado, de modo que eu vejo poucas oportunidades, poucas chances a manutenção desses cursos técnicos embora em nível local você perceba que ainda existe uma demanda para o técnico (PROFESSOR 5).*

*Parece que há um descompasso entre algumas necessidades que os empresários estão pensando, porque as instituições de formação profissional, principalmente as das redes federais, elas foram muito pressionadas ao ofertar tecnólogos. Por que isso? Porque a clientela está demandando, a sociedade demanda formação*

*superior, se vai montar o curso técnico é o mesmo investimento para formar um tecnólogo com um pouco mais de tempo. Então o que aconteceu, a oferta do tecnólogo, ela surgiu quase como uma substituição desse currículo integrado que nós tínhamos [...]. O MEC ficou numa visão um pouco assim cartorial, de estabelecer limites entre formação técnica, tecnólogo e básico então, por exemplo, eu acho que essa visão devia ser destruída e você deveria aproveitar conhecimentos, competências adquiridas para atingir qualquer nível de formação, então seria muito interessante que uma pessoa que já fez vários cursos básicos ou de nível tecnológico mais avançados pudessem aproveitar isso para o curso técnico, e que as pessoas que fizeram o curso técnico pudessem aproveitar para virar tecnólogo e os tecnólogos pudessem futuramente virar engenheiros (PROFESSOR 14).*

*Existe o risco de acabar com os cursos técnicos, e isso é forte, porque se percebeu que de uma certa forma um dos negócios do CEFET seria exatamente essa parte dos cursos tecnólogo onde as outras instituições públicas ou privadas não consegue dá, eles com uma certa qualidade né e a gente consegue é o ensino superior com graduação né, e sendo o nível tecnólogo não é bacharelado (PROFESSOR 15).*

Nesta perspectiva, no interior dos centros de educação tecnológica, os projetos pedagógicos e o currículo do curso centrado em tecnologias especializadas passarão a ser reestruturados a fim de garantir o novo perfil do trabalhador. O tecnólogo deverá possuir múltiplas habilidades de administração para projetar, implementar e avaliar, em seu ambiente de trabalho, racionalidade, flexibilidade e cooperação, visando a materializar resultados que atendam à missão e aos objetivos organizacionais, com qualidade de vida e responsabilidade. Neste contexto, nas novas práticas da gestão e da organização nas estruturas de produção, o profissional técnico não teria mais espaço, passando a ser deslocado em direção, ora dos operários, nas intervenções, ora em direção dos tecnólogos, nas concepções, o que torna difusa a sua atuação na fábrica. Cabe, assim aos CEFETs lutar para construir dentro deste contexto adverso nova perspectiva comprometida com a democratização da educação e com a formação de capacidades, sobretudo sociais, para o reconhecimento e a ascensão social do cidadão.

O sexto princípio norteador da educação profissional técnica enfatiza a **atualização permanente dos cursos e currículos**. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/99, as instituições de educação profissional devem levar em conta as demandas locais e regionais, incentivando a participação permanente de educadores, empregadores e trabalhadores, garantida a participação de técnicos das respectivas áreas profissionais.

É importante considerar que a análise das demandas locais e regionais pressupõe que a atualização do currículo seja uma questão política e econômica. A construção de um currículo, porém, não pode permanecer cativa a necessidade do mercado sob o risco de

romper a coesão social e a dimensão pedagógica que cada estabelecimento escolar procura consolidar. Ao contrário, os cursos de formação profissional técnica deverão contextualizar o ensino às necessidades dos alunos e da comunidade local, sendo planejados e executados continuamente dentro dos limites e possibilidades da escola. As propostas construídas deverão desenvolver competências, habilidades e capacidades de usar os mais variados recursos, de forma criativa e inovadora no momento e do modo necessário. Verifica-se, porém, que a prática dos educadores do CEFET/CE deixa transparecer alguma infidelidade normativa:

*A prática do professor que você pode colocar a coisa lá no papel, o seu plano de curso, papel cabe tudo, então escreve lá primeiro, competência, habilidade e a sua prática não corresponde a o que está no papel, então eu acho que o que mudou foi independente da lei (GERENTE 2).*

*Apesar do CEFET tentar se adequar à nova legislação, na prática, o dia a dia mesmo, até porque não houve um envolvimento pleno de todas as pessoas e a credibilidade de como realmente algo de mudança significa, positiva para sociedade, então as coisas permanecem mais ou menos do jeito que elas estavam na prática do professor. As novas diretrizes curriculares e os referenciais eles falam muito na questão de você trabalhar projeto, de haver uma maior articulação entre teoria e prática, do aluno se aprofundar mais no seu objeto de estudo e não se prender a teoria, isso mudou, agora o universo como um todo não. Se você pegar um curso talvez você tenha pontualmente professores que exercem isso cotidianamente, eles fazem isso como uma prática verdadeira não apenas como legislação uma prática verdadeira pra mercado de trabalho (PROFESSOR 2).*

*Na prática nada foi feito sobre isso. Estamos dando aula no modelo tradicional, alguns professores que conversam comigo eles tem aprendido, são esforços pontuais, que eles estão lendo por conta deles. E o modo de avaliar ainda tá muito no modo tradicional. No semestre passado eu ainda tentei conversar com dois professores para nós darmos uma disciplina conjunta que envolvesse três tipos de conhecimentos para a gente gerar competências que fossem afins, mais como eu digo, era preciso um apoio pedagógico que dimensionasse isso, que desse mais subsídios (PROFESSOR 3).*

Observa-se que, a despeito da matriz construtivista preconizada pelos Referenciais e pelas Diretrizes Curriculares, a organização dos projetos pedagógicos pouco difere da racionalidade comportamentalista enunciada por Tyler (1974) na década de 1940. Ainda hoje as questões formuladas por esse teórico tendem a servir de parâmetro para a maioria dos projetos curriculares elaborados por gestores, coordenadores e professores: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como se pode ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

O atual modelo curricular tem uma lógica muito próxima das preocupações de Tyler (1974). Os planos das disciplinas apresentam a mesma estrutura com objetivos, conteúdo, orientações didáticas e avaliação, embora substituídos a uma nova nomenclatura - competências, habilidades, bases tecnológicas, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e avaliação<sup>41</sup>. As competências especificadas não diferem dos antigos objetivos operacionais e mensuráveis (primeira pergunta da estrutura de Tyler). A segunda e a terceira questões permitem definir orientações didáticas (procedimentos metodológicos e recursos didáticos) e ordená-las seguindo os princípios de coerência horizontal e vertical; e a quarta aponta para os procedimentos de avaliação dos programas implementados (avaliação).

*Pra mim tanto faz trabalhar competência, se o ministério do Banco Mundial me diz que eu tenho que trabalhar competência na minha sala de aula ou se eu tenho que trabalhar conteúdo programático dá na mesma, porque eu acho que o que importa é o compromisso do professor com o aluno, para formação integral dele. Então, em nenhum momento eu senti que trabalhar competência tirasse o senso crítico dos meus alunos, torna-se apolíticos em nenhum momento, eu não vejo diferença, agora existia uma dificuldade muito grande dos professores em traduzir o que eles chamavam de conteúdo programático para competência, habilidade e base tecnológica, porque os professores não entendem o que é muitas vezes do nível de cognição e passar a psicomotor (GERENTE 2).*

*Olhe, você pergunta o que é competência, o que é habilidade? Vou dar um exemplo, a gente pede pra fazer o programa da disciplina, né, o PUD, é uma resistência grande, há esse negócio de competência e habilidade, eu não sei desse negócio não, eu nunca fiz um treinamento pra isso, todos eles respondem, é a maioria, são poucos os que param pra ler, pra pensar pra discutir (GERENTE 3).*

*A conseqüência disso na sala de aula é que você tem os currículos baseados em competência e tem práticas pedagógicas baseadas em conteúdo, baseado no ensino tradicional da exposição do conteúdo né, então é evidente que o CEFET apesar de ter isso, o CEFET tem uma grande quantidade de laboratórios né, então hoje nós temos mais laboratórios do que sala de aula propriamente dito, então isso balançou um pouco, mais ainda a prática de laboratório não é ainda aquela prática de projetos, do aluno ser envolvido em atividades próxima a uma situação mais real o que acontece no mercado de trabalho (PROFESSOR 14).*

Para Forquin (1993), um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação que deve ser considerado em sua globalidade, coerência didática e continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização seqüencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais dá lugar.

O currículo possui várias dimensões: o formal, onde se encontra o acordo estabelecido entre a comunidade acadêmica durante o processo de elaboração curricular; e o

---

<sup>41</sup> Ver Programa de Unidade Didática – PUD no Anexo F.

currículo vivido, que recebe grande influência do dia-a-dia, apesar de esta não se encontrar prescritas no currículo escrito. Ambos, o formal e o vivido, constituem um ambiente simbólico, material e humano que se modifica constantemente e envolve questões de ordem técnica, política, ética e estética. Essas dimensões que perpassam a formulação curricular constituem o que se denomina currículo oculto e é, por seu intermédio, que diferentes mecanismos de poder penetram a escola.

Os componentes curriculares □ competências, habilidades, bases tecnológicas, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e avaliação □ implicam as formas de conceber a sociedade, a escola, o conhecimento. São maneiras culturais de organizar a escolarização e essas formas configuram o currículo acerca do que será ou não legitimado pela escola e pela comunidade que os define. Assim, as crenças e atitudes dos atores educacionais direcionarão o processo histórico do qual participam efetivamente, ou seja, ao propor determinada organização curricular, a sociedade está realizando uma seleção histórica que reflete a distribuição de poder ocorrente em seu interior.

Para Pacheco (2003), um currículo, formulado e desenvolvido de maneira flexível, tem que dar resposta ao pluralismo social e cultural, sem renunciar à universalidade de muitos traços culturais e de certos objetivos básicos. Observa, porém, na atual legislação, que organizar a gestão flexível do currículo centrado em competências exige da escola a responsabilidade de se adequar às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar. O problema trazido às escolas e aos professores é que não existe uma definição clara do currículo em função do reconhecimento de um conjunto de aprendizagens básicas. Neste sentido, o currículo construído resume-se ao somatório das disciplinas e programas no qual os professores mantêm uma atitude ambígua em face do desconhecimento do modelo de competência adotado na organização curricular; se por um lado, são favoráveis à autonomia e a flexibilização, por outro, acreditam que a segmentação e o fracionamento do currículo passaram a existir com o caráter complementar do ensino técnico ao ensino médio. Esta ambigüidade é ainda mais reforçada ao se falar de um currículo que é a súmula das exigências do mercado de trabalho.

A fim de enfrentar tais dificuldades e ambigüidades é necessário um acompanhamento continuado do processo educativo, em especial dos resultados, a fim de compreendê-los, eliminando-se as possíveis distorções e podendo-se subsidiar as decisões relativas ao planejamento da educação e do currículo. Sendo o currículo o cerne do processo

de ensino e aprendizagem, cabe à escola, no exercício da autonomia e contemplando as suas especificidades, estabelecer uma avaliação sistemática como condição imperativa para garantir a qualidade pedagógica e funcional da escola, como também estreitar a relação entre o resultado de sua análise e os resultados das outras partes avaliadas: a gestão, o curso, a aprendizagem, os docentes, a estruturas físicas e os equipamentos. Diz um gerente de área do CEFET/CE a este respeito:

*Eu acho que uma avaliação ela tem que envolver corpo docente, corpo discente, egressos, empresários, eu acho que uma avaliação desse porte é uma avaliação continuada, porém, se ele foi feita, ela foi feita de uma forma pontual (GERENTE 2).*

Tal fala induz à conclusão da necessidade de implementação do processo de avaliação institucional como forma de legitimar as práticas educacionais e proporcionar ampla visão da organização, o que possibilitará uma tomada de decisões precedida por uma ponderação de todas as opções e das respectivas implicações na formação do aluno.

A avaliação da gestão, das coordenações de curso e do corpo docente pode evidenciar diversas fragilidades e limitações de uma organização fortemente articulada, que dificilmente percebe o isolamento e individualismo que caracteriza a prática profissional. A estrutura hierarquizada confronta-se com uma cultura de resistência histórica à avaliação que dê clareza e consensualidade aos objetivos e à pluralidade de ideologias pedagógicas. Interpelado neste sentido, um coordenador de curso esclarece que:

*Não existe um espaço, por exemplo, do aluno avaliar a administração, não existe um esquema mais amplo de avaliação institucional dentro da gerência. Existe um sistema de avaliação do corpo docente, esse instrumento é aplicado semestralmente em todos os cursos que geralmente gera alguns indicadores (COORDENADOR 2).*

A avaliação do curso e do currículo implica verificar qual a qualidade da educação que está sendo promovida, qual o profissional que o currículo permite formar, quais os mecanismos utilizados para esse fim, analisados em função do contexto educacional em que essa formação é efetivada. A avaliação do currículo e de sua metodologia de desenvolvimento visa a possibilitar a compreensão do curso no seu conjunto articulado, por meio da participação dos principais segmentos envolvidos □ públicos internos e externos, de forma a facilitar a transformação na busca da melhoria da qualidade. Esse aprimoramento do processo

educacional da instituição, no sentido da revisão crítica e replanejamento continuado, dar-se-á com base em critérios e análise da realidade concreta:

*Todo semestre há avaliação: discente avalia docente, avalia o curso. Então todo semestre a gente tem esses dados e a gente vai se adaptando a essa realidade, então o aluno avalia o professor e também o curso. A gente colhe a opinião do aluno e a gente colhe muito também opinião do egresso, tipo assim o aluno tá no mercado de trabalho, ele faz aquele relatório de estágio, a gente pega as observações do relatório de estágio pra gente ver o que é que a gente precisa melhorar e a gente faz muito isso (GERENTE 1).*

*O professor ele é avaliado principalmente pelo aluno, ou seja, o principal órgão que faz avaliação do professor é o próprio discente e o discente inclusive, ele recebe um formulário feito pela gerência técnico pedagógica, e com isso então ele vai digamos assim, fazer uma avaliação de todo corpo de professores, e por esse motivo então os professores são orientados por essa avaliação que ele é submetido, é uma preocupação tanto nossa que fazemos o curso como também a gerência técnica pedagógica, evidentemente que existe determinadas situações que a gente precisa se renovar, e assim a gerência técnica pedagógica faz exatamente encontros pedagógicos como a própria coordenação no sentido de que todos esse senões, seja digamos assim equacionado (COORDENADOR 5).*

*O aluno avalia o curso. Eu diria que nós ainda estamos falhos desse aspecto no seguinte ponto, porque a avaliação do curso pelo aluno existe, mas não está uma coisa institucionalizada. Cada coordenadoria faz a sua e é assim, no caso, nós fizemos no ano passado uma única avaliação, o que não sei, a coisa não está ainda definida (COORDENADOR 6).*

O foco da avaliação envolverá a relevância social do currículo, seu compromisso social e político, sua estrutura, organização e metodologias adotadas e o sistema de comunicação. O foco da relevância social permitirá verificar a contribuição do curso no desenvolvimento pessoal e profissional de seus alunos e no impacto da formação no profissional técnica. O foco de análise do compromisso social e político em uma avaliação de currículo é crucial, haja vista o papel transformador que poderá ou não desenvolver na sociedade. A concepção de educação que fundamenta o currículo, bem como sua operacionalização e adequação da proposta pedagógica à clientela, são alguns dos aspectos que podem indicar a direção tomada. A percepção e análise da estrutura, organização e metodologia curricular realizadas pelos envolvidos são fundamentais para compor a avaliação do conjunto. Tudo o que diz respeito ao currículo deverá ser analisado.

A avaliação da aprendizagem tem o papel de revelar o potencial cognitivo que está impedindo o desenvolvimento do pensamento. A concepção do cérebro como um sistema aberto, e o entendimento da aprendizagem como algo dinâmico são formas de avaliar a exigirem que se repense o modo de avaliar o educando. Por elas, os instrumentos e técnicas de

avaliação deveriam possibilitar a observação de como os educandos pensam quando precisam resolver um problema. Verifica-se, porém, que os instrumentos de avaliação não têm sido desenvolvidos com este objetivo.

*Têm pessoas que fazem a avaliação tradicional, a verificação tradicional e não avaliação, e existem outras que fazer avaliação realmente, eu tenho me questionado muito em relação a isso, eu vou lhe falar das minhas experiências dentro das minhas disciplinas, eu sempre me questionava muito em relação a você fazer uma prova com questões seja abertas, sejam fechadas, objetivas não é atribuir a avaliação da sua disciplina aquele tipo de prova. Então o que eu fiz, essa disciplina que tem o aspecto prático ela é feita de forma conjunta, na parte prática pra você ter uma idéia além de termos aquela avaliação tradicional aonde o aluno, faz uma ligação entre a teoria e a prática no laboratório no desempenho laboratorial, ele é avaliado em relação, a conhecimentos adquiridos, dentro do próprio laboratório, utilização de equipamentos, depois resultados práticos e finalmente as atitudes pessoais que isso é um ponto muito importante dentro do comportamento profissional, assiduidade, a pontualidade, a participação efetiva, o desprendimento dele, a vontade, o envolvimento com o que está fazendo no trabalho de equipe e não naquele individual, então pra mim cada ponto desse corresponde a um percentual que vai compor a nota final se a gente vai ter que transformar isso numa nota, senão, não faz sentido não é (PROFESSOR 4).*

*A avaliação também é muito convencional ainda porque é mais prático você fazer uma prova do que você fazer uma avaliação individual, olhando vários aspectos, é mais há já uma tendência, muitos professores já utilizam as técnicas de seminários, discussão em grupo de trabalho, hoje já não é mais só a prova escrita que faz parte da avaliação (PROFESSOR 5).*

Na maioria das vezes, os instrumentos avaliativos são elaborados a partir de uma visão de que o conhecimento é um estoque de informações. Tal fato é verificado na fala dos entrevistados:

*A avaliação da aprendizagem aqui é prova, prova, trabalhos, projetos dependendo do curso se for um curso prático, teoria e prática (GERENTE 1).*

*Não existe um controle de como esta sendo ministrado dentro da sala de aula, é muito em função do próprio professor ele mesmo avaliar a situação. Alguns fazem, outros infelizmente não fazem (COORDENADOR 7).*

*Provas escritas, trabalho em sala de aula, trabalho em casa, prática de laboratório, não mudou muita coisa não, está tudo como antes (PROFESSOR 9).*

Não se pretende aqui negar a importância de provas realizadas pelos sistemas de avaliação atuais. Elas certamente proporcionam informação útil para analisar o desempenho dos sistemas de ensino a partir do rendimento escolar. Essas provas, contudo, não medem as

concepções dos alunos, suas estratégias e aprendizagem, seus processos cognitivos relacionados com o ensino:

*Ninguém tá fazendo nada de diferente, não mudou nada, é uma desobediência terrível, uma coisa é estruturar um curso com forma de competência e habilidade, avaliar, as avaliações por competência e habilidade não está sendo feita é nota, a média (GERENTE 3).*

*Não, não, não mudou não, talvez as idéias de habilidades e competências tenha sugerido mudanças nisso aí, mas não mudou na prática não, continua a mesma coisa, é eu acredito que seja razoável o sistema, que se usa é o sistema tradicional mesmo, burocracia do sistema faz com que a gente às vezes não se sinta avaliando bem porque é uma coisa muito complicada, mas não mudou não é a mesma coisa, continua com a mesma visão (PROFESSOR 12).*

O sétimo e último princípio norteador do ensino técnico profissionalizante, ***autonomia da escola***, enfatiza que os processos de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico deverão ser democráticos, com a participação efetiva de todos, especialmente dos docentes, devendo ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar, fato essencial para a concretização da autonomia da escola.

Para atender a esse princípio norteador, a estrutura curricular dos novos cursos de formação profissional técnica do CEFET/CE foi desenhada a partir da análise da proposta do Ministério da Educação realizada por uma comissão de professores, presidida por um coordenador de curso. Procurou-se adequar a proposta original à realidade local, às necessidades do mercado por meio dos órgãos de classe e as dificuldades apresentadas pelos egressos:

*Nós formamos uma comissão, essa comissão foi formada aproximadamente de oito a dez professores e essa comissão teve a minha pessoa como presidente da comissão. Essa comissão analisou a própria legislação, toda proposta que continha na legislação pra que assim nós pudéssemos trabalhar na montagem, o que era completamente diferente, onde trabalhava com competência, ou seja, as aulas teriam exatamente um novo perfil, o Programa de Unidade Didática - PUD<sup>42</sup> também era completamente diferente do antigo, é e por esse motivo é que, tivemos assim o assessoramento naquele tempo da coordenação técnica pedagógica (COORDENADOR 5).*

*A gente procurou montar essa matriz é dentro exatamente desse contexto, primeiro vendo a questão da matriz do Ministério e uma adequação da realidade vamos dizer contextual, embora a gente estivesse sofrendo por conta do contexto político econômico também né. A questão de adequação de quadros do pessoal que estava sendo remanejados, das diversas áreas que eram pessoais excelentes na sua área*

---

<sup>42</sup> Modelo no ANEXO E

*de competência, mas que muitas vezes não tinha muita vivência na questão profissional (PROFESSOR 8).*

*No CEFET a gente trabalhou a luz da matriz curricular (PROFESSOR 14).*

Segundo Pacheco (2003), o currículo é um projeto, um artefato social, cultural e político, cuja construção está inserida numa dinâmica e complexa conversação que diz respeito não somente a professores e a alunos, e sim a toda a sociedade como atores curriculares, comprometidos histórica, social e culturalmente com um projeto de formação que se encontra em permanente reconstrução. Por ser um documento de trabalho em permanente elaboração o currículo só se torna possível com o rompimento com os processos uniformes e estandardizados de decisão curricular.

Essa noção de currículo inscreve-se nas teorias contextuais, ligadas à teoria de ação do sujeito, aos modelos abertos e a uma abordagem dinâmica e processual que resulta da inter-relação das expectativas coletivas, intenções curriculares e realidade curricular, com vistas de responder a situações concretas. Nesta perspectiva, o currículo deve ser compreendido como uma prática de significados, que revela o poder, a diversidade e a identidade existente em cada projeto curricular (PACHECO, 2003). Tal concepção de currículo, organizado por orientações normativas, interesses profissionais, flexibilidade curricular e integração das atividades educativas, é, por vezes, contraditória e geradora de resistências decorrentes não apenas das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, mas também por obstáculos criados pelo Ministério da Educação, ao impor, no plano da prática, critérios formais de prescrição normativa, por meio de programas e projetos educativos que orientam as práticas curriculares em âmbito nacional. Apesar das instituições educacionais possuírem autonomia na construção de seus projetos político-pedagógicos e administrativos, estão sujeitas à avaliação pública dos resultados e ao financiamento público.

A construção do projeto pedagógico (concebido pela escola, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, incluindo, o Conselho Estadual de Educação) e do plano de curso (concebido em coerência com o projeto pedagógico, aprovado e avaliado pelo órgão competente da Instituição, e inserido no cadastro nacional de cursos de educação profissional técnica) deve seguir as orientações norteadoras das Diretrizes e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica, que definem os princípios, critérios e competências gerais do técnico por área profissional e que defendem a

existência de uma matriz curricular com funções sociais, políticas e educativas discutidas com base na existência de uma escola que veicula um conhecimento que é oficial e formal.

Apesar da importância desses subsídios para as escolas, entretanto, é necessário problematizar a forma como foram elaborados esses documentos normativos e identificar qual a cultura e quais os interesses que os integram. O currículo, com todas as suas vantagens e/ou desvantagens culturais, privilegia a legitimação de um conhecimento escolar oficial que representa os interesses de grupos sociais dominantes. Assim, enquanto a escolaridade não for amplamente discutida em função dos seus sentidos social, cultural e educativo, o currículo não deixará de ser um instrumento de diferenciação e de exclusão social.

Percebe-se, pois, que prevalece uma perspectiva normativa nas atuais políticas educativas promovidas pela reforma da educação profissional. A política educativa, contraditoriamente, é descentralizadora ao nível dos discursos, mas centralizadora no plano das práticas. A prática educativa e curricular é autônoma no discurso, mas é definida e regulada pelo Conselho Estadual de Educação. As instituições educacionais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de seus projetos pedagógicos, que são administrativamente controlados pelo Estado. Na fala de um entrevistado, verifica-se que, na prática, em sua sala de aula, o professor tenta utilizar esta pseudo-autonomia e driblar o controle feito pelo Governo:

*[...] eu acho que é o dia-a-dia, na sala de aula, é a vivência e não é imposição do Banco Mundial. Porque da porta da sala de aula pra dentro eu tenho autonomia, não vivo mais no regime militar, então eu tenho autonomia, o Banco Mundial pode dizer o que quiser, mais eu posso trabalhar a politização dos meus alunos e a liberdade de expressão e isso vai definir se é por competência ou não (GERENTE 2).*

A escola, ao ter autonomia na construção de seu projeto pedagógico, é colocada no centro da transmissão de conhecimento, sustentado tanto pela predeterminação de conteúdos quanto pela previsão dos resultados cognitivos, identificados na definição dos objetivos de aprendizagem e das competências, dando a idéia de que o Estado deixa de intervir de forma decisiva na construção do currículo, fato completamente enganoso e comprovado pelas políticas neoliberais.

Em verdade, a construção do projeto pedagógico pela escola (aprovado e avaliado pelo Conselho Estadual de Educação) surge associada à centralidade da escola nas decisões curriculares, no papel do professor e de outros atores sociais, em funções dos interesses

sociais, políticos e educativos que privilegiam a legitimação de um conhecimento escolar oficial representante dos interesses de grupos sociais dominantes. Neste sentido, o currículo vai permanecer sendo utilizado como um instrumento de diferenciação e de exclusão social, enquanto os conteúdos que o integrem e a educação para o trabalho não forem amplamente discutidos em função dos seus sentidos social, cultural e educativo.

Um projeto pedagógico amplamente discutido visa à integração das dinâmicas relacionadas com as iniciativas de todos os membros da comunidade educativa, tendo por finalidade dotar as instituições que ministram o ensino técnico-profissionalizante de um recurso que favoreça a relação da escola com a comunidade. Para que a escola seja reconhecida pela sociedade, o projeto educativo deve ser construído com a participação de todos os elementos da comunidade, não para obter consensos e trocas de experiências, mas a colaboração de todos os responsáveis da comunidade escolar, mediante a promoção de relações de comunicação, o que garantirá a transparência das tomadas de decisões no contexto escolar. Com efeito, somente a participação de todos vai assegurar uma efetiva autonomia da escola contra as prescrições curriculares padronizadas pela regulação das políticas públicas educacionais que continuaram definindo o que se ensina, quando se ensina, como se ensina, o que, quando e como se avalia.

Em suma, a ênfase dada à autonomia, a flexibilidade, é sobretudo uma outra forma de ação do Estado, uma vez que a descentralização não foi uma conquista da comunidade e sim efeito de uma política educativa que agrega interesses e compromissos da atual economia globalizada. A convicção de que o desenvolvimento econômico e social depende da educação faz com que o Estado procure definir as bases dos saberes, para poder competir na economia globalizada. Acredita-se, pois, que a solução para os problemas econômicos se encontra na redefinição do conhecimento por intermédio de uma aprendizagem contínua, de um currículo que dê uniformidade à cultura, às práticas aos saberes e às competências padronizadas para o mundo do trabalho (PACHECO, 2003).

Para os sujeitos entrevistados, o currículo para o ensino técnico-profissionalizante a ser construído deve se fundamentar em princípios dinâmicos e flexíveis, valorizando a integração dos saberes em detrimento de práticas disciplinares atomizadas que integram pensamentos, sentimentos e ações. Em síntese, segundo os atores educacionais o currículo deve ser construído com base na realidade concreta, com a participação de toda a comunidade escolar na elaboração de um projeto pedagógico de qualidade. Para tanto, necessita de

financiamento para melhorar a qualificação dos recursos humanos, a infra-estrutura física e tecnológica:

*quem trabalha com as empresas, quem trabalha com o curso técnico profissional, seja na ciência pura, cientista puro, ele precisa sair para questionar o mundo e pra criar o que nunca existiu. A gente tá falando em educação técnica, ele não pode viver na clausura da casa dele pro CEFET, do CEFET pra casa dele, ele tem que interagir com o mundo do trabalho isso aí pra mim é ponto que também tem que melhorar (GERENTE 2);*

*investir na estrutura física e principalmente em laboratórios (COORDENADOR 6);*

*maior participação do corpo docente na elaboração dos cursos e projetos (PROFESSOR 1);*

*resgatar o ensino humanístico (PROFESSOR 3);*

*formar por qualidade (PROFESSOR 7);*

*trabalhar o psíquico, o intelectual do aluno, a capacidade de analisar, de refletir de planejar (PROFESSOR 8);*

*reciclar os professores (PROFESSOR 10);*

*é preciso que o governo compreender que precisa ter linha de financiamento pra bancar a modernização, é dessas instituições, elas precisam de tecnologia, tecnologia didáticas mesmo, tecnologia de informação. É preciso ter uma política do governo pra articular essas instituições formadoras com as próprias empresas, criar mecanismos sei lá, criar algum tipo de fundo setorial [...] investir na capacitação de pessoas, ou seja, estimular pesquisa de mercado, investir na formação de formadores (PROFESSOR 14);*

*falar, dialogar e refletir sobre a nossa ação pedagógica [...] discutir com os outros, trabalhar em grupo pra ver o que está errado pra ver o que pode ser melhorado, então enquanto a gente não discutir e trabalhar e refletir sobre a ação pedagógica nada vai mudar (PROFESSOR 15).*

Nestes termos, para os atores educacionais, o currículo para o ensino técnico-profissionalizante a ser construído deve ser baseado em critérios bem explícitos, referenciados em discussões e negociações permanentes, aliados a propósitos bem delineados e organizados e metas a serem alcançadas em tempo e espaço determinados.

Percebe-se assim, com efeito, que as políticas públicas educacionais, desde a formulação até à avaliação, resultam de intenções e interesses de grupos sociais e políticos com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder que legitimam a

educação e utilizam o currículo como expressão das lógicas do Estado e do mercado. Por isso, segundo Pacheco (2003), faz-se necessário analisar as políticas educativas na perspectiva não só das dimensões sociais, políticas e econômicas, mas também o contexto das instituições educacionais, tendo em vista a diversidade dos atores sociais. Para o autor, isso implicará:

- i. escolhas e compromissos da Escola e da sociedade;
- ii. democratização escolar;
- iii. observância dos princípios da igualdade, da diversidade, da justiça e da participação;
- iv. interação dos saberes, valores, atitudes e capacidades.
- v. construção de projetos de formação adequados aos alunos e às realidades das escolas e das comunidades.
- vi. uma postura ética e na discussão dos problemas sociais;
- vii. formação do omnilateral; e
- viii. utilização das tecnologias de informação e comunicação como processo de construção do conhecimento permanente em benefício da sociedade.

Conclui-se pois que, ao enfatizar um desenvolvimento curricular gerador de projetos integradores das disciplinas e saberes diferentes que tornam possível a aprendizagem significativa, os princípios orientadores para os cursos técnicos deveriam ser pautados nos seguintes pontos:

- i. a formação para o humano como forma de manifestação da educação omnilateral dos homens, articulando a dimensão profissional com a dimensão sócio-política mediante uma ação autônoma nos espaços produtivos e sociais;
- ii. o trabalho pedagógico como foco formativo ;
- iii. a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares;
- iv. a ampla formação cultural;
- v. a diversidade do conhecimento a fim de atualizar a sociedade, modificar e integrar todas as ações da comunidade escolar;
- vi. a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade concreta, desde o início do curso;
- vii. incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- viii. a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas da gestão democrática;

- ix. desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- x. compromisso com a democracia, a educação e a justiça social, incrementando a sua inserção social e articulando-se no espaço local e global;
- xi. melhoria da qualidade educacional e atenção privilegiada à qualificação formal e social das pessoas, proporcionando o desenvolvimento de ações políticas e administrativas pertinentes à sua missão;
- xii. avaliação permanente dos cursos e acompanhamento contínuo das ações que configuram o trabalho institucional, entendidas como de responsabilidade coletiva a serem conduzidas à luz do projeto político-pedagógico de cada curso; e
- xiii. qualidade do cumprimento de suas ações, modernizando os processos de trabalho e adequando a estrutura organizacional de recursos humanos, físicos, gerenciais e tecnológicos às exigências de sua missão acadêmica, técnica e administrativa.

É importante salientar que, apesar dos princípios orientadores para os cursos técnicos terem como ponto de referência o cenário político, sociocultural, econômico, científico e educacional que os projeta para os próximos tempos, é preciso estar alerta aos paradigmas da ciência contemporânea voltados para a construção sistemática do conhecimento, para o contínuo questionamento das teorias, das verdades e dos processos de investigação.

Dentro dessa óptica, o CEFET/CE necessita inserir nos projetos pedagógicos de seus cursos um paradigma científico, onde o aluno possa acessar, sistematizar e produzir conhecimentos científicos para o entendimento da realidade. O foco da educação desloca-se assim de uma pedagogia tradicional e dogmática para uma pedagogia que explique a dinâmica da sociedade capitalista como um todo, partindo do princípio de que o trabalho, como elemento fundador da sociedade, é o meio necessário para a conquista da cidadania.

A construção de uma escola e de um currículo respaldados em valores e práticas democráticas é justificada no contexto da teoria crítico-emancipatória que tem fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético marxista. A escola é vista como a mediadora dos conflitos sociais, que exerce a articulação entre a transmissão de conteúdos e a assimilação do indivíduo concreto que passa a interpretar sua prática e estabelecer relações sociais. Nesse processo, a noção de competência, ressignificada, passa a apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta

de educação profissional ampliada, que leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos econômicos, políticos, sociais e ambientais, as transformações técnicas e organizacionais, os saberes gerados nas atividades de trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores, histórias e saberes da experiência e das lutas dos trabalhadores (DELUIZ, 2001).

Para que esta evolução se consolide e se aprofunde, todavia, torna-se necessário que os atores educacionais assumam coletivamente o debate e o estudo em torno do desenvolvimento de uma escola autônoma e emancipada e contribuam para a construção do conjunto de reformas estruturais e de uma política educativa mais equilibrada e democrática, voltada para o desenvolvimento de princípios de igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética, tanto no mundo do trabalho como na sociedade.

**Capítulo IV**  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Pacheco (1996) refere-se à reforma educacional como uma prática política e social que precisa ser entendida como a transformação da política educativa ao nível de estratégias, objetivos e prioridades, traduzidas em conceitos como inovação para a mudança, renovação, melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e a reconstrução global do currículo, tendo como consequência principal o sucesso educativo dos alunos. Por outro lado, Popkewitz (1997) assinala que uma reforma educacional caracteriza-se pelo sentido normativo, devendo ser considerada como uma parte do processo de regulação social. Para tanto, as tradições e as ambigüidades educacionais necessitam de uma contínua revisão para sua sustentação científica.

Baseada nestas concepções e nas contribuições teóricas das ciências políticas, da Sociologia da Educação e do Trabalho, e da Psicologia, esta investigação direcionou uma visão crítica para a realização de uma avaliação de processo da reforma da educação profissional promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996 e, mais especificamente, suas implicações na educação profissional técnica. No quadro da investigação empírica, o estudo apresentado constituiu-se em uma avaliação de eficácia, incidindo basicamente sobre a organização curricular dos cursos técnicos do CEFET/CE a partir da Reforma, considerando as exigências do mundo do trabalho.

A educação profissional técnica está ligado exclusivamente às experiências do saber em ação, com uma predominância da formação ocupacional dos adolescentes e jovens em busca do primeiro emprego ou dos adultos que abandonaram prematuramente a escola. Neste contexto, as indagações de partida para esta investigação foram direcionadas para esclarecer criticamente as questões pertinentes à Reforma e a sua implantação por meio do estudo de caso no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará - CEFET/CE, como instituição federal que ministra a educação profissional e contempla o saber formal e a experiência prática, aliando-as a um conjunto de competências pessoais e sociais, numa perspectiva global de “saber-saber”, “saber-fazer” e “saber-ser”.

Discutindo o que concerne à primeira indagação “*Em que medida as transformações no mundo do trabalho estão interferindo na educação profissional?*”, a análise histórica desenvolvida no Capítulo I permitiu situar a educação do trabalhador numa visão diacrônica, a partir da qual foram retirados importantes elementos para explicar a

evolução destas tensões e para a compreensão da atual reforma da educação profissional no Brasil.

Observou-se que a educação profissional reflete uma história de ajustamentos contínuos entre o sistema educacional e a sociedade, hoje profundamente transformada pela economia mundial. Destinada à população de baixa renda, a educação profissional promove uma tensão entre os problemas sociais e políticos, ao atender as exigências das novas formas de organização do trabalho e de segmentos produtivos dos modelos pós-taylorista e pós-fordista. Cada vez mais, as reestruturações contínuas das empresas necessitam de uma mão-de-obra qualificada e possuidora de um vasto leque de competências, obedecendo as novas formas de flexibilidade laboral.

As teorias do capital humano, o funcionalismo em geral e as teorias da não-correspondência, em particular as perspectivas da multifuncionalidade, após a Segunda Guerra Mundial, serviram de suporte ideológico para justificar o desajustamento da educação em face da sociedade e da economia. Neste estudo, verificou-se que a economia uniu as políticas educacionais à produção, ao selecionar os trabalhadores pelos seus títulos e diplomas e não tanto pela sua capacidade, utilizando o sistema educativo como um filtro para a empregabilidade. Contraditoriamente, as teorias credencialistas procuram explicar que a procura social por credenciais escolares, que vai ao encontro das necessidades de formação das oportunidades de emprego, também são orientadas por uma multiplicidade de imperativos diversos de natureza social, cultural, econômica e política, ou seja, a superação do desemprego e o alcance de uma mobilidade social são colocados postas pelas políticas públicas como um problema eminentemente educacional, passando a escola a ser mera produtora de títulos e diplomas, sejam eles de formação profissional básica, técnica ou tecnológica.

A reforma do ensino profissional, em destaque a educação profissional técnica de nível médio, surge como uma necessidade do Estado em equilibrar o desemprego estrutural crescente, pelo atendimento das exigências do novo modelo de produção por profissionais competentes e polivalentes. A educação profissional técnica de nível médio passou, assim, a ser responsável pela preparação de jovens para o mercado de trabalho, proporcionando um saber direcionado para a prática profissional em detrimento de uma sólida formação cultural de base, tornando-se parte integrante de uma tecnologia social de ajustamento da educação à economia.

Em síntese, no atual contexto social de reestruturação econômica para atender ao acelerado processo de globalização, a reforma na educação profissional constitui-se em medidas de ajustamento da educação a uma racionalidade econômica e produtiva por meio do incentivo da procura social por altas credenciais escolares. Na fala dos sujeitos entrevistados do CEFET/CE, a superação das ideologias funcionalistas e pragmáticas impostas pelo capitalismo somente será possível com o retorno ao ensino humanístico, ou seja, voltado à promoção do desenvolvimento humano.

Em face da segunda indagação □ *A legitimação das políticas de educação profissional pelo Estado brasileiro age sob o efeito das agências internacionais?* □ a pesquisa acumulou evidências que indicam a existência de um fundo comum de problemas sociais, um elevado nível de articulação ideológica internacional e uma diversidade de opções políticas educacionais no plano local. Para alguns autores, as políticas educacionais no Brasil são reflexos das imposições de organismos internacionais. Para outros, esta interferência somente se concretiza com a mediação de protagonistas internos, individuais e institucionais (CUNHA, 1997). Verifica-se, porém, que as agências internacionais, diretamente, ou indiretamente, desempenharam um papel importante na definição dos rumos da reforma.

A ideologia transnacional, construída pelos segmentos mais modernos e mais competitivos da economia globalizada, conta com a intervenção das agências e dos organismos de cooperação internacional, tais como a UNESCO, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional, que possuem uma força persuasiva exercida através das redes internacionais de peritos e dos encontros mundiais, mediante recomendações, conclusões, sínteses e relatórios que normalizam e uniformizam as ações dos países periféricos.

Neste contexto, a educação é apresentada como elemento propulsor da economia, sendo utilizada para legitimar a ideologia da modernização, a teoria do capital humano, as ações das políticas mundiais e os discursos políticos nacionais cada vez mais submetidos pela retórica econômica de interação local-global e global-local. Espera-se que a escola garanta uma educação básica de qualidade que possibilite ao aluno e ao futuro trabalhador, apropriar-se de novos conhecimentos e ajustar-se à flexibilidade do novo padrão de produção.

A institucionalização da educação pelos padrões mundiais causa uma tensão permanente nos atores sociais, que não se apropriaram da ideologia global excludente, cujos referenciais são o mercado de trabalho, a competitividade, a tecnologia e a necessidade de

trabalhadores competentes a fim de que se adequem aos ditames da economia. Para os profissionais do CEFET/CE, a reforma da educação técnico-profissional foi uma tentativa das agências financeiras internacionais de desenvolvimento das qualificações e/ou competências necessárias para vincular a capacitação mais estreitamente à economia, pela descentralização, setorização e privatização da educação.

Neste sentido, a política educacional implementada a partir de 1996 partiu da necessidade econômica da formação de profissionais de nível médio, como exigência ao desenvolvimento tecnológico em todos os setores. Assim, foi instituído um sistema de ensino profissional, com três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico, este já em nível superior (Decreto no. 2.208/97). Os três níveis da educação profissional não constituem progressão obrigatória, sendo o acesso a qualquer um deles independente da realização do antecedente.

O ensino técnico, objeto deste estudo, foi definido como sendo complementar ao ensino médio, podendo o aluno cursá-lo concomitantemente, depois deste ou mesmo isoladamente, por meio de módulos, entendidos como um imperativo da flexibilização para a articulação dos currículos com o mundo do trabalho e a adaptação do currículo às características individuais dos alunos. Os antigos cursos integrados, que ofereciam num mesmo currículo a educação geral de nível médio e a educação técnico-profissional, foram literalmente proibidos, com exceção dos cursos ministrados nas escolas agrotécnicas. A independência entre o ensino médio e o técnico foi regulamentada a fim de “favorecer” os jovens que tivessem efetivo interesse na profissionalização, para emprego imediato, possibilitando também o prosseguimento dos estudos em nível superior. Observa-se, assim, que a separação da educação geral, de caráter propedêutico, da educação técnica profissionalizante atua como um poderoso divisor social, ao reforçar a procura por percursos diversificados e por modalidades individuais que assegurem a continuação de estudos e a inserção sócio-profissional, pela aquisição de elevadas credenciais escolares de nível superior, sejam cursos seqüenciais, tecnológicos, licenciaturas ou bacharelados. Atende-se assim, às orientações da Teoria do Capital Humano, que associou o desenvolvimento econômico à participação do trabalhador na produção e aos investimentos em capital humano.

A reforma da educação profissional como dinâmica resultante da política educativa e da sociedade, ao recorrer insistentemente à relação educação-trabalho-economia, aos seus significados, às suas representações simbólicas, está recorrendo às orientações dos organismos internacionais, fortalecendo o seu poder de definir, direta e indiretamente, os

rumos que devem ser seguidos pelo Governo brasileiro, de forma a atender aos interesses capitalistas. Tais orientações, revelam-se mais marcantes no que se refere à retirada da educação técnico-profissional do âmbito da administração do sistema educacional estadual, com a transferência das redes de escolas técnico-profissionais das secretarias da educação para as de ciência e tecnologia; na transformação das escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica – CEFETs, voltados à oferta de cursos tecnológicos de nível superior; e na expansão da rede escolar privada, resultante, ou não, da parceria entre o setor público e entidades privadas.

Em síntese, os discursos dos organismos internacionais que apregoam a necessidade de novos conhecimentos técnico-científicos e de novas habilidades para os trabalhadores, em verdade, procuram regular a política educacional por meio de mecanismos ideológicos que ocultam as relações de exploração e de aprofundamento das desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, diminuem os espaços públicos com o incentivo às privatizações. Tais medidas representam a diminuição do controle do Estado sobre a educação e, conseqüentemente, a privatização do sistema educacional.

Tal lógica do capital somente será superada com um novo referencial ético e político e com a construção de uma escola comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos sociais para que possam se inserir na vida política e desenvolver estratégias de lutas concretas.

A terceira indagação □ *A reforma da educação profissional legitima a ordem social?* □ foi discutida nesta investigação com base nos estudos teóricos e na observação empírica da realidade estudada.

A dívida social no campo educacional, é uma preocupação constante dos atores sociais do CEFET/CE. Tal preocupação se deve a constatação de que a atual política educacional, fortemente influenciada pelas orientações dos organismos internacionais, governos e parceiros sociais, passou a ser elaboradas na perspectiva de atender aos interesses do mercado de trabalho. A reforma implementada no sistema de educação profissional, segundo os entrevistados, torna cada vez mais distante para a classe social menos favorecida a concretização de um modelo educacional humanístico com a articulação teoria e prática, objetivando formar o homem na sua dimensão omnilateral.

As camadas populares, por uma questão imediata de sobrevivência, são obrigadas a realizar cursos profissionalizantes que as habilitem a concorrência no mercado de trabalho.

Assim, a educação brasileira retoma a dualidade histórica entre educação cognitiva voltada para a gestão e a educação do chão de fábrica, voltada para a ação. Neste sentido, como demonstra Kuenzer (1997), o princípio de democracia educacional é alterado, pois o processo democrático no interior da escola somente se estabelece pela possibilidade de que o aluno, oriundo de qualquer classe social, tenha igualmente acesso aos conhecimentos práticos e teóricos, que lhe possibilitem no futuro exercer sua cidadania.

Segundo Saviani (1987), a dualidade entre educação profissional e educação geral, entre o ensino científico-intelectual direcionado para a classe alta e o ensino profissional para a classe social menos favorecida, deve ser compreendida a partir das relações capitalistas de produção. Para o autor, a união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá ser realizada baseando-se na superação da apropriação privada dos meios de produção; com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade (SAVIANI, 1987, p. 15).

A estreita relação com as demandas impostas pelo setor empresarial também pode ser identificada a partir do processo de formação dos futuros trabalhadores. Atualmente, a educação profissional possui vários níveis de qualificação, um leque de novas competências, gerais e transferíveis, e um perfil que facilita a rotatividade entre atividades e postos de trabalho diversos, que viabilizam a educação ao longo de toda a vida, um perfil voltado a educar os cidadãos para o exercício de uma pluralidade de papéis sociais, entre eles, o de trabalhador. O novo perfil da força de trabalho possui um caráter generalista, com ênfase nos conhecimentos formais de base, objetivando a diminuição dos custos financeiros e operacionais envolvidos nas atividades de treinamento dos trabalhadores, bem como, nos ganhos de produtividade do trabalho.

Este novo perfil profissional corresponde aos requisitos do modo produção flexível pós-fordista, que necessita de mão-de-obra qualificada. Assim, a economia ao estruturar a relação educação-trabalho de modo estratificado e seletivo, fez com que os percursos técnico-profissionais atendessem as prioridades políticas e os interesses econômicos dos mercados locais de emprego. No interior deste mercado de trabalho competitivo, somente serão selecionados para os empregos mais qualificados e melhor remunerados, os mais aptos na resposta aos requisitos que as empresas esperam dos novos trabalhadores.

Verifica-se, pois, que os cursos técnicos correspondem a um novo foco da educação profissional em torno dos segmentos mais competitivos da economia e das empresas

que enveredaram por modelos pós-fordistas de produção. Os resultados da pesquisa revelam que percursos técnicos profissionais tradicionais cumprem a sua função social de reprodução, em conformidade com o novo ordenamento econômico dominante, ao substituir a formação geral, destinada à elite dominante, por uma formação voltada para a aquisição de saberes práticos. Cumpre-se, por conseguinte, uma funcionalidade econômica, promovendo um novo tipo de aproximação entre os dois campos sociais, aproximação esta que passa por um distanciamento maior e mais demorado dos jovens em face do mercado de emprego, por uma educação dirigida para o desenvolvimento da capacidade de adaptação às suas novas características e por uma seleção de um novo tipo de mão-de-obra adequada aos segmentos pós-fordistas da economia.

A política educacional não se encontra, no entanto, voltada apenas para a formação técnica. A Reforma educacional, por meio da sua legislação complementar, dos seus objetivos educacionais imediatos, dos projetos e programas do Ministério da Educação, incentiva comportamentos e atitudes, visando a possibilitar uma formação “cidadã”. Neste contexto, o conceito de cidadania é entendido como necessário ao atendimento das demandas do meio de produção por inovação tecnológica. Para a política educacional, a formação de uma força de trabalho deve estar adaptada às transformações da produção econômica global e direcionada à formação de técnicos produtivos e competentes. O trabalhador, neste contexto, para tornar-se efetivamente cidadão, deve contribuir para o desenvolvimento econômico e político do País. Para Oliveira (2003), este modelo de cidadania excludente também é voltado para o fomento de maior empregabilidade. A fim de assegurá-la, as atividades formativas profissionalizantes passam a ser construídas a partir dos interesses imediatos do mercado, sem levar em consideração os fatores políticos, sociais e econômicos determinantes do aumento do desemprego.

Assim, a interpretação dos resultados da investigação teórica e empírica aponta para a legitimação da vontade política dos governos, dos parceiros sociais e dos empregadores em direcionar o sistema educacional para o cumprimento de um mandato cultural, centrado sobre o desenvolvimento pessoal de saberes, das competências multidimensionais e do exercício profissional qualificado para responder aos requisitos concretos da economia, em detrimento da preparação para a cidadania e para o desenvolvimento humano integral. A manutenção e ampliação da dicotomia entre formação geral e formação profissional, em nome de um imperativo econômico de competitividade, impede a criação de oportunidades de uma

formação cidadã e reforçam a segmentação e a exclusão social, realidades bem presentes na atual economia. Neste sentido, faz-se necessário buscar um modelo de formação voltado à constituição de um verdadeiro cidadão e de um trabalhador comprometido com a construção de uma sociedade com maior igualdade social.

Na quarta indagação □ ***Como estão situadas as tensões entre os modelos de competências e a prática curricular em uma instituição de educação profissional técnica de nível médio?*** □ procurou-se fundamentar a discussão no referencial teórico estudado e na fala dos entrevistados do CEFET/CE, ao ressaltarem que as novas concepções de currículo do ensino técnico profissionalizante são orientadas pelo modelo de competência.

As competências laborais, como capacidade do indivíduo de mobilizar e desenvolver um conjunto de tarefas em situações concretas de trabalho foram trazidas para o interior da escola como um instrumento de controle dos saberes sociais, ficando os currículos reduzidos ao atendimento da formação das competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

O currículo do ensino técnico-profissionalizante orientado pelo modelo de competências foi associado a uma perspectiva não crítica de educação, ao direcionar a formação do trabalhador a um funcionalismo comportamentalista, visando a preparar o sujeito para a competitividade e a empregabilidade. As atividades curriculares fragmentadas em módulos constituem um processo de regulação e gerenciamento do processo educacional pelo Estado, como uma forma de assegurar a eficiência educacional e social, a partir do controle de metas e de resultados alcançados. O Estado atua como regulador das ações educacionais através de avaliação, distribuição de recursos e na disseminação dos discursos curriculares capazes de constituir as práticas pedagógicas.

A reforma no ensino técnico, recebida com grande resistência pelos atores sociais do CEFET/CE, faz parte de um redirecionamento das políticas de formação profissional dos técnicos, voltada para um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Verifica-se, cada vez mais, que o profissional de nível médio de formação não mais atende a indústria, fazendo com que sejam ampliadas as vagas para o curso superior em tecnologia ao mesmo tempo em que diminuíram as do curso técnico. Pretende-se verticalizar o ensino, elevando-o à categoria profissional de nível superior, com um currículo centrado em tecnologias intensivas e especializadas.

Tal demanda indica que a flexibilidade e a integração produtiva estão eliminando o espaço do técnico no processo de produção e deslocando-o em direção, ora dos operários, ora em direção dos técnicos, nas concepções, o que torna difusa a sua atuação na fábrica; e a proximidade com o último, participando das tomadas de decisão, implícitas na aproximação, que redefine o perfil do novo trabalhador, o tecnólogo.

Os projetos pedagógicos em curso no CEFET/CE encontram-se, portanto, em reestruturação. De um lado a preocupação dos professores com a formação generalista dos técnicos, centrada em determinadas tecnologias especializadas, e de outro lado, a preocupação em desenvolver nos jovens os saberes e competências necessárias às novas atividades. A construção destes saberes e competências se configura, portanto, no grande desafio do ensino profissionalizante.

O entendimento da implementação da Reforma no CEFET/CE pressupôs um planejamento acurado a fim de verificar o comportamento técnico-administrativo da organização e a análise de desvios. Assim, o planejamento foi utilizado como um instrumento de natureza executora a fim de definir as ações a serem desenvolvidas na avaliação processual. Ao longo desta dissertação, foram confrontadas as metas previstas com as metas realizadas pelo CEFET/CE numa tentativa de identificar os entraves e os mecanismos facilitadores da implementação, objetivando, assim, verificar a adequação entre o proposto e o realizado, levando em conta sua viabilidade e condições operacionais. Foram englobadas, desde as orientações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, como órgão regulador das Instituições que ministram a educação profissional, no caso, o CEFET/CE, até a aferição dos ajustes à reforma da educação profissional técnica em relação a sua historicidade, totalidade e processo contraditório entre educação e trabalho.

As diretrizes curriculares para a educação profissional técnica foram instituídas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação – CEB/CNE 4/99. A educação profissional técnica é organizado por áreas □ Agropecuária; Artes; Comércio; Comunicação; Construção Civil; *Design*; “Geomática”; Gestão; Imagem Pessoal; Indústria; Informática; Lazer e Desenvolvimento Social; Meio Ambiente; Mineração; Química; Recursos Pesqueiros; Saúde; Telecomunicações; Transporte; Turismo e Hospitalidade □ com caracterizações gerais e carga horária mínima para cada habilitação delas resultante. As habilitações correspondentes a cada área deverão ser especificadas no currículo de cada escola. Os planos de curso de cada escola deverão ser aprovados pelos respectivos sistemas de

ensino, registrados e divulgação em âmbito nacional por intermédio do cadastro nacional do Ministério da Educação– MEC. Caberá à própria escola a responsabilidade de expedir e registrar o certificado conferido ao aluno.

A eficácia de implantação da política de educação profissional foi verificada ao longo do texto, sendo orientada pela definição de critérios internos que auxiliaram a averiguação da qualidade das ações pedagógicas no que se refere às metodologias adotadas para a organização curricular □ acesso ao semestre ou módulos □ quanto à identificação dos perfis profissionais de conclusão; a definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; estratégias de aprendizagem; e avaliação da aprendizagem. Da mesma forma, tratou-se de aferir até que ponto as ações desenvolvidas estão se aproximando ou se afastando dos objetivos e metas projetados nas fases de elaboração e criação das propostas pedagógicas dos cursos técnicos do CEFET/CE. Procurou-se identificar se, de fato, o CEFET-CE proporciona a formação de indivíduos conscientes e comprometidos com os problemas sociais do seu tempo, capacitados para o enfrentamento do mundo do trabalho e suficientemente informado para o exercício participativo e consciente da cidadania.

A pesquisa de campo evidenciou que os cursos técnicos do CEFET/CE continuam com um regime de matrícula semestral com uma periodicidade letiva também semestral. A “modularização” dos cursos técnico-profissionais, apresentada pela Reforma como um imperativo da flexibilização, entendida como solução para a articulação dos currículos com o mundo do trabalho e a adaptação do currículo às características individuais dos alunos, não foi implantada institucionalmente, apesar de ter sido recebida de forma positiva por alguns atores sociais e negada por outros. Neste sentido, os gerentes, coordenadores e docentes defendem a construção de uma matriz fundamentada em princípios dinâmicos e flexíveis, valorizando a integração dos saberes e dando qualidade às ações pedagógicas e às metodologias adotadas para a (re) organização curricular do ensino técnico-profissionalizante.

De acordo com alguns profissionais do CEFET/CE, o sistema modular é uma concepção válida, ao valorizar a capacidade do aluno de “fazer”, de dominar competências e habilidades em um curto espaço de tempo; no entanto, para a grande maioria dos entrevistados, o sistema modular limita o processo de ensino-aprendizagem, ao fragmentar os conhecimentos:

*O sistema modular enfraquece o profissional [...] O conhecimento deve ser passado de uma forma integral ao estudante” (COORDENADOR 3);*

*esse sistema modular é um pouco complicado na hora da estruturação de uma seqüência (PROFESSOR 2);*

*se nós tivéssemos num local onde as condições econômicas e sociais fossem melhores seria um sistema excelente. Mais sabe o que é que acontece com um sistema modular, é o meu conceito, você não forma um cidadão, você forma um instrutor, o sujeito vem aqui na instituição faz um curso que lhe dá uma competência limitada e com aquela competência limitada ele é obrigado de certa forma a ir para o mercado de trabalho, e pra melhor dizendo num país em que o nível de renda das pessoas é muito baixo, poucas são aquelas pessoas que vão voltar para fazer um outro módulo esse é o meu raciocínio (PROFESSOR 6).*

Tentou-se, com esforços pessoais de grupos de professores, com a mediação dos coordenadores, conceber e desenvolver as novas matrizes curriculares, identificar informações sobre as demandas do mercado, sobre os perfis profissionais para as diversas áreas de formação. Houve dificuldades em virtude da falta de experiência e de instrumentos de pesquisa dos professores, ou seja, a construção da estrutura curricular seguiu uma linha conceitual a partir dos documentos do próprio MEC. No que diz respeito à identificação dos perfis profissionais de conclusão e à preparação para o novo mercado de trabalho, verificou-se que os atores sociais procuram identificar o perfil profissional do futuro técnico nas empresas locais, como uma forma de aproximação das diferentes opções tecnológicas (tecnologias locais, tecnologias de processo e de produto) e empresariais. Trata-se de evitar idealizar as necessidades das empresas, uma vez que decorrem muito mais de tecnologias e capacitação do que de concepções ideológicas e de retóricas formulações políticas.

Para os gerentes, coordenadores e professores do CEFET/CE, a aproximação com o setor produtivo é essencial para a melhoria da formação dos estudantes. Apesar das práticas de aproximação com o setor produtivo, no entanto, mediante a realização de estágios de alunos em empresas, visitas técnicas, palestras, cursos e treinamentos, convênios de cooperação para desenvolvimento de projetos, ela praticamente inexistente, restringindo-se, na maioria das vezes, às atividades de ensino das salas de aula e laboratórios da própria instituição. As atividades de aproximação com o setor produtivo não possuíam, via de regra, a regularidade, a presença nem o compromisso suficiente para se tornarem uma rotina no fazer pedagógico do CEFET/CE, a não ser naquelas situações em que sua manutenção é indispensável, como no caso dos estágios.

Em relação às estratégias de aprendizagem e avaliação, verificou-se que os professores do CEFET/CE ainda possuem uma postura tradicional, pois não houve uma

quebra de paradigmas nem treinamentos a fim de efetivar estratégias pedagógicas interdisciplinares e baseadas em projeto. Segundo os entrevistados:

*A gente tá trabalhando do mesmo jeito que trabalhava (GERENTE 3).*

*Estratégias pedagógicas, são aulas expositivas com utilização do retroprojektor, com data-show, CD, é visitas nos laboratórios é fazer testes, testes no laboratório, a escola toda é informatizada (PROFESSOR 9).*

*Estratégia de aprendizagem eu acho que não existe um direcionamento integrado para os professores e nem determinadas estratégias de aprendizagem. Eu acho que cada professor, pelo seu interesse de como os seus alunos vão aprender, ele procurar fontes de informação, ler sobre as teorias de aprendizagem, ver o índice de aprendizagem em que eles estão e tentar implantar algo dessas teorias (PROFESSOR 16).*

*Em relação à avaliação mudou pouca coisa, muito pouco daquilo que se espera que você tenha que fazer avaliação continuada, avaliação formativa, afirmativa não sei que, é muito difícil fazer aquilo ali, até porque nós professores temos, aí vamos reconhecer nós temos uma inércia muito grande em sair da forma de como você vem trabalhando pra mudar, é muito difícil pra gente, é muito difícil (PROFESSOR 6).*

Observa-se que, apesar de defender sua autonomia e identidade, a pesquisa identificou que o CEFET/CE, via de regra, apresenta dificuldades em se diferenciar do sistema convencional de ensino. A Instituição possui uma práxis fundamentada na contribuição para a formação do trabalhador, na reflexão sobre o trabalho, na construção de formas dadas ou opcionais de construção do conhecimento. Apesar das tentativas individuais dos professores, na sua maioria, a transmissão do conhecimento é promovida de forma compartimentalizada, sem uma compatibilização do tempo e do espaço da didática com o da produção; obtendo pouca integração entre teoria e prática, aulas teóricas e atividades de produção. Também a reflexão e o estudo sistemático sobre o trabalho e a tecnologia não são adequadamente contemplados nem exercem papel de eixo interdisciplinar.

De forma geral, as atividades práticas de trabalho restringem-se ao exercício de tarefas de manutenção dos projetos nos laboratórios, havendo poucas oportunidades de constituição de iniciativas autônomas ou inovadoras capazes de trazer algum diferencial técnico ou econômico. Por outro lado, tendo-se em vista os ditames do mercado de trabalho, a formação do técnico está sintonizada com os requerimentos de melhoria da *performance* nos empreendimentos do complexo empresarial, contemplando o domínio da racionalidade

instrumental que caracteriza esse tipo de trabalho. O desafio consiste em se identificar o que o trabalhador deverá oferecer para o mercado de trabalho altamente competitivo.

A atual política de educacional, construída de cima para baixo e baseada numa coerção legal, contraria a autonomia e reforça os valores de competição e emulação, próprios do mercado capitalista, não pondo em dúvida que a sua concretização trouxe graves conseqüências para o futuro técnico. A reforma da educação profissional brasileira, originária dos problemas de autonomia e regulação social, associada às mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas com seu caráter fragmentado e dualista, fortaleceram a dicotomia entre o pensamento e a ação, entre o teórico e o prático, evidenciando um modelo que perpetua uma sociedade marcada pela desigualdade social.

Assim, é importante atentar para a idéia de que a reforma do ensino técnico-profissionalizante possui interesses e aspirações contraditórias em permanentes tensões, umas mais visíveis, outras mais ocultas, em um campo de ação social que confluem de modos diferentes, em oposição e em complementaridade às decisões da política pública educacional, num jogo complexo de interações, interesses e expectativas sociais.

Tomada como um ensino de massas, a educação profissional é determinada pelo atual mercado de trabalho. A desarticulação dos percursos gerais e propedêuticos dos profissionais; a “desespecializar” dos percursos técnicos profissionalizantes, dando-lhes uma vocação generalista; e a polivalência nos perfis de formação inscrevem-se no quadro de tensões e interesses na reconstrução da matriz curricular dos cursos de educação profissional técnicas, orientadas pelo modelo de competência que, em conformidade com a ordem econômica dominante, requer uma flexibilidade educacional que se adapte à flexibilidade imperante no mundo laboral. O discurso político não deixa dúvidas: deve-se promover o desenvolvimento contínuo de competências, gerais e transferíveis, tendo em vista preparar os jovens para a flexibilidade trabalhista e para a imprevisibilidade das trajetórias profissionais e, conseqüentemente, para os tempos de desemprego, de subemprego e de flexibilização do trabalho.

A reforma da educação profissional é uma manifestação concreta da ação dos organismos internacionais, ação esta que integra diferentes interconexões históricas e culturais. O estudo de caso do CEFET/CE revela que, oito anos após a Reforma, ainda impera uma dificuldade em implantar as políticas educacionais em virtude, em grande parte, da não-apropriação dos atores sociais das diretrizes propostas e da pluralidade de informação e orientações do Ministério da Educação.

Em suma, a educação profissional não pode continuar subordinada à racionalidade funcionalista da economia. Somente o surgimento de uma instituição educacional capaz de facultar aos jovens o acesso à pluralidade de conhecimentos e culturas poderá formar um cidadão integral. Apenas o respeito pela dignidade pode ajustar as propostas educativas à diversidade de interesses, talentos e expectativas da sociedade, reordenando processos e acolhendo diferenças para integrá-los verdadeiramente como aprendizes, trabalhadores e cidadãos.

**ANEXOS**

---

<b>ANEXO A</b>	<b>ÁREAS PROFISSIONAIS E HABILITAÇÕES DOS CURSOS DO CETEF/CE .....</b>	<b>199</b>
<b>Quadro 1</b>	Áreas profissionais e habilitações do ensino técnico-profissionalizante do CEFET/CE, por ano de implantação.....	
<b>ANEXO B</b>	<b>COMPOSIÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA .....</b>	<b>200</b>
<b>Tabela 1</b>	Número de entrevistados no CEFET/CE, segundo função, Fortaleza, 2003 .....	200
<b>2</b>	Número de entrevistados no CEFET/CE, segundo idade, Fortaleza, 2003.....	201
<b>3</b>	Número de entrevistados no CEFET/CE, segundo sexo, Fortaleza, 2003.....	202
<b>4</b>	Número de entrevistados no CEFET/CE, segundo titulação, Fortaleza, 2003.....	203
<b>5</b>	Número de entrevistados no CEFET/CE, segundo experiência profissional como educador, Fortaleza, 2003.....	204
<b>6</b>	Número de entrevistados no CEFET/CE, segundo tempo de serviço no CEFET/CE com o ensino técnico profissionalizante, Fortaleza, 2003.....	205
<b>Figura 1</b>	Número de entrevistados no CEFET/CE, segundo função, Fortaleza, 2003 .....	200
<b>2</b>	Número de entrevistados no CEFET/CE, segundo idade, Fortaleza, 2003.....	201
<b>3</b>	Número de entrevistados no CEFET/CE, segundo sexo, Fortaleza, 2003.....	202
<b>4</b>	Número de entrevistados no CEFET/CE, segundo titulação, Fortaleza, 2003.....	203
<b>5</b>	Número de entrevistados no CEFET/CE, segundo experiência profissional como educador, Fortaleza, 2003.....	204
<b>6</b>	Número de entrevistados no CEFET/CE, segundo tempo de serviço no CEFET/CE com o ensino técnico profissionalizante, Fortaleza, 2003.....	205

---

<b>ANEXO C</b>	<b>NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL</b>	206
<b>Tabela 7</b>	Número de Matrículas por dependência administrativa, segundo a área dos cursos profissionalizantes, 1999.....	206
<b>ANEXO D</b>	<b>ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEFET/CE</b> .....	207
<b>Tabela 8</b>	Número de profissionais responsáveis pelo ensino técnico-profissionalizante no CEFET/CE, segundo a área profissional, Fortaleza, 2003.....	208
<b>ANEXO E</b>	<b>INFRA- ESTRUTURA FÍSICA</b>	209
<b>Quadro 2</b>	Área Construída no CEFET/CE.....	209
<b>ANEXO F</b>	<b>PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA – PUD</b> .....	210

## ANEXO A

## ÁREAS PROFISSIONAIS E HABILITAÇÕES DOS CURSOS DO CETEF/CE

Quadro 1  
 Áreas profissionais e habilitações do ensino técnico-profissionalizante  
 do CEFET/CE, por ano de implantação

Áreas Profissionais	Habilitação	Ano de implantação
Artes	Música	2002.1
Construção civil	Edificações	1998.1
	Estradas	1998.1
Indústria	Eletrotécnica com ênfase em Sistemas Elétricos Industriais	2001.2
	Eletrotécnica com ênfase em Sistemas Eletrônicos Industriais	2001.2
	Manutenção Automotiva	2001.1
	Mecânica Industrial	2001.1
	Informática	1998.2
Informática	Conectividade	2001.1
	Desenvolvimento de <i>Software</i>	2002.1
Química	Química Industrial	1998.2
Saúde	Segurança do Trabalho	2000.2
Telecomunicações	Telecomunicações	1999.1
Turismo e Hospitalidade	Agenciamento	1998.1
	Guia Hotelaria	1998.2

FONTE: Coordenadoria de Controle Acadêmico/Diretoria de Ensino/CEFET/CE: 2003

## ANEXO B

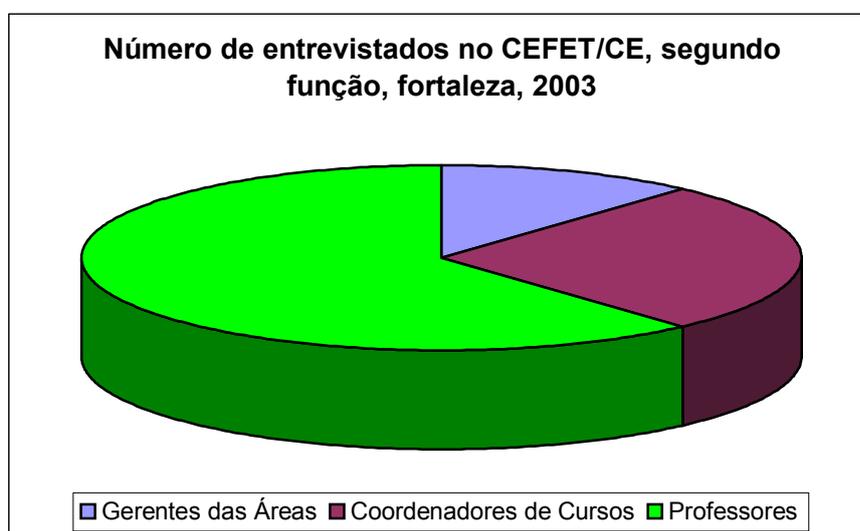
## COMPOSIÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

Tabela 1

Número de entrevistados no CEFET/CE,  
segundo função, Fortaleza, 2003

Função	Freq.
Gerentes das Áreas	3
Coordenadores de Cursos	7
Professores	16
Total	26

Figura 1



A redução do número de Gerentes de Áreas entrevistados, decorreu da incompatibilidade de tempo e falta de interesse dos profissionais na temática estudada. Em

relação à quantidade de professores previsto para a entrevista (3 professores por área profissional), esta foi ampliada devido à necessidade de aprofundar importantes aspectos que surgiram durante a pesquisa de campo.

**Tabela 2**

Número de entrevistados no CEFET/CE,  
segundo idade, Fortaleza, 2003

Idade	Freq.
De 30 a 40 anos	9
De 41 a 50 anos	14
De 51 a 60 anos	2
Mais de 61 anos	1
Total	26

**Figura 2**



A **Tabela 2** indica que a maioria dos sujeitos entrevistados se situa na faixa etária que se estende dos 41 aos 50 anos. Nas faixas etárias de 30 a 40 anos e 51 a 60 anos foram

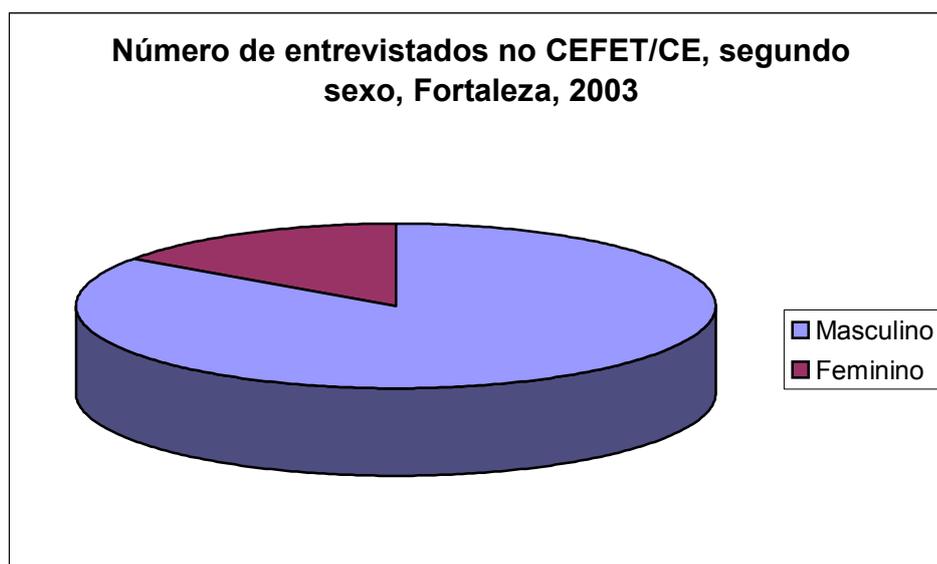
encontrados, respectivamente, 9 e 2 dos sujeitos selecionados para a amostra. Com idade superior aos 61 anos foi encontrado apenas 1 sujeito.

**Tabela 3**

Número de entrevistados no CEFET/CE,  
segundo sexo, Fortaleza, 2003

Sexo	Freq.
Masculino	22
Feminino	4
Total	26

**Figura 3**



A **Tabela 3** evidencia um predomínio de sujeitos do sexo masculino. Foram entrevistas 4 representantes do sexo feminino.

**Tabela 4**

Número de entrevistados no CEFET/CE,  
segundo titulação, Fortaleza, 2003

Titulação	Freq.
Graduado	5
Especialista	3
Mestre	17
Doutor	0
Pós-Doutor	1
Total	26

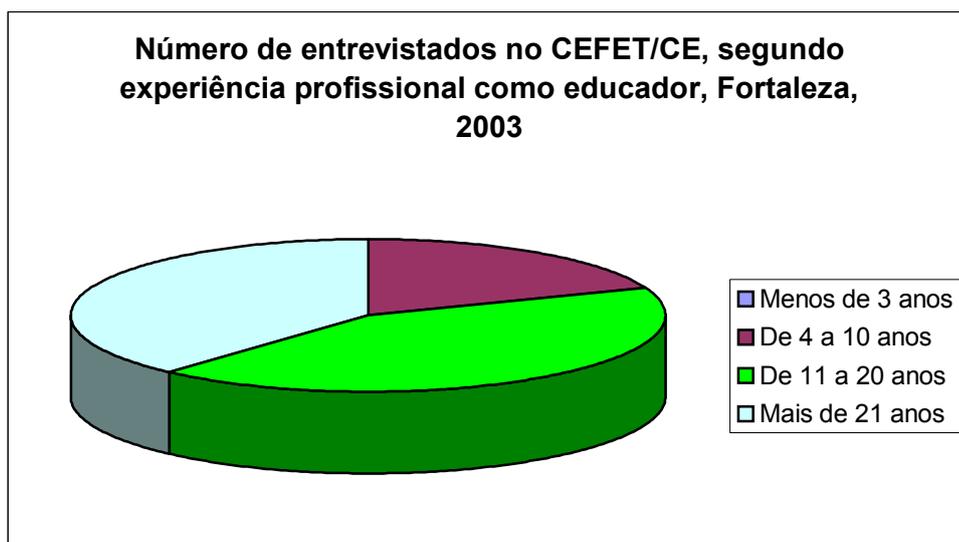
**Figura 4**

A **Tabela 4** indica que 17 dos sujeitos entrevistados têm titulação ao nível de mestrado. Com a titulação de graduado foram encontrados 5 dos sujeitos. Com a titulação de especialista e pós-doutor foram encontrados respectivamente 3 e 1 sujeitos.

**Tabela 5**

Número de entrevistados no CEFET/CE,  
segundo experiência profissional como educador, Fortaleza, 2003

Experiência Profissional	Freq.
Menos de 3 anos	0
De 4 a 10 anos	5
De 11 a 20 anos	11
Mais de 21 anos	10
Total	26

**Figura 5**

A **Tabela 5** revela que 11 entrevistados possuem entre 11 a 20 anos de experiência profissional. Com experiência inferior a 3 anos não foram encontrados sujeitos representativos. De 4 a 10 anos, 5 sujeitos e com experiência superior a 21 anos foram encontrados 10 sujeitos.

**Tabela 6**

Número de entrevistados no CEFET/CE, segundo tempo de serviço no CEFET/CE com o ensino técnico profissionalizante, Fortaleza, 2003

Tempo de Serviço	Freq.
Menos de 3 anos	0
De 4 a 10 anos	6
De 11 a 20 anos	10
Mais de 21 anos	10
Total	26

**Figura 6**

A **Tabela 6** indica que 10 dos entrevistados têm de 11 a 20 anos. Foram encontrados 10 sujeitos com mais de 21 anos de antiguidade no CEFET/CE. Com tempo de serviço inferior a 3 anos não foram encontrados sujeitos e de 4 a 10 anos foram encontrados 6 sujeitos.

## ANEXO C

## NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Tabela 7

Número de Matrículas por dependência administrativa,  
segundo a área dos cursos profissionalizantes, 1999

Nível de Formação	Área de Cursos	Total de Matrículas	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Básico	Agropecuária e Pesca	59.686	14.062	3.638	1.689	40.297
	Indústria	485.454	19.481	14.582	15.143	436.248
	Comércio	82.907	2.776	1.964	949	77.218
	Serviços	1.417.187	36.647	100.815	62.009	1.217.716
Técnico	Agropecuária e Pesca	55.914	28.442	16.818	2.678	7.976
	Indústria	178.209	46.743	52.026	4.877	74.563
	Comércio	3.434	285	482	-	2.667
	Serviços	479.095	25.531	196.446	29.595	227.523
Tecnológico	Agropecuária e Pesca	625	99	-	-	526
	Indústria	26.713	6.869	15.361	102	4.381
	Comércio	0	-	-	-	-
	Serviços	69.911	3.442	11.219	886	54.364

FONTE:MEC/INEP/SEEC: 1999

**ANEXO D****ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEFET/CE**

O CEFET-CE e os demais Centros Federais de Educação Tecnológica no país, tiveram seu estatuto modificado por meio do Decreto nº 2855, de 02 de dezembro de 1998, passando a apresentar uma estrutura organizacional básica, comum a todos os Centros Tecnológicos, como segue abaixo:

**ÓRGÃOS COLEGIADOS**

Conselho Diretor

Conselho Técnico-Profissional

**ÓRGÃO EXECUTIVO****DIRETORIA GERAL****ÓRGÃOS DE ASSISTÊNCIA DIRETA E IMEDIATA**

Gabinete do Diretor-Geral

Diretoria de Unidade Sede

**ÓRGÃOS SECCIONAIS**

Diretoria de Administração e Planejamento

Procuradoria Jurídica

**ÓRGÃOS ESPECÍFICOS SINGULARES**

Diretoria de Ensino

Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias

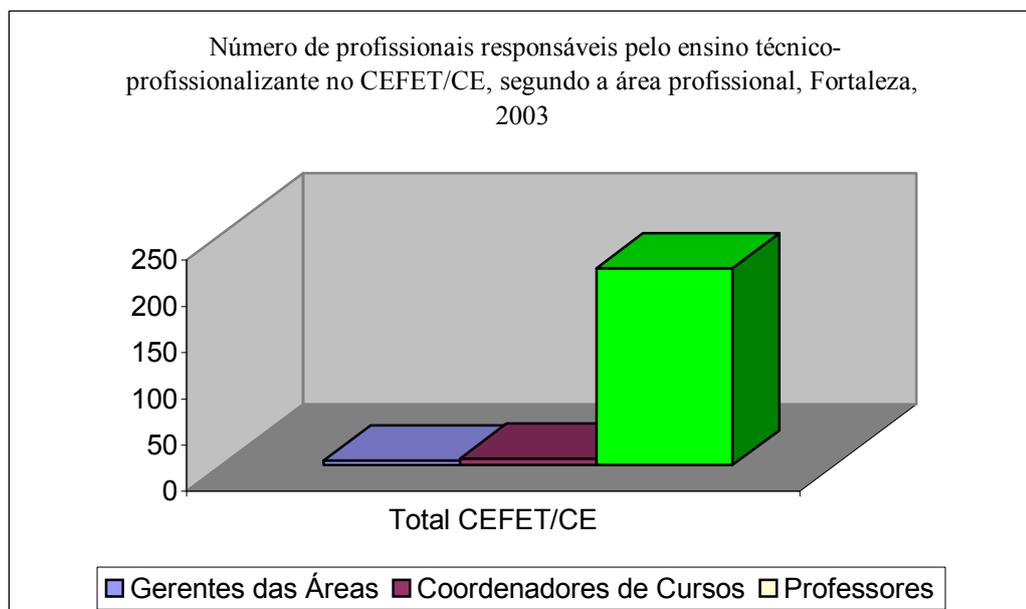
Unidades de Ensino Descentralizadas

**Tabela 8**

Número de profissionais responsáveis pelo ensino técnico-profissionalizante no CEFET/CE, segundo a área profissional, Fortaleza, 2003

Área Profissional	Gerentes das Áreas	Coordenadores de Cursos	Professores
Artes/ Turismo e Hospitalidade	1	2	42
Construção Civil	1	1	38
Indústria/ Saúde	1	2	70
Informática/ Telecomunicações	1	1	41
Química	1	1	22
<b>Total CEFET/CE</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>213</b>

FONTE: Coordenadoria de Controle Acadêmico/CEFET/CE, 2003

**Figura 8**

**ANEXO E****INFRA-ESTRUTURA FÍSICA**

A sede do CEFET-CE possui como infra-estrutura uma área física:

**Quadro 1****Área Construída no CEFET/CE**

<b>Tipo de Utilização</b>	<b>Área (m<sup>2</sup>)</b>
Área para Atividades Esportivas	10.091
Área de Atendimento Médico-Odontológico	77
Área de Salas de Aula Teórica	2.025
Área de Laboratórios	4.295
Área de Salas de atividades artísticas Culturais	213
Área de Bibliotecas	370
Área de Apoio Pedagógico	1.673
Área de Serviços de Apoio	998
Área para Atividades Administrativas	1.001
Outras Áreas Construídas	5.789
<b>Área Total Construída Segundo a Utilização</b>	<b>26.532</b>

Fonte: Relatório CEFET/CE 2002

## ANEXO F

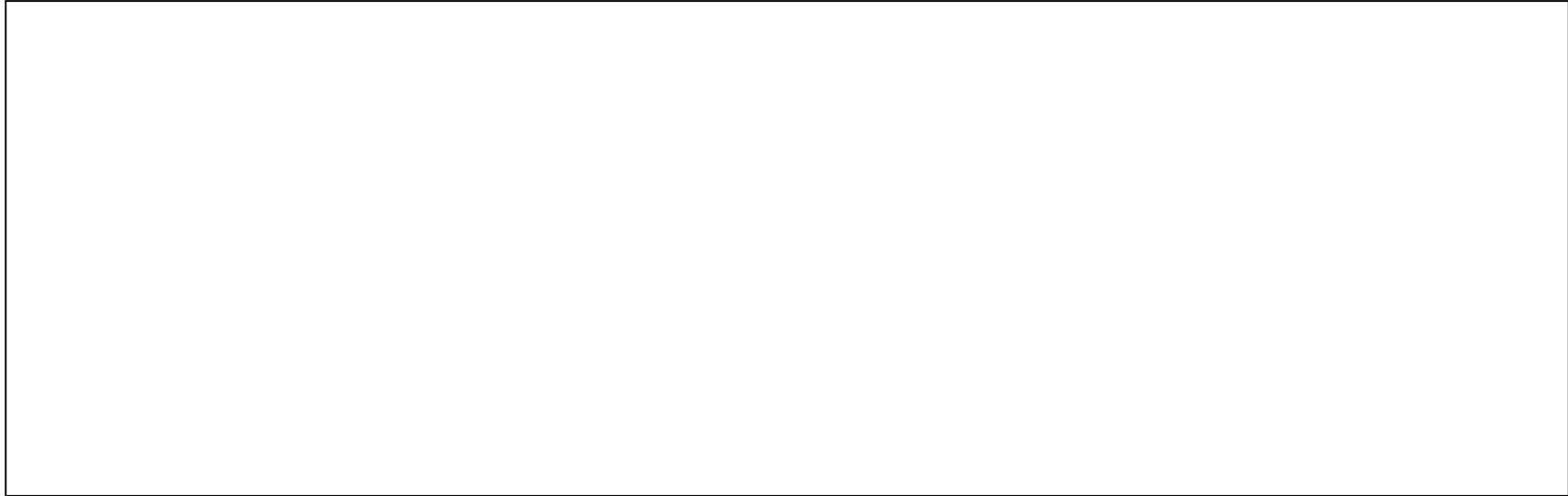
Curso:		Semestre	
Disciplina		Carga Horária:	
Pré-Requisitos			
Professor(es)			
EMENTA		<b>VISTO:</b> Em: ____/____/____  Coordenador	

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ**  
Diretoria de Ensino – Gerência da Área da Indústria  
**Coordenadoria Técnico-Pedagógica**  
**Plano de Disciplina**

<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>BASES TECNOLÓGICAS</b>

<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>

<b>INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS</b>



**BIBLIOGRAFIA**

---

**BIBLIOGRAFIA**

- ABBAGNANO, Nicola. Estado. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. *Avaliação de serviços e programas sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- ALEXIM, J. C. *A certificação no contexto da educação profissional e do mercado de trabalho*. Campos de Jordão: Senac, 2001. 17 p. Mimeo. Trabalho apresentado à 37ª Reunião de Diretores Regionais do SENAC, 2001.
- ANTUNES, Fátima M. *Políticas educativas para Portugal, anos 80/90: o debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Universidade do Porto: Tese de Doutorado, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2001.
- ARAÚJO, R. M. de L. *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso. Tese de Doutorado*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2001.
- ARRAIS, Neto; PINA, M. José; FELISMINO, S. Cordeiro (org). *Trabalho e educação face à crise global do capitalismo*. Fortaleza: LCR, 2002.
- ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org). *Avaliação de políticas sociais: uma questão de debate*. São Paulo: Cortez, 1998.
- ARROYO, M et alli. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- \_\_\_\_\_. O direito do trabalhador à educação In: GOMES, Carlos Minayo, et al. *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 2002b.
- ATCHOARENA, David. *A parceria na formação profissional e no ensino técnico: o conceito e sua aplicação*. Brasília: UNESCO, SEMTEC/MEC, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*, Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1993.

AZEVEDO, Joaquim Manoel P. Moreira. *O ensino secundário na Europa, nos anos noventa. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1998.

\_\_\_\_\_, *Vôos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa, 1999.

BACELAR, Tânia. *As políticas públicas no Brasil*. In: Movimentos sociais e políticas públicas. Salvador: CESE, junho de 1996.

BARATO, J. N. *A técnica como conhecimento: um caminho para a pedagogia da educação profissional*, Rio de Janeiro: SENAC/SENAI, 1998.

BARDIN, Laurence, *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Isaura. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2001.

BERG, I. *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. Boston: Beacon. 1971.

BIGGE, Morris L. *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: E.P.U., Editora a Universidade de São Paulo, 1977.

BOBBIO, Noberto. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_ et al. *Dicionário de Política*. Brasília: Ed. UnB, 1986.

\_\_\_\_\_ et al. *O Estado, formas de estado, formas de governo*. Brasília: Instituto Tancredo Neves, 1987.

BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.

BOSI, E. (Org). *Simone Weil. A condição operária e outros estudos sobre a opressão*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In GRÁCIO, Sérgio. et al., org. *Sociologia da Educação* : Lisboa : Livros Horizonte, 1982.

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

BOWLES, S.; GINTIS, H. Capitalismo e educação nos Estados Unidos. In GRÁCIO, Sérgio. et al., org. *Sociologia da Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 4/99*, Documenta, Brasília, n. 459, 1999.

BRASIL. Constituição de 1934. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 De Julho de 1934*. Rio de Janeiro: Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1934.

BRASIL. Constituição de 1937. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 nov. 1937*, 4. ed. São Paulo: Livraria Acadêmica, 1943.

BRASIL. Lei Federal nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996, In: *Educação Profissional: Legislação Básica*, 5ª edição, Brasília, 2001, p. 17-48.

BRASIL. Leis, Decreto. *Decreto 4.073, de 30 de janeiro de 1942*. Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil — 1942, Rio de Janeiro, v. 1., p. 100-117, 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Leis básicas do ensino de 1. e 2. graus: leis n. 4.024/61 e 5.692/71*, 2. ed. atual. Brasília, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal nº 2.208 de 17 de abril de 1997. In: *Educação Profissional: Legislação Básica*, 5ª edição, Brasília, 2001, p. 51-54.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 2.406 de 27 de dezembro de 1997. In: *Educação Profissional: Legislação Básica*, 5ª edição, Brasília, 2001, p. 55-58.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Profissional no Brasil: resultados 99*. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 8.948 de 08 de novembro de 1997. In: *Educação Profissional: Legislação Básica*, 5ª edição, Brasília, 2001, p. 13-48.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 16/1999, In: *Educação Profissional: Legislação Básica*, 5ª edição, Brasília, 2001, p. 99-139.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC 646 de 14 de maio de 1997, In: *Educação Profissional: Legislação Básica*, 5ª edição, Brasília, 2001, p. 63-66.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei 1.603*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico*. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Coordenação Geral da Educação Profissional. *Proposta de Organização do SAC -subsistema de avaliação e certificação profissional baseado em competências*. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. *PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional: orientação as IFETs para preparação do Plano de Implantação da Reforma*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Resolução no. 333 de 10 de julho de 2003*. Brasília, 2003. Disponível em <http://www.tem.gov.br/FAT/Codefat/Resoluções/Conteúdo/1797.asp>

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. *PLANFOR: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – reconstruindo a institucionalização da educação profissional*. Brasília, 1998.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Guanabara. Koogan, 1987.

BRUNER, J. S. *O processo da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1973

BRYAN, Newton Antonio P. *Educação, trabalho e tecnologia em Marx*. Curitiba: Revista Educação e Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia/PPGTE. Vol. 1, julho de 1997.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, C. et alii *Educação e cidadania*. São Paulo: Cortes, 2000.

CARVALHO, A. Maria Pinho de. *As políticas públicas no Brasil contemporâneo: relação Estado-sociedade*. Fortaleza, 2000. (mimeografado).

\_\_\_\_\_. *Estado e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Fortaleza, 2001. (mimeografado).

\_\_\_\_\_. Globalização em questão: subsídios para análise do mundo que vivemos. In: *As tramas da (In)sustentabilidade: Trabalho, meio ambiente e saúde no Ceará*. Fortaleza: INESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *O cenário das políticas sócias no Brasil hoje: gestão e controle social*. Fortaleza, 1996. (mimeografado).

\_\_\_\_\_. *Sistematização de elementos conceituais para análise do estado e das políticas sociais*. Fortaleza, 1999 (mimeografado).

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*, Petrópolis: Vozes, 1998.

CATTANI, A. D. Formação Profissional, In: \_\_\_\_ (Org.) *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes, 1997.

CEFET/CE. *Regimento do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará - CEFET-CE*. Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Gestão 2001*. Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Gestão 2002*. Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica, 2002.

CHESNAIS, François. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã. pp.7-34, 1997.

CINTERFOR/OIT. *Competência laboral*. Montevideu. Disponível em <[http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/ii\\_i.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/ii_i.htm)>. Acesso em 16 de julho de 2004.

CODEFAT. Resoluções do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador / *CODEFAT*. Anexo III – Resoluções do CODEFAT n 80, 114 e 194.

COHEN, Ernesto; FRANCO Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COHN, Amélia. Políticas sociais e pobreza no Brasil. In: *Planejamento e políticas públicas*. Brasília: Instituto de Pesquisa Aplicada. v.1 – n. 12, jun/dez. 1995

\_\_\_\_\_. *Permanência e reestruturação das políticas sociais nos anos 90*. Edição brasileira do Observatório da Cidadania, 1998.

COLL, C.; PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLLINS, R.. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Nova Iorque: Academic Press. 1979

CORREIA, J. Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: ed. Porto. 1997.

CRUZ, Jorge Valadas Preto, *Formação profissional em Portugal: do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Edições Silabo, 1998.

CUNHA, L. Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

\_\_\_\_\_. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*, 1997. (mimeo)

\_\_\_\_\_. *Educação Profissional na América Latina: Brasil, Argentina e Chile*. Texto apresentado no Seminário Internacional “Políticas Públicas de Trabalho e Renda na América Latina e no Caribe. Brasília, 2002.

DEDECCA, C. Salvadori. *Emprego e qualificação no Brasil dos anos 90*. (ensaio mimeografado).

DELUIZ, N. *A globalização econômica e os desafios à formação profissional*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 22, n.2, p. 15-21, maio/ago. 1996.

\_\_\_\_\_. *É possível uma formação que atenda aos interesses dos trabalhadores?* Tempo & Presença. n° 293, p. 14-16, maio/jun., 1997.

\_\_\_\_\_. *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 1995.

\_\_\_\_\_. *O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. O PLANFOR em ação: entidades executoras, cursos e formadores. In: *Anais do Seminário nacional sobre avaliação do PLANFOR – uma política pública de educação*

*profissional em debate*. São Carlos (SP), 1999. São Paulo: UNITRABALHO, 1999. p. 115-125.

DEPRESBITERIS, L. *Concepções de educação profissional nos dias de hoje*. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação profissional: seis faces de um mesmo tema*. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC, 2000.

DEWEY, John. *Como pensamos*. Atualidades Pedagógicas. v.2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, Mário Caldeira. *Avaliação das políticas de emprego e formação*. Lisboa; Instituto de Emprego e formação profissional, 1997.

DOLL JR., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DRAIBE, Sônia Miriam. *América Latina: O sistema de proteção social na década da crise e das reformas*. Campinas: Unicamp/NEPP, Caderno de Pesquisa nº. 30, 1995.

\_\_\_\_\_. As políticas brasileiras: diagnóstico e perspectivas. In: *Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas*. Brasília: IPEA/IPLAN, março 1990.

\_\_\_\_\_. *As políticas sócias e o neoliberalismo*. São Paulo: Revista USP, nº. 17, p. 86-101, 1993.

\_\_\_\_\_. Avaliação de impactos: experiências metodológicas em políticas sociais no Brasil. In: *Seminário Internacional Avaliação de Impactos Sociais*. Rio de Janeiro: BNDES/DFID/PNUD, 2002.

\_\_\_\_\_. *Proyeto formacion de formadores en gestion y politica educativa*. Buenos Aires: F. Forde, 2000.

\_\_\_\_\_. *Proteção social e desenvolvimento humano na América Latina: as políticas sociais*. UNDP Brasil: Projeto BRA/95/0IC. Nova York: Preparatory stage. Abril/maio 1996.

DRAIBE, Sônia Miriam & Henrique, Wilnês. *Welfare State, crise e gestão de crise: um balanço da literatura internacional*. Revista Brasileira de Ciências Sociais n. 6, vol. 33, fevereiro de 1988.

DUBAR, Claude. *A sociologia do trabalho frente à qualificação e a competência*. Revista Educação & Sociedade, Campinas (SP) ano 19, nº 64, 87-103, set. 1998.

\_\_\_\_\_. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Ed. Porto. 1997.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia: com um estudo da obra de Durkheim, pelo Prof. Paul Fauconnet*. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de matéria Escolar/MEC, 1978.

ESTEVÃO, João A. Ramos. *O Estado e o desenvolvimento econômico*. In: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa, 1999. Disponível em <<http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/estado.doc>>. Acesso em 25 de janeiro de 2004.

ESTÊVÃO, C. A. Vilar, *Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação*. Revista Educação & Sociedade, Campinas (SP) ano 22, nº 77, dez 2001.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e gestão por competência*. Revista Teoria e Prática em Educação, 2003 (no prelo).

\_\_\_\_\_. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1998.

FALEIROS, V. P. O que é política social. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FERNANDES, D C. Interpretações e efeitos da escolaridade na determinação de cargos e salários na indústria de transformação do Brasil. In: *Revista Estudos Avançados em Administração*, v.7 n.1, junho de 1999.

FERNANDÉZ, Luis Sobrado, A orientación e o desenvolvimento de competencias. In: *Actas do II Encontro internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza*. Porto: Instituto de Emprego e Formação Profissional. Delegação do Norte, 2001, p. 79/93.

FERRETTI, Celso J. *Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90*. Campinas: Revista Educação & Sociedade, Cedes, ano XVIII, nº 59, 1997.

\_\_\_\_\_, Celso J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Celso J. *Comentários sobre o documento Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico: MEC/CNE*. Texto, maio 1999.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. *Dicionário da educação profissional* Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, 2000.

FLEURY, A; FLEURY, M.T. *Estratégias empresariais e formação de competências*. Rio de Janeiro: Atlas, 2001.

FLEURY, S. A Natureza do Estado Capitalista e das Políticas Públicas. In: \_\_\_\_\_. *Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo. UNESP, 1997.

FREITAS, Alexandre Simão de. *O Redimensionamento da Ciência e da Tecnologia e os Impactos nas Políticas de Educação Profissional: a Decadência da Imaginação Radical e o Triunfo (Neo-)Conservador nos Anos 90*. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC, 1999.

FRIEDMANN, G. Introduction et Méthodologie. In: FRIEDMANN,G; NAVILLE, P., *Traité de Sociologie du Travail*. Paris: Armand Colin, 1962.

FRIGOTTO, G. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, p. 25-54, 1998.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento consciência e educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo, et al. *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. Educação para e pela cidadania. In: RATTNER Henrique (org). *Brasil no Limiar do século XXI – Alternativas para a construção de uma sociedade sustentável*. São Paulo, 2000.

GIDDENS, Antony. *Admirável mundo novo: o novo contexto da política*. Caderno CRH 21. Salvador: CED – Universidade Federal da Bahia, jul/dez. 1994.

GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GOMES, Carlos Minayo. Processos de trabalho e processos de conhecimento. In: GOMES, Carlos Minayo, et al. *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 2002.

GOMES, Maria de Fátima Cabral. Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico. In: M. SILVA, Maria Ozanira da S. e (Org.). *Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática*. São Paulo: Veras Editora, 2001, pp. 17-35.

GONDIM, Linda M. P. (Org.). *Pesquisa em Ciências Sociais: o projeto da dissertação de mestrado*. Fortaleza: EUFC, 1999.

GOYARD-FABRE, Simone. *Os princípios filosóficos do direito político moderno*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GREMAUD, A. P.; VASCONCELLOS, M. A. S.; e TONETO JR, Rudinei. *Economia Brasileira Contemporânea*, São Paulo: Atlas, 1999.

HABERMAS, J. *Direito e democracia: entre a factividade e a validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

\_\_\_\_\_. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

\_\_\_\_\_. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Editora Brasileira, 1990.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2002.

HERNÁNDEZ, F. E VENTURA MONTSERRAT. *A organização do currículo por projetos de trabalho; o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HILGARD, Ernest R. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: E.P.U., Editora a Universidade de São Paulo, 1975.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência In: FERRETTI, Celso J., et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate* multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Companhia das Letras. 26<sup>a</sup> ed. São Paulo. 2002.

IANNI Octávio. *A idéia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1996a.

\_\_\_\_\_. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996c.

KEHRLE, J. *Evolução do ensino profissional no Brasil: uma visão crítica*. São Paulo: CENAFOR, 1980.

KUENZER, Acácia Z. (1997). *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*, Cortez.

\_\_\_\_\_. (1999), *Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho*. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC. Volume 25. no. 2 - Maio/Agosto.

\_\_\_\_\_. (2000a). Educação cidadã, trabalho e desemprego: o possível como caminho para a utopia. In: AZEVEDO, José Clovis de (org). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. (2000b). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez.

\_\_\_\_\_. (2000c). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI J. C., SAVIANI D., SANFELICE J.L. (orgs.) (2000). *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Associados.

LE BOTERF, GUY. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation, 2000.

LEITE, Celso B. *O símbolo do desemprego*. São Paulo. LTr, 1994.

LOPES, Alice Cassimiro. *Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o cão do conceito de contextualização*. Revista Educação & Sociedade, Campinas (SP) v. 23, nº 80, p.389-403, set., 2002.

MADEIRA, Maria das G. L. *Recompondo memórias da educação: a Escola de Aprendizés Artífices do Ceará (1910 – 1918)*. Fortaleza: CEFET/CE, 1999.

MAGER, Robert F. *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo, 1987.

MANFREDI, S. M. *Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas*. Revista Educação & Sociedade, Campinas (SP) v. 19, nº 64, p.13-49, set., 1998.

MANZANO, José C. et alli . (Orgs). *Coletânea de leis*. São Paulo: SENAI, 1997.

MARTINELLI, Maria Lúcia (Org). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras editora, 1999.

MARTINS, António Maria, *Formação e emprego numa sociedade em mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. *O Capital: crítica da economia política*. Volume I, Livro Primeiro. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. & ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. et ENGELS, F. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Edições Moraes, 1983.

MCT/SETEC/PACTI. *Tecnologia, Emprego e Formação – interfaces e propostas*, DF, 1999.

MÉDA, Dominique *O trabalho: um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século Edições, 1999.

- MERTENS, Leonard. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor/OIT. Montevideo. 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.
- MONROE, Paul. *História da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- MORAES, Carmen Sylvia V. *de A reforma do ensino médio e a educação profissional*. Belo Horizonte: Revista Trabalho & Educação, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, FAE/UFMG, jan/jun,1997.
- MORETTO, Amílton. Políticas de emprego no Brasil: algumas considerações sobre os anos 90. In: PRADO, Antonio et alli (Orgs). *Emprego e Desenvolvimento Tecnológico: artigos dos pesquisadores*, São Paulo: Campinas, DIEESE-CESIT, 1999.
- MORROW, R. Allen e TORRES, C. Alberto. *Teoria Social e Educação*. Porto; edições Afrontamento, 1997.
- NAVILLE, P. *Vers l'automatisme social*. Paris: Gallimard, 1963, 259p. (Coll. Problèmes et Documents).
- NOGUEIRA, Marcos Aurélio. Permanência e mudança para a reinvenção da política como prática e projeto. In: *As possibilidades da política: idéias para a Reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 1998, cap. 06.
- \_\_\_\_\_. *Um Estado para a sociedade civil*. São Paulo, 1998. (mimeografado).
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos Minayo, et al. *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 2002.
- OFFE, Claus & LENHARDT, Jero. Teoria do Estado e Política Social. In: OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- OLIVEIRA, Ramon de. *A (des)qualificação da Educação Profissional Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira*. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Educação Profissional: O Banco Mundial e a Educação Profissional*. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC, 2001b.

OLIVEIRA, F. *Movimentos sociais e políticas públicas no limiar no século XXI*. Rio de Janeiro: FASE, 1994.

OPAS/OMS. *Gestión del desempeño basado en competencias*. Washington: Organización Panamericana de Salud/Organización Mundial de Salud, 2000.

PACHECO, José. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. *Teorias curriculares : políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Disponível em <<http://www.dre.raa.pt/Currículo%20Regional/Comunicações/JAPacheco.doc>>. Acesso em 21 de dezembro de 2003.

PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

\_\_\_\_\_. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976

\_\_\_\_\_. *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro, Zahar, Série- Ciências da Educação, 1983

PINHEIRO, Vinicius C. Modelos de desenvolvimento e políticas sócias na América latina em uma perspectiva histórica. In: *Planejamento e políticas públicas*. Brasília: Instituto de Pesquisa Aplicada. v.1 – n. 12, jun/dez. 1995

POCHMANN, Márcio. Novas e Velhas políticas do trabalho no Brasil. In: POCHMANN, Márcio. *A década dos mitos – O novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil*, São Paulo: Contexto, 2001a.

\_\_\_\_\_. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2001b.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. *A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais*. Educação & Sociedade, Campinas (SP) v. 23, nº 80, p.405-427, set., 2002.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. *A Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais.* Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC, 2001b.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, *História da Educação no Brasil*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROUPÉ e TANGUY. *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na Empresa*. Campinas, Papirus, 2001.

SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento. 1999.

\_\_\_\_\_ (org.). *Globalização: fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

\_\_\_\_\_. O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, 1993.

\_\_\_\_\_. *O Estado e a sociedade em Portugal: 1974-1988*. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

SANTOS, J. B. Feitosa dos. *O avesso da maldição do gênesis: a saga de quem não tem trabalho*. S, 1997. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e do Desporto do Governo do Ceará. 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Autores Associados, 1988.

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

\_\_\_\_\_. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

SCHAFF, Adam. A sociedade informática. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SCHRADER, Achim. *Introdução à pesquisa social: um guia para o planejamento, execução e a avaliação de projetos pesquisa não experimentais*. Porto Alegre: Globo, Ed. da Universidade Federal do Rio Grande de Sul, 1974.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim, *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Maria Ozanira da S. e (Org.). *Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática*. São Paulo: Veras Editora, 2001.

\_\_\_\_\_, *Teorias explicativas sobre a emergência e o desenvolvimento do Welfare State*. PPGS-UFPA: Revista Política & Trabalho. No.15, set 1999, pp.29-42

SOARES, M. De J. *As escolas de aprendizes artífice: estrutura e evolução*, Rio de Janeiro: Fórum Educacional, no. 2, p.59, jul/set 1982

SOCHACZEWSKI, S. (org). *Diálogo social sobre formação no Brasil*. Montevideu: CINTERFOR, 2000.

SOUSA, Edson Machado de. Políticas públicas e a questão da avaliação. In: SOUSA, Eda C. B. Machado (org). *A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação*. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

SPING-ANDERSEN, Gösta. *As três economias do Welfare State*. Revista Lua Nova n. 24, pg. 108/109, São Paulo, Ed. Marco Zero/CEDEC, 1991.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROUPÉ e TANGUY. *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na Empresa*. Campinas, Papirus, 2001.

TAVARES. Maria da Conceição, *Pequena História da República*. In: Folha de São Paulo, 09/04/2000.

TEIXEIRA, Elenaldo. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez, Recife: EQUIP, Salvador: UFBA, 2001.

TEIXEIRA, F. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA & OLIVEIRA (Org.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1998.

- THUROW, L. *Generating Inequality*. Nova Iorque: Basic Books. 1975.
- TORRES, Carlos A. (Org.). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1991a.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo. Martins Fontes, 1991b.
- WEBER, Max. *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1992.
- WOLKMER, Antonio Carlos. *Ideologia, Estado e Direito*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda, 2003.
- XAVIER SO, Guilherme G. De F. Modelo Japonês. In: CATTANI, A. D. (Org.) *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes, 1997.
- XAVIER, Uribam. Idiosincrasias do liberalismo brasileiro. in: ABU-EL-HAJ, Jaawdat; AQUINO, J. Alves (org). *Estado, cidadania e políticas pública*. Fortaleza: Ed. UFC, 2002, p. 21-45.
- ZARIFIAN, Phillippe. O modelo das competências e suas conseqüências para os ofícios profissionais. In: *Seminário internacional educação profissional, trabalho e competências*. Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI, 1996.