

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

O NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRO:
ANÁLISE CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA CEARENSE

Francisca Clara de Paula Oliveira

SÃO CARLOS

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE ESTUDOS EM CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

O NOVO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRO:
ANÁLISE CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA CEARENSE.

Francisca Clara de Paula Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

(Campo de pesquisa: Educação e Trabalho)

SÃO CARLOS

2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O48ns

Oliveira, Francisca Clara de Paula.

O novo sistema de formação profissional brasileiro.
Análise crítica exemplificada na experiência cearense /
Francisca Clara de Paula Oliveira. -- São Carlos : UFSCar,
2006.

152 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2005.

1. Ensino profissional. 2. Mercado de trabalho. 3.
Neoliberalismo. 4. Política educacional. I. Título.

CDD: 370.76 (20^a)

Aos meus pais

José Carlos de Paula e Vilma de Souza Paula.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador, Ramón Pena Castro pela dedicação, sensibilidade e, sobretudo, pelas aulas de cultura e de vida, que tive o privilégio de assistir durante as orientações.

À CAPES, pela bolsa concedida no período de março/2001 a fevereiro/2005, através do extinto Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnico-PICDT.

À Universidade Regional do Cariri(URCA), pela concessão de afastamento das atividades, sem o qual não poderia ter feito essa tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação(PPGE) da UFSCar, na pessoa da profa. Dra. Anete Abramovizc (coordenadora) e de Maria Helena Ninelli (secretária).

À *ALLIANCE FRANÇAISE* –São Carlos, pela infra-estrutura concedida durante o período de elaboração da tese.

Ao meu esposo Carlos Kleber Nascimento de Oliveira, pelo amor, companheirismo e a paciência durante todo o processo.

À minha pequena Marina, pela felicidade proporcionada no dia-a-dia e que tem tornando-me uma pessoa mais feliz e corajosa.

Aos meus amigos do Ceará e de São Carlos, pela afetividade e carinho dado ao longo de toda esta caminhada.

À minha família, sobretudo, aos meus pais, pela força e o apoio dado desde o começo de tudo.

SIGLAS

AELAC	-Associação dos Educadores da América latina e do Caribe
ANDE	- Associação Nacional de Educação
ANFOPE	-Associação Nacional pela Formação dos Professores em Educação
ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BM	- Banco Mundial
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CNI	- Confederação Nacional da Indústria
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
CNBB	- Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CVT	- Centro Vocacional Tecnológico
CENTEC	- Instituto Centro Tecnológico de Ensino Superior
CIC	- Centro Industrial do Ceará
CUT-CE	- Central Única dos Trabalhadores do Ceará
CEFET-CE	- Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
DNTE-CUT	- Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação da CUT
DIEESE	- Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio Econômicos
FAT	- Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIESP	- Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FASUBRA	- Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FUNCAP	- Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GATT-	- Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPLANCE	- Instituto de Planejamento e Informação do Ceará
IEL	- Instituto Euvaldo Lodi
IDT	- Instituto de Desenvolvimento do Trabalho
MST	- Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
MERCOSUL	- Mercado do Cone Sul
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OCDE	- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PFL	- Partido da Frente Liberal
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PEA	- População Economicamente Ativa
PEQ	- Programa Estadual de Qualificação
PLANFOR	- Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador
SEFAZ	- Secretaria da Fazenda
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SAS	- Secretaria de Ação Social

SINE	- Sistema Nacional de Emprego
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	- União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	- União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1- O Brasil sob a hegemonia da ortodoxia neoliberal. (Algumas reflexões).....	16
1.1 As tendências da economia capitalista mundial no período de 1930 a 1970 e os caminhos escolhidos pelo Brasil.....	16
1.1.1 As repercussões da economia mundial para a economia brasileira.....	20
1.2 As “novas” diretrizes proposta pelas elites dominantes mundiais pós-1970 e o papel do governo FHC	27
CAPÍTULO 2- Um (re) exame crítico da reforma educacional do Governo FHC.....	34
2.1 A ideologia “nacional-desenvolvimentista”(1930-1964) e a educação para o desenvolvimento.....	36
2.2 O período de Ditadura Militar(1964-1984):educação como questão de segurança nacional e sua função economicista.....	39
2.3 A educação profissional no Brasil no final dos anos 90 e hegemonia da discursiva neoliberal.....	48
CAPÍTULO 3- O novo modelo de ensino profissional do Ceará: problemas e contradições existentes.....	63
3.1 A centralidade atribuída ao ensino profissional no Ceará nos anos 90....	71
3.2 O novo modelo de ensino profissional no Ceará: a organização dos CENTECs e CVTs.....	78
3.2.1 As funções do CENTEC-Cariri e do CVT do Crato.....	79
CAPÍTULO 4- O novo modelo de ensino profissional do Ceará. As expectativas e frustrações de alunos, professores, diretores e empregadores.	84
4.1- Perfil sócio-econômico dos alunos do CENTEC-Cariri.....	84
4.2- Expectativas e frustrações de professores, alunos e do diretor do CENTEC-Cariri.....	87
4.3- Perfil sócio-econômico dos alunos do CVT-Crato.....	94
4.4- Expectativas e frustrações de professores e alunos do CVT do Crato.....	98
4.5- Perfil sócio-econômico dos alunos do CEFET-JN.....	102

4.6- Expectativas e frustrações dos professores do CEFET-JN e de um ex-Diretor do CEFET-Ce.....	108
4.7- Perfil sócio-econômico dos alunos do SENAI-JN.....	117
4.8- Perfil geral dos alunos das escolas profissionalizantes.....	121
4.9- Expectativas e frustrações dos alunos egressos do SENAI-JN, CENTEC-Cariri, CVT-Crato.....	124
4.10- Expectativas e frustrações dos professores do SENAI-JN.....	127
4.11- Opiniões dos empregadores.....	133
5. Conclusão.....	140
6.Referências bibliográficas.....	143
7. Anexos.....	153

RESUMO

O objetivo desta tese é fazer um (re)exame crítico da reforma no sistema de ensino profissional realizado pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no final dos anos 90, tomando como referência a nova experiência de ensino profissional do Ceará. Para realizar a pesquisa, utilizamos conceitos e categorias do marxismo, o que nos possibilitou analisar o problema a partir de suas condições e determinantes históricos. Na pesquisa empírica, utilizamos os métodos e as técnicas das metodologias qualitativas, assentes na representatividade e na participação ativa dos sujeitos pesquisados. Para cada grupo de participantes utilizamos técnicas diferenciadas. Com a pesquisa, chegamos aos seguintes resultados: 1. A recente reforma educacional executada pelo governo FHC é um ajuste, de natureza mercantilista e conservadora, do sistema educacional brasileiro às exigências do novo modelo de desenvolvimento econômico dependente, guiado pelas diretrizes neoliberais. 2. O ajuste da educação consolidado pelo governo FHC teve início no regime militar de 1964, com a promulgação das reformas universitária (Lei 5.540/68) e dos ensinos primário e médio (Lei 5.692/71). Quanto ao Ceará, conclui-se que: 1. As novas escolas profissionalizantes cearenses (CVTs e CENTECs), amparadas jurídica e pedagogicamente na reforma educativa do governo FHC, introduzem no sistema público de ensino profissional a mesma forma de gestão privada utilizada pelas escolas do setor privado, utilizando a denominação de Organização Social. 2. As novas escolas cearenses desenvolvem uma educação profissional ultra-especializada, em conformidade com os requisitos do empresariado local. 3. O público atendido pelas escolas estaduais é, na maioria, jovens na faixa etária de 15 a 35 anos e procedentes da mesma região onde estão situadas as escolas pesquisadas. 4. Os professores e alunos entrevistados revelaram estado de desânimo e descrença com a atual política de educação no Brasil, em âmbito nacional e estadual. 5. Desarticulação entre setor produtivo e as escolas profissionalizantes. Por fim, avaliamos que esta tese revelou elementos relevantes para o debate sobre a educação profissional no Brasil e no Ceará. Destaca-se a utilização da bandeira da educação profissional para mascarar as reais causas dos problemas do desemprego e da miséria, e a construção de um sistema público de ensino profissional, norteados pelas premissas pedagógicas e institucionais do mercado.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to critically (re) examine the reform of the professional teaching system carried out by the government under President Fernando Henrique Cardoso at the end of the 90s, taking on as reference the State of Ceará's new professional teaching experience. In order to accomplish the investigation, concepts and conditions of Marxism were used, which enabled the possibility to analyze the problem starting out from its determining and historic conditions. In the empiric research, methods and techniques of qualitative methodologies were used, deep rooted in social representation and active participation of the subjects researched. For each group of participants differentiated techniques were used. The following results were attained through the research: 1. The recent educational reform executed by the FHC government is an adjustment, of a mercantilist and conservationist nature, of the Brazilian educational system to the demands of the new model of dependent economic development, directed by neo-liberal guidelines. 2. Adjustment of education consolidated by the FHC administration began during the military regime in 1964 when university (Law 5.540/68), elementary and secondary school (Law 5.692/71) reforms were promulgated. Concerning Ceará, one can conclude that: 1. The new professionalizing schools in Ceará (CVTs and CENTECs), judicially and pedagogically sustained in FHC's educational reform, introduce to the state-owned teaching system the same private administration used by the private sector, denominating it as Social Organization. 2. The new schools in Ceará develop an ultra specialized professional education, in accordance to the requisites of the local business undertakings. 3. The students of the state-owned schools are mostly young, with ages varying from 15 to 35 and come from the same region where the researched schools are located. 4. The teachers and students who were interviewed showed disheartenment and incredulity regarding the current education policies in Brazil, national and state-wide. 5. Disconnection between the productive sector and the professionalizing schools. Finally, it was evaluated that this thesis revealed relevant elements for debate on professionalizing education in Brazil and Ceará. The use of the professionalizing education motto disguises the real causes to problems of unemployment and poverty; and edifying a state-owned professional teaching system guided by the pedagogical and institutional premises of the market.

INTRODUÇÃO

A crítica somente realiza sua tarefa de modo pleno na medida em que inclui, em sua atividade de “especificação do concreto,” a própria compreensão das condições históricas dentro das quais se exerce. (Adolfo Sanchez Vasquez)¹

Esta tese tem como objetivo apresentar um (re)exame crítico da política de ensino profissional implantada pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no final dos anos 90, tendo a experiência de ensino profissional do Ceará como objeto central de análise. Estamos nos referindo aos Institutos Centros de Ensino Superior Tecnológico-CENTECs e aos Centros Vocacionais Tecnológicos-CVTs criados e implantados pelo então governador Tasso Ribeiro Jereissati.

A escolha do modelo de ensino profissional cearense, como objeto central de análise, justifica-se por duas razões relevantes. A primeira razão, é a primazia que os governos do Ceará, Tasso Jereissati (1998-2001) e Lúcio Alcântara (2002-2006) têm dado a esse tipo de educação. A segunda, está no fato dessa experiência estar sendo implementada em outros Estados do país como modelo de capacitação tecnológica. A proposta de ampliação da experiência educativa cearense para outros Estados brasileiros, iniciou-se no segundo governo Fernando Henrique Cardoso² (1998-2001), mas, só foi consolidada no governo Lula da Silva (2003-2007).³

¹ VASQUEZ, A . S . **As idéias estéticas de Marx**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

² Jornal Diário do Nordeste: **Ceará será modelo para programa nacional de capacitação tecnológica**. Fortaleza, CE. 18. Dez. 2000. Disponível no site: www.diariodonordeste.com.br. Acesso dia 18. Dez. 2000. “A experiência de capacitação tecnológica e formação científica do Ceará será modelo para um novo programa nacional, liderado pelo Ministério da Ciência & Tecnologia (MCT), em parceria com os ministérios da Educação e Cultura (MEC) e do Trabalho e do Emprego (TEM). Os recursos virão do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e de outros parceiros. O programa deve ser lançado entre março e abril de 2001, na nova edição do “Brasil Empreendedor”. Ainda nesta mesma matéria, o então secretário de ciência e tecnologia do governo estadual afirmou que: “Se não pensarmos no homem, não alcançamos o desenvolvimento: não se distribuem renda entre analfabetos, só esmolas. E aqui se incluem os analfabets, que sabem ler e escrever, mas não sabem para que isso lhes serve”. (id.;ibid.;)

³(BRASIL) MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA-MCT. **Ações da nova política de ciência, tecnologia & inovação no Brasil. Ano 1**. Brasília:MCT. 2003. “Uma experiência bem sucedida no Ceará está sendo multiplicada. Em outubro, foram assinados convênios para repasse de R\$ 5 milhões, o que garante a implantação dos CVTs nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Minas Gerais. O MCT assinou também protocolo de intenções com o governo de Goiás para a construção de três CVTs e dez unidades de profissionalização e capacitação.” p.13

O novo modelo educativo cearense postula um ensino profissionalizante subordinado às exigências da economia regional; sua administração é norteadada pelos princípios da gestão privada, com a denominação genérica de Organização Social.⁴

Esta tese analisa os fundamentos econômicos-políticos e os primeiros resultados do novo modelo educativo cearense.

PROBLEMATIZAÇÃO:

No final dos anos 90, o então governador do Ceará, Tasso Ribeiro Jereissati, criou uma rede de escolas profissionalizantes, denominadas de Centros Vocacionais Tecnológicos-CVTs e de Institutos, denominados Centros de Ensino Tecnológico- CENTECs, distribuídas por todo interior do Estado. Estas instituições têm como objetivos: 1- Oferecer cursos profissionalizantes nos níveis básico, técnico e tecnológico; 2 - Prestar serviços técnicos à comunidade e ao setor produtivo local.

Nessa iniciativa do governo cearense, identificamos uma contradição básica entre fins e meios, o que nos motivou à construção desta tese. O governo estadual proclama que o novo modelo de ensino profissional haverá de “contribuir para a capacitação tecnológica do homem, assegurando-lhe oportunidade de profissionalização de acordo com as tendências do mercado e as necessidades da economia regional”⁵, no entanto, comprova-se que o caminho escolhido no campo social e econômico, com a adoção do modelo de desenvolvimento guiado pelas diretrizes neoliberais, é claramente desfavorável ao emprego formal e a inclusão social.

O Ceará, é um Estado governado há quase vinte anos pelo mesmo grupo político que, durante todo esse tempo, aplica nas políticas econômicas e sociais do Estado, diretrizes do modelo econômico neoliberal comprovadamente impulsionador do desemprego e da exclusão social.

Dessa forma, questionamos a efetiva finalidade social dessa ação educativa, que, de fato, está orientada para o adaptacionismo e a subordinação a um modelo de desenvolvimento econômico de natureza excludente.

A tese foi desenvolvida a partir de duas hipóteses básicas e gerais da pesquisa:

⁴(CEARÁ)- SECRETARIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA – SECITECE . CVT- **Parceria para a qualificação profissional**. Fortaleza:SECITECE . 1995.

⁵ Idem.;Ibidem.

1. A reforma na educação implementada pelo o governo FHC no final dos anos 90 é representativa de um conjunto de condições históricas que vinham sendo construídas desde o golpe militar de 1964. Entre essas condições históricas está a intenção das oligarquias associadas de transformar a educação numa atividade funcional ao novo modo de acumulação e reprodução do capital, fundado na hegemonia do capital financeiro, na reforma do Estado e na desregulamentação do mercado interno.
2. O novo modelo de escola profissionalizante do Ceará, amparado jurídica e pedagogicamente nas diretrizes da reforma educacional realizada pelo governo FHC, não atende às reais necessidades do desenvolvimento social do Estado.

A tese está dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, analisamos os principais fatos da ordem mundial reconfigurada a partir dos anos 30 e as repercussões para o Brasil.

No segundo capítulo, tratamos especificamente das implicações do projeto neoliberal para a educação profissional.

No terceiro capítulo, focamos a experiência de Educação profissional do Ceará, como um exemplo de iniciativa educacional subordinada às diretrizes da reforma implantada durante o governo do Presidente Fernando Henrique.

No quarto capítulo apresentamos uma análise do novo modelo de ensino profissional cearense a partir do confronto das expectativas com os fatos vividos pelos sujeitos envolvidos com a educação profissional e o mundo do trabalho no Ceará.

METODOLOGIA:

Para dar conta da complexidade de questões que envolvem este tema, utilizamos categorias sociológicas do pensamento marxista, o que nos possibilitou analisar as questões específicas como parte de uma totalidade que se movimenta com a ação prática dos homens. A opção pelo marxismo ou pela filosofia da práxis como visão teórico-metodológica justifica-se por encontramos, nesta concepção, as ferramentas necessárias para um estudo capaz de ir além da mera descrição do assunto investigado.

A coleta dos dados: Os resultados aqui apresentados foram obtidos através de pesquisa amostral aleatória. Nessa amostra, foi considerada a importância social dos sujeitos para a construção do objeto em estudo. As técnicas de coleta dos dados utilizadas foram: pesquisa documental, entrevistas semi-estruturadas, grupos de discussão e aplicação de questionários objetivos. Para cada grupo de sujeitos, decidimos aplicar técnicas

diferentes. Esse procedimento facilitou alcançarmos os objetivos pretendidos, bem como a organização e análise dos resultados. Com os alunos regularmente matriculados nos cursos profissionalizantes, aplicamos questionários objetivos. Por meio desta técnica, conseguimos elaborar um perfil sócio-econômico dos mesmos.

Com os professores e alunos egressos dos cursos profissionalizantes, aplicamos o método do grupo de discussão. O objetivo era obter as informações através da reflexão coletiva dos participantes. Este método está amparado nos princípios das metodologias qualitativas, que procura ver no sujeito-objeto pesquisado não um mero informante, mas alguém capaz de analisar e de propor mudanças.

Com os empregadores e diretores das Escolas profissionais, recorremos à técnica da entrevista semi-estruturada. Esta técnica nos permitiu uma maior flexibilidade durante a conversa, o que nos ajudou a quebrar um pouco a formalidade que sempre permeia este tipo de trabalho. Com este procedimento, além das perguntas elaboradas previamente, pudemos, ainda no decorrer da entrevista, propor outras questões de interesse do trabalho e que não haviam sido elaboradas previamente.

O recorte do objeto:

Para investigar a aplicação da política de educação profissional do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2001), escolhemos quatro escolas profissionalizantes do Ceará: duas de âmbito nacional, o SENAI e CEFET de Juazeiro do Norte-CE, e as duas novas escolas estaduais, o CENTEC-Cariri e o CVT do Crato.

Os critérios para a escolha destas quatro instituições foram: 1. o papel social destas escolas no atual contexto de hegemonização do ideário neoliberal. 2. as diferentes trajetórias, concepções e finalidades da educação realizada.

As quatro instituições estão localizadas no interior do Estado do Ceará, mais precisamente nos municípios de Crato e Juazeiro do Norte, cidades situadas na região sul do Estado, no chamado Cariri Cearense.

Nas conclusões finais resumimos os pontos que julgamos relevantes para o debate da educação brasileira e cearense em particular.

CAPÍTULO 1- O BRASIL SOB A HEGEMONIA DA ORTODOXIA NEOLIBERAL: ALGUMAS REFLEXÕES

“Meu objetivo é compreender e explicar porque as coisas deram no que deram e como elas se relacionam entre si.”
(Eric Hobsbawm, 1995, p.13).

O objetivo deste capítulo é apresentar uma breve reflexão da conjuntura brasileira nas duas últimas décadas do século XX, centrando o foco da análise no período em que o Presidente Fernando Henrique Cardoso governou o país (1995-2002). Esta reflexão é indispensável para se entender como se consolidou, nos anos 1990 a adesão dos governos brasileiros às políticas de ajuste de orientação neoliberal propugnadas pelo Fundo Monetário Internacional- FMI e pelo Banco Mundial-BM.

Antes de abordar a temática central, considerou-se relevante retornar brevemente à conjuntura mundial e brasileira a partir dos anos 30. Este retorno possibilitou contextualizar a ascensão do neoliberalismo no Brasil, identificando os principais interesses e agentes envolvidos.

1.1- As tendências da economia capitalista mundial no período de 1930 a 1970 e os caminhos escolhidos pelo Brasil.

A chamada grande depressão de 1929⁶, abriu uma nova fase na economia capitalista mundial. A paralisia na economia capitalista durante os anos 1930 colocou os países capitalistas desenvolvidos diante de novos desafios econômicos e sociais. As principais características da depressão dos anos 30 foram: diminuição da produção dos produtos, queda no volume do comércio mundial, desintegração do sistema monetário internacional, escassez do financiamento externo para os países de produção agrícola e a diminuição dos preços dos produtos primários. Em outras palavras, as economias dos países capitalistas mais ricos e industrializados entraram em colapso e isso afetou diretamente o volume de exportação dos países mais pobres e de tradição agrícola, que dependiam dos países mais industrializados para comprar seus produtos. O resultado foi a acumulação de grandes estoques de produtos nas prateleiras, máquinas paradas e desemprego. As conseqüências da recessão dos anos 30 respingaram em vários campos.

No campo político-ideológico, tivemos a ascensão do nazi-facismo. Uma parte da burguesia, preocupada com o crescimento do comunismo, representado pelo então Estado Soviético, decide apoiar e patrocinar os regimes nazi-fascistas na Alemanha e na Itália. A ascensão de Hitler em 1933 foi, em parte, determinada por este contexto.

No campo econômico, assistimos ao aparecimento de novas práticas de intervencionismo econômico que demarcaria um novo tempo para o capitalismo. Foi nesse contexto que, dentre alguns outros economistas, o inglês John Maynard Keynes⁷ comandou, com todo seu prestígio acadêmico e político, a defesa de um novo modelo econômico. Para Singer (2001, p.

⁶ SINGER, P. **O capitalismo: sua evolução, lógica e dinâmica**. São Paulo: Moderna, 1987. p. 40 “o colapso da Bolsa de Nova York em 1929 desencadeou o início da pior crise da história do capitalismo. Durante quatro anos, a produção, o consumo e o emprego baixaram sem cessar. (...) a esta crise excepcional seguiram-se quatro anos de depressão e lenta recuperação, que desembocaram em nova crise violenta (1938), seguida por outra depressão, que terminaria poucos anos depois, por causa das condições excepcionais, suscitadas pela Segunda Guerra Mundial”.

⁷ KEYNES, J. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção os Pensadores). SINGER, P. **O capitalismo: sua evolução, lógica e dinâmica**. São Paulo: Moderna, 1987. p.50 . “Coube ao economista britânico John Maynard Keynes comandar a revolução teórica que tornou possível a regulação estatal da conjuntura, sobretudo no período posterior à Segunda Guerra Mundial. As proposições essenciais da nova teoria podem ser sintetizadas na relação entre nível de produção e de emprego, de um lado, e demanda efetiva, de outro.”

50): “a ortodoxia econômica até então em vigor preconizava rigoroso equilíbrio fiscal e políticas monetárias passivas, regidas pelas entradas e saídas de ouro no país”.

A teoria econômica sintetizada por J.M.Keynes previa uma redefinição das funções do Estado. Na concepção do economista inglês, a única solução para retirar a economia capitalista da recessão pós-1930 era a intervenção direta do Estado na economia por meio de investimentos em setores estratégicos. Estes investimentos serviriam, na concepção de Keynes, para impulsionar o crescimento da economia e eliminar o desemprego aberto⁸. Para Keynes, o Estado tinha uma função vital numa conjuntura de recessão e desemprego: eliminar a ociosidade das empresas e da produção. Para atingir este objetivo, era preciso assegurar uma liquidez segura para os capitais investidos na produção. Esta iniciativa do poder público serviria para fazer movimentar o que Keynes conceituava de “acumulação improdutiva”, que era o dinheiro imobilizado (poupança inativa) oferecendo-lhe oportunidades lucrativas.

As propostas “Keynesianas” representavam naquele contexto, uma ruptura com o pensamento ortodoxo vigente. Ao contrário do que pensavam os gestores da economia capitalista, o economista inglês defendia que a saída da crise passara por admitir que o mercado não é único regulador da economia.

Para J.M. Keynes, o modo de produção capitalista possui um caráter intrinsecamente instável, e o capital, por si só, não tem a capacidade de produzir a harmonia e o equilíbrio entre os interesses dos agentes econômicos e o bem-estar social global, pois a busca do lucro máximo, característica essencial do capitalista e o sentido de sua existência social, pode gerar crises “a despeito do bom funcionamento das poderosas forças automáticas dos mercados livres”⁹.

A regulação estatal da economia funcionaria como uma espécie de “lei de equilíbrio” em momentos de desentendimento entre os interesses intercapital e entre capital e trabalho. Parece perceptível que a preocupação central do modelo econômico

⁸ Por desemprego aberto entendemos a parte mais visível da População Economicamente Ativa –PEA que está procurando emprego e em condições de assumir a função de forma imediata. O desemprego aberto é, em outras palavras, uma forma de diferenciar o subemprego ou emprego oculto, referente ao contingente de trabalhadores que fazem “bicos” para sobreviver ou desistem de procurar emprego, assumindo empregos precários e por isso não são contabilizados como desempregados. Para uma análise mais detalhada do conceito de desemprego aberto, ver: SINGER, P. **Globalização e desemprego: diagnósticos e perspectivas**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001; POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo:Boitempo, 2001.

⁹ (id.;ibid.)

proposto por Keynes era administrar, via Estado, os conflitos inerentes à economia de mercado em momento de exacerbação dos interesses envolvidos.

Segundo Singer (1987, p.51), a conclusão mais importante da teoria defendida por Keynes é que: “ uma economia em depressão pode ser levada a crescer mediante a elevação da demanda. Esta elevação poderia ser obtida, por exemplo, redistribuindo renda dos ricos aos pobres”. Ainda para o autor, as proposições defendidas pelo “*Lorde Keynes*” obtiveram resultados positivos e, no período de 1945 a 1970, os países capitalistas mais industrializados lograram de um longo período de prosperidade.

Chamamos atenção para dois aspectos que observamos na realidade mundial após a chamada era keynesiana (1945-1970):

1- O primeiro refere-se à conformação de parte do operariado americano e europeu aos benefícios oferecidos pelo chamado Estado do bem-estar social.¹⁰ Os bons sistemas de saúde, de previdência social e de educação vistos até os dias atuais, nos países mais ricos da Europa, foram consolidados durante o período do *welfare state*. A “proteção social”, assegurada via setor público, constituirá num dos alvos da crítica vinda da direita ideológica norte-americana e inglesa a partir dos anos de 1970.

2- O segundo aspecto importante, estreitamente vinculado ao primeiro, refere-se à relevância das idéias “keynesianas” para a formulação de uma nova concepção do capitalismo, o chamado capitalismo regulado.¹¹ Nesta concepção, a intervenção estatal passa a ter um papel decisivo para o desenvolvimento econômico e para a melhoria da questão social. A atuação do Estado na área econômica, com fornecimento de infra-estrutura básica (abertura de estradas, energia, telecomunicações e transportes) para a indústria e, na área social, com os investimentos para a expansão

¹⁰ O Estado do bem-estar social, ou comumente conhecido como “*welfare state*”, corresponde à representação política do modelo de capitalismo regulado pelo Estado, proposto na teoria econômica defendida por J.M. Keynes. O conceito de Estado de bem-estar está relacionado às funções sociais que o Estado passou a ter no período de 1940-1970. Neste período do capitalismo, a classe operária obteve conquistas tais como: previdência social, educação, saúde e acesso à cultura em geral. Graças à ampliação do serviço público, os operários norte-americanos e europeus puderam usufruir os resultados do avanço tecnológico e assegurar melhores condições de vida. A intervenção do Estado possibilitou um desenvolvimento econômico com melhor distribuição de renda.

¹¹ TAVARES, M.C. **Desajuste Global e Modernização Conservadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p.55. Segundo a autora: “A expressão “países de capitalismo regulado,” significa a situação em que a intervenção estatal tem sido decisiva no pós-guerra, não somente no plano macroeconômico, mas também na política industrial, mediante estímulos e financiamento público.”

do setor público, ajudou a criar novos postos de trabalho e a diminuir as taxas de desemprego. Neste contexto, o Estado expandiu sua capacidade empregadora.

Para finalizar esta breve referência ao modelo político-econômico Keynesiano¹², menciona-se, a seguir, dois aspectos presentes nesta teoria que, ao nosso ver, confrontam diretamente com o modelo neoliberal. O primeiro trata da crítica ao chamado princípio da austeridade fiscal.¹³ Segundo J.M.Keynes, a aplicação ortodoxa deste princípio era um mito e deveria ser questionado. Para o economista inglês, em momentos de crise e desemprego, o Estado poderia gastar mais do que arrecadava, pois o reaquecimento da economia impulsionaria uma melhor arrecadação e equilibraria a situação.

Um segundo aspecto observado na teoria econômica defendida por Keynes, contrário ao receituário neoliberal, refere-se aos objetivos das políticas econômicas numa fase de depressão econômica, ao acompanhamento das flutuações do nível de emprego e ao controle da movimentação do capital ocioso.

1.1.1-As repercussões da crise mundial de 1930 para a economia brasileira.

Para o Brasil a recessão econômica e a demanda de alguns produtos no mercado mundial, em decorrência dos transtornos pós-Primeira Guerra, foram determinantes para a decisão do governo federal de ampliar o investimento na indústria brasileira. Decisão solapada pela crise da cafeicultura exportadora

Mesmo incipiente, o desenvolvimento urbano-industrial começa a querer assumir o papel de carro-chefe da economia, em substituição ao setor agrário-exportador. Tal pretensão não teria sido possível sem a decisão do então Presidente Getúlio Vargas que, no seu primeiro governo (1930-1935), resolve, sem romper com a elite agrária, colocar ênfase no apoio ao desenvolvimento industrial.

O segundo governo de Getúlio Vargas (1937-45), que, como é sabido, através de um golpe instaurou o chamado Estado Novo. A indústria nacional que tinha até então se desenvolvido ajudada pela conjuntura mundial, entra num impasse.

¹² Para uma análise mais detida do modelo econômico defendido por John Maynard Keynes, ver: KEYNES, J.M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção “Os Pensadores”); MOGGRIDGE, D.E. **As idéias de Keynes**. São Paulo: Cultrix, 1976.

¹³ De acordo com o princípio da austeridade fiscal, o Estado não pode gastar mais do que arrecada. Dessa forma, as metas econômicas e sociais ficam subordinadas as prioridades orçamentárias do Estado.

Faltavam as condições básicas de infra-estrutura, como estradas, matéria-prima, telefones e energia elétrica para manter o caminho do crescimento.

Diante de tal demanda e da indecisão do setor privado em investir, o governo de Vargas decide intervir diretamente na economia. A partir de então, o capital industrial terá o suporte financeiro do Estado que, na posição de agente investidor, cria empresas de telecomunicações e energia, constrói estradas, enfim, propicia uma certa infra-estrutura para que a indústria nacional se consolide como o principal setor econômico do país. Além das medidas no plano econômico, o governo de Getúlio Vargas, atendendo à pressão dos movimentos operários e populares, implanta as chamadas Leis Trabalhistas, que iriam regulamentar e reconhecer as históricas reivindicações dos sindicatos tais como: 13.º salário, férias, jornada de trabalho de oito horas e a instituição do salário mínimo.

Para Singer (1987 p. 71), o plano econômico do Governo Vargas apresentava analogias com as teses de J.M.Keynes, embora o fizesse de forma inconsciente. Nas palavras do autor: “O governo brasileiro agia pragmaticamente, dando apoio direto às atividades atingidas pela crise e assim praticava inconscientemente política keynesiana de sustentação da demanda efetiva.”

A despeito do conservadorismo do governo de Vargas, expresso na perseguição aos movimentos populares e aos sindicatos comunistas, este governo aplicou um modelo pragmático de capitalismo que proporcionou algumas mudanças ao Brasil, no seu perfil tradicional agro-exportador. Com o apoio desse governo, a indústria nacional cresceu, o que implicou um aumento do número de trabalhadores assalariados e novas condições de luta social.

Em 1945, Vargas é deposto do poder, retornando em 1951, através de eleição. O retorno de Vargas ao poder servia de indicador do anseio das massas pela continuidade do projeto desenvolvimentista e por reformas estruturais. Após a morte de Vargas, em 1954, a economia brasileira ganha novos rumos com o governo do Presidente eleito Juscelino Kubitschek - JK.

O governo de JK (1956-1961) dá novos contornos à política econômica brasileira. O Plano de Metas defendido por JK, que contou com a participação do economista Celso Furtado, era um projeto que tinha, dentre outros objetivos, o de promover a produção nacional de automóveis. Com a implantação do parque industrial

automobilístico, JK imaginava fortalecer a indústria nacional, aumentar o poder de exportação e atrair mais investimentos estrangeiros para o país. A indústria automotiva, beneficiada com esta decisão do governo, torna-se o setor mais dinâmico da economia brasileira a partir de então.

A política econômica de Juscelino Kubitschek, que buscava atrair empresas multinacionais para se instalar e produzir carros no Brasil, consolidava a hegemonia do capital monopólico no Brasil, pois, a partir deste período, uma boa parte das riquezas produzidas no país passou a ser controlada por corporações estrangeiras.

A vinda de novas empresas estrangeiras para o Brasil era uma consequência das novas estratégias adotadas pelas corporações econômicas mundiais para os países da periferia capitalista.

Após a Segunda Grande Guerra, o capital financeiro internacional, em conluio, com os governos capitalistas, procuraram consolidar sua hegemonia, sob o comando dos EUA. Assim, foram elaboradas novas estratégias de dominação econômica e política. Dentre estas estratégias, o aumento dos investimentos diretos na economia, em especial, na produção industrial. A idéia subjacente era a de que cada região do mundo, desde o leste da Ásia, passando pela África, chegando até a América Latina, teria um papel importante nessa nova ordem imperial neocolonial.

Os países periféricos funcionariam não só como mercados, mas também como uma espécie de oficina para o mundo rico, configurando-se uma forma ampliada de exploração. Essa estratégia das grandes empresas também serviu para pressionar os operários das suas matrizes, fortemente organizados em sindicatos, a negociar salários menores.

Nos anos 50, do ponto de vista estrutural, as políticas desenvolvidas pelo governo de JK mudaram os rumos do Brasil, consolidando no país o desenvolvimento industrial.¹⁴

Entretanto, do ponto de vista social, o projeto econômico de JK não contemplava qualquer mudança substantiva. Como diz Albuquerque (2004, p. 45): “Altamente protegida da competição externa, concentrada especialmente em São Paulo, a indústria substitutiva de importações engendrou, nos anos 1950 e 1960, processos de diferenciação estrutural de produção e clivagens no mercado de trabalho, que redundou tanto no agravamento da distribuição interpersoal de renda do sudeste, quanto na ampliação dos desequilíbrios inter-regionais (em particular entre o Sudeste e o Norte-Nordeste)”.

As desigualdades entre as regiões Norte e Nordeste e Sul e Sudeste aparecem como característica marcante do Brasil, ao lado da pobreza e do analfabetismo. Os indicadores sociais comprovam que o crescimento econômico ocasionado pelo desenvolvimento industrial patrocinado pelos governos de Vargas e Juscelino Kubitschek não alcançou todas as regiões do país. O Norte e o Nordeste continuaram concentrando maior número de pobres e analfabetos, ao mesmo tempo em que o Sul e o Sudeste, em especial o estado de São Paulo, assumiam sua posição de condutores do desenvolvimento do país.¹⁵

As disparidades sociais e inter-regionais sintetizam dois aspectos marcantes da história do Brasil: a hegemonia dos grupos oligárquicos no comando do poder público¹⁶ e a especificidade do capitalismo no Brasil, marcado pelo ingresso tardio no desenvolvimento industrial. Estes dois aspectos interligados constituíram durante todo o século XX, um dos principais determinantes das decisões políticas tomadas pelos governantes.

¹⁴ SINGER, P. **Globalização e desemprego: diagnósticos e perspectivas**. São Paulo:Contexto, 2001. p.19. O autor nos afirma que, de 1948 a 1959, a indústria nacional cresceu 60%.

¹⁵ Para ilustrar esta afirmação, citamos alguns dados publicados pelo INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS AVANÇADOS (INAE), intitulado, “**a questão social no Brasil: um balanço do século XX**”, Rio de Janeiro:INAE. 2004. Em 1960, 41,4% de todos os brasileiros eram pobres, ou seja, ganhavam menos do que o necessário para satisfazer suas necessidades básicas. Vinte e oito anos depois (1988), o número de pobres continuava quase no mesmo patamar (39,3%). Em 1989, do total de pobres no Brasil, 60,12% estavam localizados na região Nordeste e 25,16% na região Sul. Neste mesmo ano, enquanto o trabalhador da região Sudeste tinha uma renda média de 12,9% acima da renda nacional, o inverso acontecia no nordeste, onde o trabalhador ganhava um salário em média 37,7% abaixo da média nacional. Em 1990, o Brasil possuía uma taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais, em torno de 18,3%. Desse total, 11,1% estavam na região Sudeste, e 36,4% na região Nordeste. (2004).

¹⁶ FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 10. ed. São Paulo:Publifolha, 2002. v. 2. Na leitura de Faoro (1958), as elites políticas brasileiras procuraram acima de tudo preservar a estrutura econômica capitalista. A manutenção da ordem liberal-burguesa sempre esteve na ordem do dia, tanto para os mais liberais-conservadores, quanto para os mais favoráveis à presença do Estado na economia e na sociedade. Outro traço importante analisado pelo autor é a forma de dominação patrimonialista exercida historicamente pela classe política brasileira. O patrimônio e os recursos públicos sempre foram colocados para atender prioritariamente aos interesses de determinados grupos no poder ou a este associados. A participação efetiva do povo ficou sempre na retórica dos discursos oficiais. O que ocorria na realidade era a exclusão do povo do poder político, uma exclusão estratégica e cuidadosamente pensada pelos “donos do poder”.

A posse de João Goulart em 1961, em virtude da renúncia do então Presidente Jânio Quadros, foi visto pelas elites dominantes como uma ameaça à ordem oligárquica. Os vínculos políticos de Goulart com os movimentos populares e com os comunistas serviram de pretexto para as classes dominantes justificarem o golpe militar de 1964.

Do ponto de vista internacional, a ameaça de “contaminação” derivada da revolução cubana (1959), pelas repercussões que esta poderia trazer para os movimentos populares, no Brasil, e em toda à América latina, reforçaram o tradicional reacionarismo das oligarquias, associadas e comandadas pelos Estados Unidos. No Brasil, isto se traduzia na necessidade de policiar mais de perto o governo Goulart e as lutas sociais por reformas mais radicais no país.

Em março de 1964, através de um golpe militar, João Goulart foi deposto do cargo de Presidente da República.¹⁷ A implantação da ditadura militar no Brasil servia de indicador das novas diretrizes que estavam sendo preparadas pelos governantes dos países mais industrializados sob o comando dos Estados Unidos, para os países da América Latina. A proposta de militarização do Estado na América Latina, além das motivações ideológicas, que devia salvaguardar os países da América Latina do “comunismo” era também econômica, criar as condições favoráveis à nova forma de acumulação do capital.¹⁸

Como analisa Singer (1987, p. 64), “o processo de proliferação de ditaduras militares na América Latina foi uma reação ideológica das classes dominantes mundiais, sob as ordens dos EUA, no intuito de pôr em prática, nestes países, políticas de desestatização da economia”.

A política de desestatização da economia, mencionada acima pelo economista brasileiro, foi a solução encontrada pela burguesia norte-americana e inglesa, para salvar a ordem capitalista mundial de mais uma crise, iniciada no final dos

¹⁷ No Brasil, o golpe militar de 1964 foi um movimento organizado por amplos setores das oligarquias civis e militares, com a finalidade de interromper um movimento em curso desde o início do século, liderado pelas classes trabalhadoras (operários e camponeses), por democracia e reformas estruturais. Os vinte anos de governos militares no Brasil constituíram numa clara opção ditatorial das classes dominantes nacionais, associadas aos interesses da burguesia financeira internacional, para impulsionar o enriquecimento concentrado das riquezas e assegurar a preservação da hegemonia da ordem capitalista monopólica no país. Com exceção do México, Venezuela e Costa Rica, os anos 60 e 70 foram marcados por uma série de golpes militares na América Latina.

¹⁸ Para uma análise mais profunda da Ditadura Militar no Brasil, em 1964, ver: SADER, E. **Um rumor de botas: a militarização do Estado na América latina**. São Paulo: Pólis. 1982.

anos 1960. Um dos sintomas visíveis desta nova crise foi o chamado 1.º choque do petróleo. Segundo Eric Hobsbawm (1995, p. 459), “a crise internacional do petróleo, em 1973, transformou o mercado de energia, pois, sob pressão do cartel de produtores de petróleo, OPEP, o preço do produto, então baixo e, em termos reais, caindo desde a guerra, mais ou menos quadruplicou em 1973, e mais ou menos triplicou, de novo, no fim da década de 1970, após a Revolução Iraniana”.

O aumento do preço do petróleo desencadeou importantes mudanças nos fluxos financeiros mundiais.¹⁹ Dentre os efeitos mais marcantes, está o grande fluxo de dólares, os chamados petro-dólares, que circulavam nos bancos comerciais internacionais e que eram ofertados em forma de empréstimo para os países periféricos. Na visão de Hobsbawm, “poucos países em desenvolvimento resistiram à tentação de aceitar os milhões assim carregados para seus bolsos, e que iriam provocar a crise da dívida mundial de inícios da década de 1980” (id.; *ibid.*).

A crise do petróleo, em 1973, foi somente um dos estopins do agravamento da questão social mundial, com destaque para o problema do desemprego.

As características marcantes da conjuntura mundial, a partir dos anos 1970, foram:

1. Aumento expressivo do desemprego,²⁰

2. A chamada terceira revolução industrial.²¹ O avanço tecnológico, representado principalmente pela aplicação do microprocessador a partir dos anos 70, que ampliou o processo de automação em todas as áreas, se constituiu num forte poupador de mão-de-obra, ajudando a aumentar o número de desempregados nos próprios centros do sistema capitalista;

3. A intensificação do processo de transnacionalização da economia. A terceira característica do contexto mundial dos anos 70 foi a intensificação do processo de instalação de filiais de empresas multinacionais americanas, japonesas e européias em

¹⁹ BANCO MUNDIAL. **Informe sobre o desenvolvimento mundial**. Washington, D.C -1981. Segundo relatório do Banco, a partir de 1970, o petróleo passou a constituir cerca de 25% das contas de importação dos países industrializados. O preço deste produto foi elevado em mais de 80% entre 1978 e 1980.

²⁰POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2001. Em 1975, a taxa de desemprego aberto no mundo foi estimada em 2,3% da PEA mundial. Vinte e quatro anos depois, em 1999, a taxa de desemprego aberto no mundo alcançou o patamar de 5,5% da PEA mundial. Um índice 2,4 vezes maior do que o apresentado em 1975. No Brasil, neste mesmo ano, a taxa de desemprego era de 1,73% da PEA. Em 2000, esse percentual foi de 15,3%.

²¹ SINGER, P. 2001, *op. cit.* Para o autor, a Terceira Revolução Industrial pode ser caracterizada pelo acelerado aumento da produtividade, tanto do trabalho industrial, como do setor de serviços, pela substituição do trabalho humano pelo computador e pela difusão do auto-serviço.

países com condições industriais mínimas, como mão-de-obra qualificada barata e, com pouca ou nenhuma tradição de organização sindical.

Os efeitos do novo desenho da economia capitalista mundial pós-1970 foram assim descritos pelo economista brasileiro Celso Furtado (1992, p. 30): “como consequência da crise dos anos 1970, a década de 1980 ficou marcada por uma lenta absorção de mão-de-obra, o que se traduz em desemprego crônico e em pressão para a baixa de salários da mão-de-obra não especializada. O que se vem chamando de sociedade de serviços, constitui uma mistura de elevada taxa de desemprego com uma parcela expressiva da população trabalhando em tempo parcial e precariamente”.

Intensifica-se, neste período, a pressão dos representantes do grande capital, com destaque para o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, sobre os países periféricos para que os governos destes países realizem as chamadas reformas estruturais ou políticas de desestatização da economia.²²

Estas contra reformas estruturais são as novas condições impostas pelo Banco Mundial e FMI para a efetivação dos novos empréstimos externos. Estas condições tinham como principal finalidade dar segurança aos credores internacionais do retorno do capital emprestado, com os “devidos” lucros. Nas palavras do próprio Banco Mundial: “gerar divisas suficientes para evitar contrações repentinas”²³. Ou seja, os países endividados deveriam, além de gerar uma poupança com dinheiro suficiente para pagar a dívida contraída, aprovar também leis que abolissem quaisquer restrições à entrada do capital externo no país.

Para atingir tal objetivo, o Banco Mundial recomendava que os países deveriam: reduzir o déficit em conta corrente, aumentar as exportações e reduzir os gastos internos.²⁴ Isto significava, na prática, a adoção de políticas recessivas e, principalmente, corte de investimentos públicos nas áreas sociais. Em 1984, o Banco

²² BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre Desenvolvimento Mundial- 1985** – Rio de Janeiro - Fundação Getúlio Vargas. 1985. .p. 2. “Em virtude da crise dos anos 1970, os países em desenvolvimento devem efetuar mudanças estruturais para ajudar a minimizar o sacrifício do crescimento em curto prazo e o desenvolvimento em longo prazo”.

²³ BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre Desenvolvimento Mundial - 1985** – Rio de Janeiro - Fundação Getúlio Vargas. 1985

²⁴ id.; ibid.

Mundial emprestou um montante de 4,5 bilhões de dólares para apoio aos programas de reformas econômicas em 16 países.²⁵

Segundo o Banco Mundial, essas políticas de “ajustamento” da economia ajudariam, tanto os países mais ricos, quanto os mais pobres, a superar a crise econômica que perdurava desde o início dos anos 1970. Entretanto, o próprio Banco Mundial reconhecia que essas políticas talvez não evitassem o agravamento da desigualdade social no mundo, em face do problema da elevada concentração das riquezas. Segundo dado apresentado pelo próprio Banco, em 1980, somente 380 companhias transnacionais registraram vendas de cerca de 1 trilhão de dólares, o que dá quase 3 bilhões de dólares por firma. São estas corporações as donas de $\frac{3}{4}$ de todo o dinheiro emprestado pelo FMI e Banco Mundial.²⁶

As recomendações do Banco Mundial e do FMI materializavam as novas estratégias dos gestores da economia mundial para preservar a ordem dentro do novo padrão de acumulação do capital, marcado pela hegemonia do capital financeiro especulativo sobre o capital produtivo.

Isto significava, dentre outras coisas, que os estados nacionais, que tiveram um papel importante no crescimento da economia após a crise dos anos 1930, no chamado período Keynesiano (1945-1970), deveriam passar para um conglomerado de corporações transnacionais o poder de decidir os objetivos e as finalidades de suas políticas econômicas.

As políticas de câmbio flexível e de superávit fiscal, aplicadas em alguns países, como o Chile, Argentina e o Brasil²⁷, podem ser colocadas como exemplos do

²⁵ Os países do sul da África foram os primeiros a tomar dinheiro emprestado do Fundo Monetário Internacional, no chamado acordo de contingência, com a finalidade de fazer as reformas estruturais na economia. Desde então, estes países reembolsam, por ano ao FMI, cerca de 1 bilhão de dólares referente ao pagamento dos juros da dívida. Ver Banco Mundial **Relatório sobre Desenvolvimento Mundial - 1985** – Rio de Janeiro - Fundação Getúlio Vargas. 1985 . p.17

²⁶ id.; ibid.

²⁷ TAVARES, M.C. op. cit. p. 25. Por câmbio flexível entende-se que o valor da moeda nacional será definido pelo chamado mercado. Assim, a desvalorização da moeda nacional e, por conseguinte, o valor da dívida interna e externa, ficam dependentes do valor do dólar norte-americano, que é determinado pelo mercado. O superávit fiscal significa uma espécie de poupança compulsória feita pelo governo para pagamento da dívida externa. de toda a riqueza que é produzida no país, o governo retira um montante. Esta ação imposta pelo FMI é uma tentativa de evitar que alguns países deixem de pagar a dívida. Na fiscalização feita pelo FMI, é verificado se os países estão cumprindo as chamadas metas de superávit fiscal.

novo receituário proposto pelo FMI e Banco Mundial, a partir dos anos 1970, favorável ao capital financeiro.

A partir destes elementos da política mundial, analisaremos como se realizou, no Brasil, o consenso favorável às reformas estruturais recomendadas pelo FMI e Banco Mundial.

1.2- As “novas” diretrizes políticas e econômicas propostas pelas elites dominantes mundiais pós-1970 e as repercussões para o Brasil

Dentre os fatos marcantes ocorridos na política mundial, nas três últimas décadas do século passado, destacamos a re-configuração do modelo de acumulação do capital mundializado, conhecidas como o Consenso [neoliberal] de Washington.²⁸ Nas diretrizes propostas pelo documento produzido em Washington, as elites internacionais anunciavam ao mundo, em particular aos países periféricos, as novas regras políticas e econômicas para inserção na ordem econômica mundial.

Antes de discutirmos a situação do Brasil, passaremos por uma breve viagem conceitual sobre neoliberalismo e globalização.

O ideário neoliberal está estreitamente vinculado com as mudanças ocorridas no processo de desenvolvimento e acumulação capitalista, a partir dos anos 1970. Para Celso Furtado (1998, p. 7), nesta nova etapa da história da economia capitalista, conhecida como “capitalismo global,”(...)“prevalece uma fantástica concentração de poder que hoje se manifesta nos chamados mercados financeiros, que são dominados por atividades especulativas cambiais (...) daí que a distribuição de renda em escala mundial seja crescentemente determinada por operações de caráter virtual, efetuadas na esfera financeira”.

A doutrina neoliberal constitui-se a expressão política desta chamada nova economia ou globalização. Os pilares básicos da ortodoxia neoliberal são: a defesa do livre comércio, a abertura dos mercados e a redução do papel do Estado. Na concepção do cientista político argentino Atílio Baron (1999, p. 9), “o triunfo do neoliberalismo é mais ideológico e cultural do que econômico”. O autor justifica sua afirmação, argumentando que o avanço do ideário neoliberal pelo mundo, verificado a partir dos anos 1970 nas economias capitalistas, orienta-se sobre uma derrota epocal das forças populares e das tendências mais profundas da reestruturação capitalista, e se

²⁸ Adotamos a terminologia utilizada por CHOMSKY, N. no livro **O Lucro ou as pessoas?**. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil. 2002.

manifesta em quatro dimensões: a) mercantilização dos direitos sociais; b) a "satanização" do chamado Estado do Bem Estar Social; c) a criação de um senso comum neoliberal; d) convencimento das elites políticas e de significativos setores capitalistas de que não existe alternativa ao ideário neoliberal.

Em nível mundial, o modelo econômico neoliberal foi aplicado nos anos 1970 e 1980 do século passado, na Inglaterra, na Alemanha e nos Estados Unidos, e imposto em alguns países da América Latina, entre os quais estavam Argentina, Chile, México e o Brasil.

As chamadas políticas liberalizantes significavam, além de outras coisas, a eliminação dos controles que os países impunham à entrada de produtos estrangeiros, para proteger a produção nacional.

Os relatórios do FMI e do Banco Mundial acerca do desenvolvimento mundial pós-1970, contêm as “recomendações” que, supostamente, deveriam permitir aos países periféricos superar as crises econômicas e, o problema do desemprego. Entre estas recomendações está a abertura dos mercados internos à concorrência estrangeira, concorrência que deveria ser viabilizada através da privatização das empresas estatais, de energia, transportes e telecomunicações, até chegar aos serviços ofertados à população como saúde, educação e previdência social. Pois segundo esta lógica de dominação pelo mercado, os países com mais tecnologia e educação serão os vencedores nesta nova fase da economia.²⁹

Para Fiori (1993, p. 133), “(...) sobretudo na segunda metade dos anos 80, as proposições defendidas pelo Banco Mundial deslocaram a ênfase da discussão, pela necessidade de acompanhar as políticas de estabilização, com reformas enfocadas na desregulamentação dos mercados financeiros, na privatização do setor público e na redução do Estado.” No Brasil, consideramos que as recomendações do Banco Mundial e do FMI tornam-se mais visíveis a partir dos planos econômicos adotados pelos governos brasileiros a partir de meados de 1980.³⁰

²⁹ BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento - 1995. op.cit.

³⁰ TAVARES (1997) op. cit. Os três planos econômicos (Cruzado - 1986, Bresser - 1987 e Verão- 1989) foram uma tentativa de controlar a inflação através de medidas recessivas. Os resultados não foram positivos. O objetivo de controlar a inflação não foi atingido. O Plano Real (1994) foi o primeiro plano de orientação recessiva que conseguiu reduzir a inflação.

Os governos eleitos a partir de 1990, Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), adotaram, como premissas de seus projetos de governo, o novo consenso favorável às mudanças conservadoras. O primeiro deles, o governo Collor (1990-1992), adota em seu programa econômico as seguintes linhas prioritárias: 1- reforma administrativa, patrimonial e fiscal do Estado; 2- renegociação da dívida externa e abertura comercial; 3- liberação dos preços e desregulamentação salarial. Para Maria da Conceição Tavares (1993, p. 153), o governo Collor “(...) dá prioridade absoluta para o mercado como orientação e caminho para a nova integração econômica internacional e modernidade institucional.”

Acusado de uso indevido dos recursos públicos, em 1992, Collor foi deposto legalmente. Em seu lugar, toma posse o seu vice, o mineiro Itamar Franco. No governo de Itamar Franco (1993-1994), a concepção neoliberal foi mantida e as principais reformas econômicas e administrativas iniciadas no governo Collor tiveram prosseguimento. As chamadas reformas liberalizantes constituíam o núcleo central do projeto econômico dos governos de Collor de Melo e Itamar Franco.

O governo de Itamar adotou várias medidas importantes de ajuste da economia brasileira ao modelo liberalizante. 1. A reforma tributária emergencial, com o objetivo de aumentar o corte dos investimentos públicos feitos pela União, Estados e Municípios; 2- Aprovação da lei que liberava e descentralizava os preços das tarifas de energia. Quanto à privatização das empresas estatais, o governo Itamar se manifestava favorável às privatizações, propondo uma nova forma de gestão para estas empresas, através dos chamados “contratos de gestão”.³¹ É importante ressaltar que todas estas medidas foram aprovadas pelo Congresso Nacional, forte indicador da hegemonia do pensamento neoliberal entre as elites dominantes do país.

Em 1994, realiza-se a segunda eleição para presidente da república, após o regime militar. Nesta eleição, o então Ministro da Fazenda do governo Itamar Franco e um dos organizadores do Plano Real,³² Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), é eleito Presidente. O governo de FHC avança no programa de reformas iniciado no governo Collor e adota, como política prioritária a reforma do Estado, centrada na privatização das empresas estatais, na implantação da Lei de Responsabilidade Fiscal e na plena abertura comercial.³³

Para cada uma dessas linhas prioritárias, foram apresentadas as seguintes justificativas:

³¹ TAVARES, M.C. **Desajuste global e modernização conservadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

³² O Plano Real foi aplicado a partir de 1993, durante o mandato de Itamar Franco. Este plano tinha como meta prioritária o combate à inflação. Após sua aplicação, a inflação baixou de 200% ao ano para 6%.

³³ PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA-PSDB. **Declaração programática**. Brasília: PSDB. 2001. Disponível no site: www.psdb.org.br. Acesso em 03/09/2004.

1- Para a reforma do Estado: “a mudança no caráter de concessão dos serviços públicos e a privatização das empresas estatais, além de exigência do desenvolvimento das forças produtivas, acabou por se tornar um passo decisivo para a ruptura com uma cultura política profundamente arraigada na vida brasileira. Secularmente se entendia entre nós que, em face de qualquer problema social e econômico, a solução seria sempre levar o Estado a se encarregar dessas atividades.”

2- Para abertura da economia: “promover um choque de competitividade na economia brasileira, criando condições para a incorporação de novas tecnologias que se refletem na qualidade e no preço dos produtos, beneficiando o consumidor e nos habilitando a disputar com êxito mercado de outras partes do mundo”.

3- Para o chamado “equilíbrio fiscal”: “parte essencial da batalha pela mudança na forma de atuação do Estado é a busca do equilíbrio fiscal. Uma das preocupações centrais do governo FHC e do PSDB é o compromisso com a austeridade fiscal, (...) com a boa gestão dos órgãos públicos, tratando com austeridade os recursos fornecidos pelos contribuintes.”³⁴

No cerne das diretrizes do governo FHC, encontra-se a defesa de uma revisão do papel do estado e, por conseguinte, a privatização dos serviços públicos, a defesa da tecnologia a serviço da competitividade e do mercado e o compromisso com o corte nos investimentos públicos através da aprovação da chamada “Lei de Responsabilidade Fiscal”, aprovada pelo Congresso Nacional em 2000.

Os fatos acima mencionados permitem afirmar que o governo FHC aprofundou a orientação neoliberal dos governos Collor de Melo e Itamar Franco. Portanto, excetuando-se algumas diferenças de estilo, todos eles demarcaram uma nova fase na história político-econômica brasileira. A partir desses governos, as diretrizes neoliberais, proclamadas no Consenso de Washington³⁵ passaram definitivamente a guiar as políticas econômicas e sociais do país.

Tendo passado mais de uma década de neoliberalismo no Brasil, os efeitos negativos deste modelo para a economia e a sociedade brasileira foram assim descritos por Celso Furtado (1992, p. 32): “(...) a partir do momento em que o motor do crescimento deixa de ser a formação do mercado interno, para ser a integração com a economia internacional, os efeitos de sinergia gerados pela interdependência das distintas regiões do país desaparecem, enfraquecendo consideravelmente os vínculos de solidariedade entre estas”.

Segundo Furtado, este modelo retirou do Estado qualquer possibilidade de intervenção nos rumos da economia. As decisões sobre o que importar, o que produzir e a que mercados internos e externos se dirigir, foram passadas para o âmbito das grandes empresas. Nesta lógica, a alternativa foi apoiar-se no mercado internacional e depender das empresas transnacionais. Ora, salienta o autor: “considerando o perfil de desenvolvimento destes impérios, poderia se saber que uma lenta geração de emprego, resultaria numa margem crescente de desemprego estrutural. (id.;ibid.;)”.³⁵

O desemprego tem sido apontado como um dos fatores responsáveis pela grave situação social do país. Segundo Pochmann (2001), as políticas de revisão do papel do Estado, implantadas a partir da década de 1990 no Brasil, ao contrário do que defendiam seus elaboradores, não melhoram a situação do emprego formal e assalariado, e ainda acarretaram um saldo negativo para a qualidade dos empregos oferecidos.

³⁴ PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA-PSDB. **Declaração programática**. Brasília: PSDB. 2001. Disponível no site: www.psdb.org.br. Acesso em 03/09/2004.

³⁵ TAVARES, M.C.; FIORI, J.L. **Desajuste global e modernização conservadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 18. “O consenso de Washington é hoje um conjunto, abrangente, de regras de condicionalidades aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se, também, de políticas macroeconômicas de estabilização, acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes.”

Para esse autor, a reorientação do papel do Estado, a partir da última década, “refletiu negativamente no volume de empregos”. Assim, nos últimos dez anos, 3,2 milhões de empregos assalariados foram eliminados da economia brasileira, sendo 17% de responsabilidade direta do Estado.³⁶

Além do desemprego no serviço público, as políticas neoliberais tiveram efeitos negativos sobre o emprego industrial. Conforme afirma esse autor, no período de 10 anos (1989-1999), a quantidade de pessoas desempregadas pela indústria ampliou-se de 1,8 milhão para 7,6 milhões, elevando a taxa de desemprego aberto de 3% da População Economicamente Ativa (PEA) para 9,6%. A liberalização comercial também ocasionou aumento do desemprego. Nos dados reportados pelo autor, cerca de 1,2 milhões das demissões efetuadas pela indústria “foram influenciadas pela ampliação do grau de exposição externa do parque produtivo nacional.”³⁷

Outro dado importante destacado por Pochmann, é que a recuperação econômica, ocorrida durante o primeiro mandato do governo FHC (1993 -1997), correu sem a expansão do emprego industrial, fato desconhecido desde 1930.

Tomando como referência outro estudo realizado pelo INAE (2004), verificamos que, além do desemprego, a pobreza, o analfabetismo e as desigualdades sociais continuam marcando a questão social do país.³⁸

Pode-se comprovar o grau das desigualdades sociais, examinando os últimos dados coletados pelo IBGE e divulgados através do Censo de 1999.³⁹ Tomamos três indicadores sociais: educação, qualidade de vida e rendimento. Quanto à educação, o Brasil possui atualmente uma taxa de analfabetismo de 13,3% entre a população de 15 anos ou mais. Desse total, quase a metade, 49%, está concentrada nas regiões Norte (11,6%), Nordeste (26%) e Centro-Oeste (10,8%). Quando à qualidade de vida, na região Norte, por exemplo, somente 14,8% da população tem acesso às condições básicas de saneamento, e 61,1% acesso à luz elétrica. Enquanto para os moradores da região Sudeste, por exemplo, estes índices chegam a 79,6% e 87,5%, respectivamente. O rendimento médio mensal do trabalhador brasileiro é de R\$ 313,30 Na região Nordeste, por exemplo, o rendimento médio é de R\$ 144, 90, ficando 46,2% abaixo do rendimento médio nacional. Se observarmos o valor do rendimento médio mensal do trabalhador da região Sudeste (R\$ 334, 40), verificaremos que as diferenças salariais são substanciais, dentro de um mesmo país.

Guardadas as singularidades naturais, políticas e econômicas de cada região e do próprio desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o que tentamos mostrar neste capítulo foi que, apesar da miséria, do analfabetismo e das disparidades regionais não serem produtos exclusivos das políticas neoliberais, este modelo econômico não

³⁶ POCHMANN, M. **A década dos mitos**: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil. São Paulo:Contexto, 2001. Quando menciona o termo responsabilidade direta do Estado, o autor está se referindo às privatizações das empresas estatais realizadas nos Governos de Itamar e FHC. O projeto de privatização foi institucionalizado através da aprovação do Programa Nacional de Desestatização em 1990, durante o governo Collor de Melo. Segundo Pochmann, entre 1990 e 1994, durante o governo Itamar Franco, foram privatizadas as empresas estatais do setor de petroquímica, siderurgia, mineração e fertilização, ocasionando uma perda líquida de 246 mil novos postos de trabalho. No governo FHC, as privatizações foram voltadas para os serviços públicos (telecomunicações, energia, transporte.), o que resultou na eliminação de 300 mil postos de trabalho entre 1995 e 1999.

³⁷ op.cit.

³⁸ ALBUQUERQUE, R.C. **A questão social no Brasil**: um balanço do século XX. Rio de Janeiro: INAE, 2004. p. 50. Em 2000, o Brasil possuía 21,7 milhões de pessoas vivendo na extrema pobreza. Na pobreza extrema são consideradas as pessoas cuja renda familiar é insuficiente, até mesmo para o atendimento das necessidades básicas de alimentação.

³⁹INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Disponível pelo site: www.ibge.gov.br/sintese. Acesso em 15/10/1994

alterou substancialmente a realidade econômica e social do Brasil. Somente para complementar os dados já citados, ainda segundo relatório elaborado pelo INAE, o número de miseráveis no Brasil, em 2000, era de 21,7 milhões.⁴⁰

Após essa breve caracterização do modelo econômico neoliberal e da sua adoção pelos governos brasileiros, examinaremos, no próximo capítulo, o papel atribuído à educação dentro deste novo contexto.

⁴⁰ ALBUQUERQUE, R.C. **A questão social no Brasil**. Rio de Janeiro: INAE, 2004.

CAPÍTULO 2 – UM (RE)EXAME CRÍTICO DA REFORMA EDUCACIONAL DO GOVERNO FHC.

No primeiro capítulo desta tese, fez-se um breve histórico da ascensão e da hegemonia do ideário neoliberal no Brasil. Essa opção “em descobrir o caminho que nos trouxe até aqui,” nos permitiu compreender mais amiúde, os determinantes sociais e os interesses envolvidos na questão educacional brasileira a partir dos anos 30.

Neste segundo capítulo, o objetivo é compreender a lógica do projeto educativo defendido pelas elites nacionais nos anos 90, tendo como objeto central de estudo a reforma no ensino médio e profissional realizado pelo Governo FHC, situando-a no âmbito das políticas educativas do Estado neoliberal proposto pelos organismos financeiros internacionais aos países periféricos.

Este capítulo será desenvolvido com base nas seguintes indagações: Quais os aspectos inovadores da reforma educacional do governo FHC? Em que esses aspectos respondem a uma efetiva reforma na educação? Quais os aspectos da reforma educativa do governo FHC, que nos permitem caracterizá-la como uma proposta educativa integrada ao modelo econômico neoliberal?

As questões aqui tratadas têm como fio condutor as relações entre uma determinada política e suas representações ideológicas no contexto educacional brasileiro, a partir de 1930.

Neste sentido, dividimos o presente texto na análise dos três pressupostos ideológicos que orientam as políticas educacionais do Brasil, a partir de 1930.

O primeiro pressuposto ideológico foi **educação para o desenvolvimento**, enfatizado especialmente no chamado período “nacional-desenvolvimentista” (1930 a 1964). O segundo foi **educação e segurança nacional**, que perdurou desde o início do regime militar (1964), até aproximadamente final dos anos 70. E, por último, mais precisamente desde o final dos anos 70 até os dias atuais, a **ideologia da racionalidade técnica ou do determinismo tecnológico**, associada permanentemente à Teoria do Capital Humano.⁴¹

⁴¹ CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro:Francisco Alves. 1978. ENGUITA, M.F.**Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1991. p. 230-254. ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis,RJ:Vozes. 1978.

Essa classificação cronológica tem um sentido, apenas, didático. O que significa afirmar que seus pressupostos essenciais não desapareciam na passagem de uma década para outra. Entretanto, podem ser considerados como pontos de referência para a compreensão das opções ideológicas e normativas que nortearão as leis de educação nos diferentes momentos históricos.

O conceito de ideologia aqui empregado parte de um dos significados dado ao termo elaborado por Karl Marx & Friedrich Engels. Para esses autores, a ideologia é considerada como um conjunto de idéias empregadas pelas classes dominantes para divulgar uma falsa representação ou uma visão abstrata da realidade.⁴²

Para Marx e Engels, a ideologia materializava uma formulação do pensamento dominante com vistas a escamotear a essência das coisas. Os argumentos das classes dominantes, revelam apenas uma parte da realidade, conveniente aos seus interesses de classe, entretanto, apresentam-se publicamente como a verdade no seu todo. Dessa forma, a burguesia apresentava seus interesses de classe como interesses de toda sociedade. Para os fundadores do marxismo, a ideologia se caracterizava como um pensamento de classe, desprovido e desarticulado dos elementos concretos que compõem a totalidade da realidade.

Tomando como referência esse conceito crítico de ideologia elaborado por Marx & Engels, verificamos que, no Brasil, a ideologia dominante de matriz liberal-burguesa esteve sempre orientando as políticas públicas e procurou sempre mantê-las circunscritas aos seus interesses.

Historicamente, as elites nacionais procuraram sempre o caminho da conciliação para resolver suas divergências e interesses de classe. Num país marcado pela exclusão social, o Estado, tornou-se a via mais fácil encontrada pelas elites para a construção dos seus acordos de classe. Administrar o patrimônio público como patrimônio particular, tornou-se a característica fucral das elites dirigentes brasileiras.

⁴² MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes. 1984. p.8. Neste livro, os autores “elaboram uma crítica profunda da ideologia burguesa e do materialismo pré-marxista, a partir das posições da classe operária e da necessidade da formação da ideologia proletária”. Para Marx & Engels, a concepção de homem e de mundo divulgada pelos jovens hegelianos não correspondia à realidade. Eram concepções baseadas em representações falsas do mundo. Eram elaborações produzidas no campo das idéias, sem respaldo na realidade. As explicações dos problemas humanos e da sociedade eram dadas a partir do mundo das aparências e não baseadas no mundo da essência. Para os autores alemães, o mundo não seria transformado com frases, mas com ações concretas. A essência, para Marx, estava nas práticas materiais exercidas pelos homens para produção de sua existência.

Neste sentido, como afirma Faoro (2002) a burguesia brasileira foi sempre moderna e liberal no discurso, porém, conservadora e conciliatória na vida real.⁴³

No item seguinte, através de um breve percurso de quase um século, desde a ascensão da industrialização em 1930, até os dias atuais, procurou-se levantar alguns elementos que permitisse compreender a lógica das decisões das elites brasileiras e as implicações para a educação, em especial, para a educação do trabalhador.

2.1- A ideologia “nacional-desenvolvimentista”⁴⁴ (1930-1964) e a educação para o desenvolvimento.

Com a posse de Getúlio Vargas, em 1930, o desenvolvimento econômico será preferencialmente associado ao investimento na indústria. As dificuldades para obtenção de insumos importados, no período pós-Primeira Guerra, propiciaram um primeiro impulso industrializador no Brasil. A indústria brasileira passou a produzir novos produtos para o consumo interno. Este quadro da realidade econômica mundial ajudou o governo brasileiro a tomar medidas favoráveis ao desenvolvimento da indústria nacional.

O crescimento da indústria foi mudando a cara do país. A construção de estradas, de ferrovias e o crescimento das cidades trouxeram novos ares para as regiões Sul e Sudeste. Neste contexto, a educação emerge como uma questão relevante para a “modernização” do Brasil.⁴⁵

O desenvolvimento industrial impulsionou a concentração de grandes contingentes de trabalhadores nas cidades, o que favoreceu a organização do operariado, que passou a pressionar mais intensivamente o governo e os empresários por melhorias

⁴³ FAORO, R. **Os donos do poder**. São Paulo:Publifolha. v. II. 2002. Este livro de Raymundo Faoro foi publicado pela primeira vez em 1958. Entretanto como tivemos acesso somente a edição feita pela editora do Jornal Folha de São Paulo(publifolha), citamos o ano de 2002.

⁴⁴FAORO.R. (2002). op. cit. Utilizamos o termo nacional-desenvolvimentista para definir o modelo econômico que predominou no Brasil desde a posse de Getulio Vargas, em 1930, até o golpe militar de 1964. Baseamo-nos nas definições dadas por Raymundo Faoro. Para este autor, “o ideário nacionalista era empregado no sentido de produzir para emancipar o país, com recursos próprios, como propulsor do desenvolvimento geral. A idéia do estado desenvolvimentista era de que a indústria só existe pelo protecionismo, no qual o estado é o centro da economia que a tutela e a dirige”. p. 29

⁴⁵ O sentido do moderno é aqui associado às modificações sociais advindas com a indústria capitalista, com o trabalho assalariado, com as jornadas de trabalho e com os novos valores remetidos pelo Estado guiado pela burguesia liberal. Até o início do século XX, enquanto predominou no país o modo econômico fundado na exportação agrícola, a educação era controlada pela Igreja Católica e concebida como um privilégio de restrito acesso das elites para ascender às carreiras liberais. Para as demais classes sociais, estava destinado o ensino dos primeiros ofícios.

nas condições de vida e de trabalho. Entre essas reivindicações está o direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Desta forma, a educação constituiu-se numa demanda quase espontânea do processo de desenvolvimento urbano-industrial, que requeria cada vez mais trabalhadores disciplinados e alfabetizados para trabalhar nas fábricas.

A constituição de 1934 foi a primeira a definir como uma das funções do Poder Executivo Federal a de “fixar as diretrizes para a educação nacional”. Entretanto, é importante ressaltar que a importância atribuída à educação nesse contexto, estava restrita ao atendimento dos requisitos de uma economia periférica em expansão, ou seja, a oferta de treinamento e qualificação de mão-de-obra.⁴⁶

A opção do governo de Vargas pelo investimento na indústria provocava reações por parte de setores da oligarquia agrária e da Igreja, que via na reforma liberal do Estado e da educação uma ameaça ao seu poder hegemônico na sociedade.

As reações dos setores liberais mais conservadores, notadamente os vinculados à Igreja Católica e ao ensino privado, criaram as bases para os sucessivos confrontos ideológicos que ocorreram a partir de então, e que acompanharam toda a história da educação no Brasil.

As divergências entre liberais e católicos permearão todo o processo de elaboração da primeira LDB (4.024/61). O pano de fundo das divergências, o papel do Estado e, sobretudo, o papel atribuído à educação. Para os liberais, o Estado deveria incorporar de fato os princípios republicanos⁴⁷ e assumir definitivamente o desenvolvimento industrial como prioridade dos investimentos públicos.

Um movimento histórico e responsável pelo fortalecimento da luta em defesa da escola pública foi o chamado “Movimento dos pioneiros da educação nova”. Este movimento publicou um manifesto em 1932, no qual defendia a educação como “uma função social e um serviço essencialmente político que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais.”⁴⁸

⁴⁶ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro:Vozes. 1978.

⁴⁷ Os princípios republicanos estão aqui concebidos como o modelo político de Estado assegurador do bem-estar coletivo, protetor do cidadão e da propriedade privada, seguindo os lemas da revolução francesa de 1789: Igualdade, Liberdade e Fraternidade.

⁴⁸ Trecho do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, citado por RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 18. ed. São Paulo:Autores Associados. 2003. p.108.

O movimento dos pioneiros da educação reunia intelectuais como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho e contava com apoio de muitos educadores. Na carta escrita pelos pioneiros da educação, havia a intenção de realizar uma reforma burguesa no sistema educacional brasileiro. Isto implicava em libertar a educação tanto da tutela do Estado, na época acusado de receber influências do ideário comunista, como da igreja católica.

Na visão dos liberais, a escola devia ser laica, pública e gratuita para todos, em âmbito nacional. Para os defensores da educação nova, a educação pública e gratuita era um direito do cidadão moderno e um componente imprescindível para o processo de consolidação de uma sociedade guiada pela expansão industrial.

Para a Igreja Católica, a reforma defendida pelos liberais, além de representar um prejuízo financeiro, era, sobretudo, uma ameaça à hegemonia que mantinha na sociedade brasileira desde a colonização.

Em 1937, na Constituição do Estado Novo, avança-se no debate sobre a educação como questão nacional. Nesta Carta Magna, ficou definido que, ao governo federal, caberia a incumbência de “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. Nesta mesma Constituição é introduzido o ensino profissionalizante (art.129), como uma modalidade de ensino de importância estratégica para a nação.⁴⁹

No início dos anos 40, o governo Vargas criou um grupo de trabalho para pensar medidas educativas para o ensino básico e industrial. O resultado foi a decretação das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, em 1942, que ficaram conhecidas como “reforma Capanema”. Essas leis determinaram a re-organização do ensino profissional no Brasil, delimitando o tempo e as finalidades da formação profissional e a sua relação com a educação básica, principalmente com o ensino secundário.⁵⁰

Data deste período a criação das escolas profissionalizantes (SENAI, SENAC, SENAR, etc), que posteriormente foram denominadas de sistema “S”.

A primeira dessas escolas foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI. Um ano depois, em 1943, foi criado o Serviço Nacional de

⁴⁹ FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. 6 ed. São Paulo: Moraes. 1986.

⁵⁰ RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18 ed. São Paulo: Autores Associados. 2003. (coleção memória da educação).

Aprendizagem Comercial – SENAC, com as mesmas orientações normativas do SENAI.⁵¹

A criação das escolas do sistema “S” é coerente com a ideologia do nacional-desenvolvimentismo, segundo a qual “as políticas educacionais tinham o caráter de promover, através da educação, inspirações nacionalistas e desenvolvimentistas, sentimentos que eram considerados sociais e que eram negados pelo modelo econômico dominante que procurava colocar as classes trabalhadoras brasileiras subordinadas à exploração “estrangeira.”⁵²

Com o desenvolvimento industrial e o fortalecimento da classe operária, as reivindicações por reformas estruturais intensificavam-se.

A ditadura do Estado Novo (1937-1945), instaurada por Vargas, interrompeu o avanço dos movimentos operário e popular em defesa da educação pública. Somente após o fim da ditadura de Vargas, a questão da educação retorna ao cenário político e social.

Em 1948, foi apresentado à Câmara Federal um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que serviu de base para primeira LDB, a Lei 4.024/61.⁵³ Apesar deste projeto ter dado entrada na Câmara em 1948, o mesmo só começou a ser discutido em 1957 e foi, finalmente, aprovado em dezembro de 1961.

A primeira LDB (4.024/61) representou um fato histórico para a educação no Brasil, na medida em que estabeleceu o princípio da educação como direito universal e dever do Estado. No entanto e infelizmente, as promessas da LDB não saíram do papel.

2.2 O período de Ditadura militar (1964-1984): educação como questão de segurança nacional e sua função economicista.

⁵¹MANFREDI, S.M. op.cit. Essas instituições passaram a compor o chamado sistema “S” e foram criadas através de Decretos-Lei assinados pelo então ministro da educação Gustavo Capanema. O sistema “S” configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial. “Do ponto de vista ideológico, constitui-se num canal de divulgação de uma visão de mundo, trabalho e educação ideologicamente orientada pela ótica patronal, do capital”.

⁵² SAVIANI, D. **A nova Lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas.** Campinas,SP:Autores Associados. 1998.

⁵³ Este projeto de lei contou com a participação de notáveis intelectuais brasileiros, dentre estes Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, que já vinham, desde o manifesto dos pioneiros, refletindo e lutando pela educação pública no Brasil.

O golpe militar de 1964, interrompeu as lutas pela defesa da educação como direito e premissa para a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática. Os militares, por sua vez, optaram por não criar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, preferindo reformar a existente (4.024/61) de forma pontual e nos níveis de ensino que atendessem diretamente aos objetivos dos chamados Acordos MEC-USAID.⁵⁴

Para os militares que estavam no comando do poder e os empresários associados a eles e aos interesses do governo dos Estados Unidos, as lutas por educação pública ampliada eram consideradas subversivas, inspiradas na Revolução Cubana de 1958. Neste sentido, o controle da educação tornou-se questão de segurança nacional.

Neste contexto, foram implementadas as reformas do ensino superior de 1968, (5.540/68) e a reforma de 1971(5.692/71), que decretou a profissionalização do segundo grau. A Lei 5.692/71, estabelecia que os alunos podiam, logo no segundo grau, adquirir uma especialização profissional, não precisando ingressar na universidade para adquirir qualificação.⁵⁵

As reformas executadas pelos militares brasileiros faziam parte de um projeto mais amplo de reforma da educação e tinham, no nosso entender, dois objetivos reais. O primeiro era sobretudo de caráter ideológico: conter a entrada de alunos nas universidades públicas, para assim garantir o rígido controle ideológico destas instituições.

O segundo objetivo, mais ligado aos interesses da economia, estava associado ao plano de desenvolvimento econômico dependente que os Estados Unidos patrocinavam aos países periféricos⁵⁶ desde o fim da Segunda Guerra Mundial. No

⁵⁴ROMANELLI, O. O. op.cit. Nos acordos do Ministério da Educação com a *Agency for International Development – AID* controlada pelo governo norte-americano, estava prevista uma série de medidas para o campo da educação superior e para a educação em geral. Os objetivos, em última instância, eram o de “ajustar” o sistema educacional do país à nova ordem econômica e ideológica mundial, inspirada na revisão do papel do estado, na abertura comercial, nas privatizações. Havia também a intenção sobretudo de “controlar” a entrada dos estudantes nas Universidades, consideradas pelas elites como o centro dos movimentos subversivos de inspiração comunista.

⁵⁵ ROMANELLI, O.O. op.cit.

⁵⁶ O termo periférico é aqui colocado para definir os países de economias capitalistas que estão situados à margem dos grandes blocos de países industrializados. A denominação centro-periferia, parte da visão do capitalismo como um sistema articulado de economias com níveis diferenciados de desenvolvimento social e econômico. Os países de economia periférica funcionam no mundo econômico capitalista, como subsidiários dos países industrializados (centro) fornecendo matéria-prima, mão-de-obra barata e produtos com algum valor tecnológico agregado. Essa relação econômica é resultante da dominação

núcleo duro do programa econômico do governo norte-americano haviam duas metas principais: promover o crescimento econômico, sem que isso implicasse em reformas radicais da estrutura social destes países, e conter o avanço das idéias comunistas na América Latina.

Este projeto vinha sendo elaborado desde os anos 50, quando os governos vencedores da guerra, sob a direção dos Estados Unidos, começaram a desenhar uma nova geografia política e econômica para o mundo.

Nesta lógica de desenvolvimento, a educação deveria servir apenas para melhorar a produtividade da força de trabalho dos países periféricos, bem como a qualidade dos produtos industriais fabricados nestes países. Neste novo cenário econômico, hegemônico pelos Estados Unidos, os sistemas educacionais e de formação técnico-profissional deveriam eliminar ou substituir os conteúdos que mencionassem a luta de classes, colocando em seu lugar, conteúdos que habilitassem as classes trabalhadoras a se integrarem às economias globalizadas e aos mercados competitivos.(Frigotto, 1999, p. 7).

Esta tomada de decisão das elites econômicas mundiais para os povos das nações periféricas resultou numa nova organização e numa nova concepção de educação assente nas leis do mercado, o que acelerou o descrédito da Lei 5.692/71.

A estratégia utilizada pelas elites econômicas mundiais, para integrar os países periféricos na nova ordem econômica, foi incentivar esses países a reconstruírem suas economias através de investimentos diretos ou através de empréstimos para reformas consideradas importantes. No Brasil, o primeiro empréstimo do BID para a educação data de 1967, num montante de US\$ 3 milhões, destinado ao melhoramento da educação técnica.⁵⁷

Nos anos 70, as chamadas novas tecnologias, em especial, as baseadas na microeletrônica, foram apontadas pelos gestores da economia mundial capitalista (FMI, BM, BID) como fatores determinantes das mutações econômicas e sociais do mundo atual. Para a ideologia da racionalidade instrumental, dividida entre uma visão otimista

política que os mais ricos exercem sobre os mais pobres. Para uma visão mais profunda da questão, ver: CHESNAIS, F. A mundialização do capital. São Paulo:Xamã . 1996 .

⁵⁶DEITOS, R.A. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD**: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel, PR:EDUNIOESTE. 2000.

e outra pessimista,⁵⁸ a técnica proliferou no Brasil e este fenômeno se refletira nas políticas educacionais pós-64, e, em particular, nas reformas educativas já mencionadas, a 5.540/68 e 5.692/71.

Essas reformas constituíram, como foi dito antes, tentativas de adaptação do sistema educacional brasileiro às reformas na economia e no Estado, executadas pelo governo militar em cumprimento às ordens do governo americano. A primeira Lei (5.540/68) visava mudanças nas universidades públicas e a segunda, (5.692/71) reformar a educação básica e profissional.⁵⁹

Os princípios da reforma 5.692/71, (integração, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração, flexibilidade, etc) refletiam a lógica do pensamento dominante assente na ideologia da racionalidade tecnocrática e na Teoria do Capital Humano.⁶⁰

No cerne dessa reforma estava a obrigatoriedade do ensino profissional durante o ensino médio. Uma medida implementada “pelo alto”, com a pretensão de aproximar a escola e o setor produtivo. Se essa medida educativa foi positiva por ter tornando mais flexível a relação entre escola e mundo do trabalho, por outro lado, à exceção das Escolas Técnicas Federais, que conseguiram aliar a formação geral sem perder seus vínculos com o setor produtivo, impulsionou a queda da qualidade do ensino médio nas escolas públicas. Prova cabal do seu fracasso (Lei 5.692/71), foi a sua revogação através da Lei 7.044/82.

É relevante mencionar que a Lei 7.044/82, que revogou a Lei 5.692/71, não representou uma proposição alternativa à anterior.⁶¹ No entanto, é importante ressaltar o significado dado pela 7.044/82 à educação profissional.

Para a Lei 7.044/82, a educação profissional deixa de ser uma “qualificação para o trabalho”, para assumir o significado de “preparação para o

⁵⁸ ENGUIA, M.F. op.cit.

⁵⁹ SAVIANNI, D. **A nova lei de educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados. 1998.

⁶⁰ FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo:Cortez, Autores Associados. 1984. Para este autor, “a teoria do capital humano constitui-se num desdobramento e/ou um complemento da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico. De acordo com a visão neoclássica, para um país sair do estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação, conseguidas, em médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade. (...) Em longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. (...) A preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país.” p.39

⁶¹ CUNHA,L.A.;GÓES, M. **O golpe na educação.** 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2002.

trabalho”. Enquanto que no primeiro significado, a educação profissional possibilita ao trabalhador o domínio de determinados saberes e práticas necessárias e indispensáveis ao exercício de uma determinada profissão, com a finalidade de “preparação para o trabalho”, essa questão torna-se abstrata e indefinida, pois qualquer atividade pode ser considerada uma atividade de preparação para o trabalho, o que não implica necessariamente numa qualificação.

Neste sentido, considera-se que a Lei 7.044/82, representou um retrocesso para a luta pela construção de uma escola assente na articulação entre trabalho e cultura, entre formação geral e profissional.

Observa-se, *grosso modo*, que as reformas executadas durante o regime militar servem para consolidar, no país, os pilares da nova ordem educativa calcada numa visão linear entre educação profissional e desenvolvimento econômico dependente.⁶²

Nessa lógica de pensamento é a educação profissional que, em boa medida, determina o desenvolvimento econômico. Embora não se discorde da relação entre educação e desenvolvimento, essa lógica de pensamento de matriz determinista e linear desconsidera as peculiaridades políticas e sociais de cada país, muito mais determinadas pela exploração predatória, pela hegemonia política e cultural que as oligarquias associadas mantêm sobre os países dependentes, do que pela ausência de escolaridade e qualificação profissional do povo.

Como foi dito antes, o pensamento dominante, inspira-se até hoje na Teoria do Capital Humano, que se tornou, a partir dos anos 60, uma poderosa arma ideológica nas mãos das elites mundiais, e, em particular, nas mãos das elites brasileiras, que necessitavam construir um mínimo de consenso em torno da política de desenvolvimento econômico do regime militar. Centrada no individualismo mercantilista e na subordinação da educação aos interesses econômicos, essa teoria segue um raciocínio linear, ao afirmar que, com a aquisição de saberes, o trabalhador

⁶² O modelo de desenvolvimento econômico dependente, é uma referência à principal estratégia utilizada pelos supervisores da economia mundial capitalista, para manter os países menos industrializados e periféricos como meros fornecedores de matéria-prima e de mão-obra barata. Isto significa que esses países, no caso o Brasil, deveria estabelecer metas de crescimento econômico, sem que isso implicasse em reformas estruturais radicais que pudesse colocar em risco o poder hegemônico econômico e político dos dominadores. É o que se denomina de neo-colonização ou neo-imperialismo.

produzirá mais e melhor, e isto resultaria em melhoria dos seus rendimentos salariais e, por conseguinte, no desenvolvimento da economia nacional.

Para Gaudêncio Frigotto (1984), essa teoria, opera uma redução da concepção de educação, pois esta sendo vista somente sob o prisma de investimento econômico: os aspectos político, social, filosófico e ético passam a não ter qualquer relevância na construção da prática educativa.

É sabido que a Teoria do Capital Humano é a matriz ideológica e a teoria orientadora das políticas educacionais no Brasil, na medida em que observamos que desde os anos 60 até hoje, as medidas educativas estão norteadas nessa concepção.

No início dos anos 80, intensificou a pressão por parte dos representantes da ordem econômica mundial, para que os países pobres executassem as chamadas políticas de ajuste, conhecidas como reformas neoliberais. Aproveitando-se da situação de endividamento praticada pelos países dependentes durante os anos 70, as agências financeiras mundiais impuseram novas exigências a esses países para a liberação de novos empréstimos. Entre essas exigências, denominadas eufemisticamente de recomendações, estava a implementação de um novo pacote de reformas educacionais.

A idéia dos supervisores da ordem capitalista mundial era consolidar na década de 80, a ampliação dos ajustes ao sistema educacional brasileiro iniciados durante o regime militar de 1964, com novas reformas nos ensinos básico e superior.

O fim da ditadura militar, impulsionou às lutas democráticas, em particular, pela educação pública e gratuita. Neste contexto, a sociedade civil organizada assume novamente o debate por mudanças sociais mais amplas. As lutas por educação são protagonizadas principalmente, por dois setores: pelos profissionais do ensino e pelas associações de professores e estudantes. Um dos protagonistas deste processo, o professor e filósofo Demerval Saviani, lembra que nos anos 80, foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação – CBEs. Foi nessa década que também foram criadas a ANDES, CNTE-CUT, etc.⁶³

Segundo o autor, essas conferências defendiam uma concepção de educação oposta à visão oficial. As discussões realizadas nas CBEs serviram de base para a elaboração do projeto da segunda LDB (Lei 9.394/96). Na realidade, o que

⁶³ SAVIANI, D. **A nova Lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ocorreu no país, naquela época, foi uma tomada de consciência político-ideológica da sociedade contra o modelo autoritário de governo instaurado pelo regime militar, e, por conseguinte, contra a concepção autoritária de educação e sociedade correspondente àquele modelo.

A nova Constituição promulgada em 1988, refletia os anseios da sociedade civil organizada pela restauração dos direitos civis e democráticos.

Entretanto, é importante salientar que a aprovação da Constituição de 1988 deu-se num contexto de recessão econômica, com o agravamento do problema do desemprego, sobretudo, nos países periféricos. Nesta situação as agências financeiras internacionais pressionam os governos desses países para que adotem planos de ajuste econômico. Esses planos previam uma revisão do papel do Estado e uma nova forma de regulação direta pelas “forças do mercado,” ou seja, pelos grupos oligárquicos globalizados.

No cerne das políticas neoliberais preconizadas pelo FMI, BM, BID, BIRD, figuram a abertura dos mercados nacionais à concorrência estrangeira, o fim dos subsídios públicos para fins sociais e a privatização das empresas estatais, em particular, dos serviços públicos.

A regulação econômica propugnada pelos gestores econômicos mundiais, se baseia numa visão idealista do mercado, cujos pressupostos são: 1) proprietários e vendedores da força de trabalho se encontrem em iguais condições de informação e de poder para efetivar as negociações, de acordo com seus interesses; 2) todos os agentes tenham acesso às mesmas informações e o mesmo poder de controle sobre os preços dos produtos.⁶⁴

Dentro desta visão idealista, os representantes do grande capital afirmam que o mercado é o mecanismo mais apto para resolver todos os conflitos sociais. Nessa ótica, as relações sociais estariam, supostamente, comandadas pelas leis da competição, da concorrência, da oferta e da demanda.

Foi dentro desse cenário econômico, social e ideológico que a concepção economicista da educação consolida-se como ideologia norteadora das políticas educacionais no Brasil. Nessa visão, a educação deixa de ser um direito para ser

⁶⁴ MARTINEZ, O. **O neoliberalismo em crisis**. Havana: Editorial das Ciencias Sociales. 1999.

concebida como um serviço comercializável subordinado às regras da Organização Mundial do Comércio- OMC.

Do lado da demanda, estarão os indivíduos que poderão inclusive receber alguma ajuda do Estado e, da outra parte, uma oferta variada de educação, incorporando diversos agentes que podem se organizar em parcerias ou em grandes redes empresariais nacionais ou internacionais.⁶⁵

Conforme já foi dito, na visão das elites mundiais e nacionais, a educação deve funcionar como um mecanismo de integração dos indivíduos ao mercado em uma sociedade desigual. Nesse sentido, é coerente a proposta de uma educação mínima para os pobres. Nessa lógica mercantilista e conservadora é preciso “incluir” para manter a exclusão. Essa “inclusão-excludente” se manifesta sobretudo nas políticas educacionais pós-64.

Apesar da hegemonia conquistada no plano político e econômico, o neoliberalismo tem encontrado a resistência dos movimentos sociais. Tomando como exemplo o Brasil, relembramos que a década de 80 pode ser considerada como um período de muita efervescência política, responsável pela reorganização de movimentos sindicais e populares e pelo fortalecimento das lutas pela educação pública, contrária à orientação oficial de torná-la um serviço controlado pelo mercado.

Neste contexto, como foi dito, foram sendo aprimorados os fundamentos do novo projeto nacional de educação, que culminou com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à qual Saviani (1999) se refere como a nova lei de educação nacional, a 9.394/96.⁶⁶

O projeto original, apresentado à Câmara Federal em 1988 pelo Deputado Otávio Elísio, em nome das forças progressistas, visava à construção de um sistema nacional de educação, incorporando os níveis (infantil, fundamental, médio e superior) de forma articulada, de caráter público e com garantia de acesso e permanência para todos e de responsabilidade do Estado.

⁶⁵ LAVAL, C. WEBER. L. **Le nouvel ordre éducatif mondial**. Paris: Nouveaux Regards; Syllepse. 2002.

⁶⁶SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas,SP:Autores Associados, 1999.

No âmbito pedagógico, a nova LDB estava sendo formulada com base na concepção de educação politécnica.⁶⁷ Neste sentido, a nova Lei da Educação estabelecia um confronto ideológico com os setores conservadores (políticos ligados aos empresários da educação), que lutavam para retirar do texto da lei, os princípios humanistas e substituí-los pelos princípios tecnicistas e economicistas, coerentes com os interesses e os desejos das agências supervisoras do capital mundial.

No início dos anos 90, ocorre um rearranjo das forças políticas no país, com a aliança do PSDB com o PFL. Essa aliança repercutiu na discussão do projeto original da LDB, que passou a receber críticas dos setores mais conservadores da sociedade, identificados com os interesses dos empresários da educação.⁶⁸

Mantida a aliança do PSDB com o PFL, chegou-se à eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República, em 1994. A eleição de FHC representou uma renovação do pacto oligárquico, cuja hegemonia se manifestará sobretudo, no aprofundamento do projeto econômico neoliberal, iniciado no governo Collor.

A aliança política do PSDB-PFL repercutiu no debate da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, gerando um projeto alternativo que foi provado em substituição daquele surgido da contribuição de vários setores representativos da sociedade.

⁶⁷SAVIANI, D.*op.cit.* O clássico conceito marxiano de politecnia é definido como especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. As diretrizes da educação nacional, discutidas pelos participantes das CBEs, (que resultaria no projeto original da nova LDB), tinham inspiração na concepção de escola unitária elaborada por Antonio Gramsci. Ao grosso modo, pode-se afirmar, que a escola pensada por Gramsci, procurava assegurar às classes trabalhadoras o direito à “formação para o poder de pensar”, sem perder o intercâmbio com o setor produtivo. Na visão do intelectual italiano, a escola tradicional de caráter elitista e propedêutica estava em crise. O desenvolvimento das forças produtivas impulsionadoras do crescimento industrial colocava novas exigências para a educação escolar. Dessa forma, segundo Gramsci, era imprescindível que o Estado assegurasse uma educação de novo tipo assente na articulação entre formação geral e trabalho industrial, entre cultura e trabalho. Para uma análise mais profunda da questão ver: GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1995; NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1992.

⁶⁸ SAVIANI, D. *Idem*. *Ibidem* .

O projeto aprovado que serviu de parâmetro para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), foi apresentado pelo então Senador Darcy Ribeiro e contou com o apoio dos setores privatistas e do governo Fernando Henrique Cardoso.⁶⁹

Após a aprovação da LDB (9.394/96), a concepção e as finalidades da educação, e, em particular da educação profissional ficaram assim definidas. Título I – “Da educação.”

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

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.⁷⁰

Os objetivos da educação expostos na LDB, parecem numa primeira leitura, confirmar a vitória dos ideais democráticos contra os ideais privatistas da educação. Todavia, num olhar mais atento, verificamos que a nova LDB, abre grandes brechas, para o mercado de ensino, o que nos autoriza a afirmar que a hegemonia da visão mercantilista e conservadora da educação prevaleceu sobre a concepção da escola democrática.

Citamos como exemplo, o §2º do Art. 1º. Nesta parte do texto, está definida uma concepção mais ampla de educação, “vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.” A aprovação dessa perspectiva pedagógica, parece indicar que a prática educativa escolar deveria ser integrada às demais práticas sociais, o que implicaria na construção efetiva de um sistema articulado de ensino, compreendendo todos os níveis da educação (infantil, fundamental, médio e superior), em conexão com o setor produtivo e os movimentos sociais, de responsabilidade do Estado para todo o território nacional.

No entanto, é no campo das ações concretas definidoras das fontes de financiamento, organização curricular, formas de gestão e da responsabilidade do

⁶⁹ SAVIANI, D. op.cit.

⁷⁰ SAVIANI, D. op.cit.

Estado com a educação pública, que se manifestam as contradições reais do sistema educativo.⁷¹ É dessas contradições reais que falaremos a seguir.

2.3 A educação profissional no Brasil no final dos anos 90 e a hegemonia da discursiva neoliberal.

Conforme se vem afirmando, a política educativa do governo FHC não é inovadora. Sua origem pode ser identificada nas proposições aprovadas na LDB (9.394/96). Isto significa afirmar, que o MEC apenas regulamentou, através de Decretos, o que já estava definido na LDB.

Para mostrar tal afirmativa, analisou-se o Decreto N ° 2.208 publicado em 17 de abril de 1997 e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os ensinos básico e profissional publicadas pelo MEC em setembro de 2001.

Mas antes de examinar os documentos supracitados considerou-se relevante apresentar os artigos 39 a 42, da LDB (9.394/96), que definem a concepção e as finalidades da educação profissional.

Capítulo III “Da Educação profissional”.

Art 39 - A educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva.

Art.40 - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art.41 - O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudo.

Art.42 – As Escolas Técnicas e profissionais, além dos seus ensinos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada à matrícula à capacidade ou aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.⁷²

Destaca-se nestes artigos da Nova LDB, o artigo 39, que explicita a nova concepção de educação profissional “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, e o artigo 42, que define as novas funções das

⁷¹ SAVIANI, D. op. cit.

⁷² SAVIANI, D. op. cit.

Escolas Técnicas (Federais ou não), autorizadas a oferecer, “além dos seus ensinos regulares, cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada à matrícula à capacidade ou aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.”

A primeira vista, a nova normativa legal parece responder às antigas reivindicações de uma efetiva reforma no sistema de ensino profissional brasileiro, marcado pelo assistencialismo e pelo tecnicismo. Parecem também querer promover uma aproximação entre escola e o mundo do trabalho, nos marcos de um sistema mais industrializado e tecnológico.

Entretanto, olhando mais de perto se percebeu várias contradições: A primeira, está no fato de ao mesmo tempo que se propõe uma educação profissional integrada à ciência e a tecnologia, se postula a sua oferta dissociada da escolaridade básica. A segunda contradição, refere-se à ampliação e à descentralização da oferta da educação profissional, sem contudo determinar que essa ampliação deva ser responsabilidade e dever do Estado fazê-la.

Partindo desta análise, questiona-se um projeto educativo assente nestes artigos da LDB poderia se constituir numa ação de interesse da sociedade.

A reforma de ensino profissional do governo FHC foi executada mediante a promulgação do Decreto 2.208/97, que regulamentou esses artigos específicos da LDB, que visavam sobretudo redefinir as funções dos ensinos médio e Profissional.

A promulgação do Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que estabeleceu a independência do ensino médio do ensino profissional, serviu também para regulamentar a educação profissional de nível técnico.

Nos princípios específicos estabelecidos para o ensino profissional de nível técnico, o referido Decreto diz o seguinte: “ O ensino profissional não é parte diversificada do ensino médio, mas complementar à educação básica e tem na profissionalização um escopo específico.”

Com a promulgação do Decreto 2.208/97, ficou autorizado que o ensino médio deveria ser ministrado separado ou concomitante com o ensino profissional, ou seja, o aluno só receberia o certificado de técnico de nível médio, após concluir o segundo grau.

No todo, a reforma regulamentada pelo Decreto 2.208/97 ficou assim estruturada:

1. Educação básica (níveis de 1.º e 2.º graus), de caráter generalista, garantida e financiada pelo Estado e ofertada através de redes de escolas públicas.

2. Educação superior, subsequente à educação básica, compreende os níveis de graduação, licenciatura, especialização, pós-graduação, ministrado por Universidades, institutos isolados e centros de educação tecnológica. Comporta atuação e financiamento do Estado, na medida da disponibilidade de recursos (desde que universalizada a educação básica). (grifo nosso)

3. Educação profissional, também em seguimento à educação básica, mas sempre com trânsito garantido para este nível (mediante sistema de certificação), (...) inclui alternativas de aprendizagem, qualificação, re-qualificação, especialização de trabalhadores, além de serviços e assessoria ao setor produtivo.”⁷³

No núcleo central das mudanças promovidas pelo governo FHC, figuram quatro aspectos importantes: 1) Separação do ensino médio do ensino técnico, reformulando a Lei 5.692/71; 2). Autorização para que instituições privadas ofereçam cursos de qualificação profissional; 3. Implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR; 4. Criação do FUNDEF.⁷⁴

Para o governo, essas mudanças significavam o “reconhecimento de que, para enfrentar os desafios de hoje, o profissional precisa cumprir duas exigências fundamentais: ter uma sólida formação geral e uma boa educação profissional que o torne flexível no mundo das tecnologias avançadas”.⁷⁵

Destacamos nessas medidas a separação do ensino médio do ensino técnico previsto no Art. 5.º do Decreto 2.208/97, que afirma o seguinte: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do nível médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”.⁷⁶

⁷³ MINISTÉRIO DO TRABALHO- MTb. **Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado**. Brasília:MTb 1997.

⁷⁴FUNDEF- Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério. Com a aprovação do FUNDEF, o governo determinava que 60% da arrecadação das verbas destinadas à educação fossem para o ensino fundamental e para o pagamento de seus professores.

⁷⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- **Educação no Brasil**. Brasília:MEC. 2001.

⁷⁶ SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas,SP: Autores Associados. 1999.

Na visão do governo essa separação possibilitaria uma nova mentalidade para os ensinos médio e profissional no Brasil, dando-lhes identidades próprias e objetivos específicos. Mas, estaria correta essa afirmação do governo? Esse questionamento tem como base os resultados excelentes obtidos pelas Escolas Técnicas Federais na formação do aluno de nível médio. É sabido que nestas instituições se trabalhava com a proposta da formação integrada. Inclusive essa proposta da formação integrada estava presente no projeto original da LDB e tem sido uma reivindicação histórica dos educadores brasileiros.

O dualismo estrutural reforçado pela reforma de FHC, de um lado, a escola básica, e de outro, as escolas profissionais, ao que tudo indica, funcionou muito mais como uma estratégia de prolongamento do tempo de escolarização dos jovens, uma maneira de mascarar o desemprego muito elevado entre essa faixa da população, do que numa ação pública capaz de contribuir para uma efetiva transformação estrutural do país.

Entende-se que a reforma de FHC ao impedir o aluno dos cursos profissionalizantes de ter acesso aos conteúdos tradicionais de história, química, física, matemática, português, literatura, etc, constitui-se numa prática velada de discriminação cultural. Indaga-se se essa formação “enxuta” não trará ainda mais o avanço da educação e do desenvolvimento da ciência e da tecnologia tão necessárias ao país, na medida em que elimina a possibilidade do aluno de estudar a teoria no seu sentido primordial, o de especulação e descoberta “desinteressada” do conhecimento.

Aprofundando a análise, observa-se o cuidado que teve o governo em orientar (a educação e) a educação básica e profissional, por diretrizes identificadas com a visão do mercado. Nos 1º e 4º parágrafos do Art. 1º, do Decreto 2.208/97 que tratam dos objetivos da formação profissional, visto que nele está escrito que a educação deve:⁷⁷

I- Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.

⁷⁷ Id.;Ibid.;

IV- Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.”

Nesses parágrafos, merecem atenção os termos “habilidades gerais e específicas”. As habilidades gerais são definidas como os conteúdos (matemática, português, biologia, física, química, informática, etc), necessários e funcionais aos objetivos específicos dos cursos profissionalizantes, que passam a compor as habilidades específicas.

Essas noções pertencentes ao vocabulário empresarial, são sistematicamente repetidas no discurso oficial. São noções e termos ideológicos assentes na teoria do modelo de competências. *Grosso modo*, a teoria das competências defende que o conhecimento tenha uma finalidade definida, a resolução de problemas concretos. Perrenoud (2000, p. 5) define competência “como o saber colocado em ação”.

Na concepção do intelectual francês Philippe Perrenoud, a pedagogia centrada no ensino, por este conceituada de “vertical”, só tem beneficiado historicamente a uma minoria. Desta forma, o autor francês defende uma concepção pedagógica centrada na aprendizagem, na “aquisição de competências”.

Na “pedagogia das competências”, o aluno tem que “comprovar” que aprendeu. Essa comprovação deverá ser demonstrada através da resolução de problemas ou de “situações-problemas”.

Destarte, entende-se que esta concepção de educação é uma figuração da hegemonia do pensamento conservador contemporâneo no campo educacional. Ao “amarrar” a organização curricular a um resultado previamente determinado pelo professor, compromete-se a ação do “pensar livremente”, sentido primordial de educação e da construção de uma cultura emancipatória .

Por esta razão, entende-se que a pedagogia das competências caiu como uma luva para o pensamento neoliberal. Pois nesta lógica, a educação do trabalhador perde seu caráter formativo, se aproximando muito mais de um mero treinamento profissional ajustado às tendências do mercado.

No Art. 2.º, do Decreto ora analisado, se propõe que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades

que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.”

Conforme foi dito, no cerne desse artigo está a autorização para que as instituições privadas, subsidiadas com recursos públicos, assumam, em lugar do Estado, a responsabilidade pela educação dos trabalhadores. Uma demonstração da aplicação da principal premissa neoliberal, retirar da agenda pública a educação como direito e dever do Estado.

O Art. 3º do mesmo Decreto, define que a nova estrutura de organização e funcionamento da educação profissional, seja composta em três níveis: 1) básico: destinado à qualificação, re-qualificação e re-profissionalização, independente de escolaridade prévia. 2) técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto. 3) tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio ou técnico.” (op. cit., p.62).

Nesse artigo, é preciso enfatizar a defesa do discurso oficial em oferecer ensino profissional independente do nível de escolaridade. Entende-se que fica difícil romper com práticas tecnicistas e assistencialistas oferecendo ensino profissional dissociado da educação básica.

Outro aspecto relevante promovido pela reforma de FHC, foi a autorização dada para as Escolas Técnicas Federais ofertarem de forma privada cursos profissionalizantes de curta duração.

No Art. 4º, § 1º do Decreto 2.208/97, está escrito: “ As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional, deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.”

Compreende-se que esta “autorização”, abre brechas para a privatização do ensino técnico, na medida em que os cursos de curta duração serão vendidos e o destino destes recursos podem vir a consolidar o caminho da auto-sustentação destas instituições.

Se no plano ideológico os artigos do Decreto 2.208/97, foram apresentados como proposições inovadoras e anunciadoras de uma efetiva e qualitativa reforma na educação, no plano concreto, não é possível fazer essa afirmação de forma tão categórica. Primeiro, destaca-se o artigo que trata da desobrigatoriedade da escolaridade básica para aqueles que procuram o ensino profissional. Os relatórios de avaliação do PLANFOR, mostram que a determinação de ofertar cursos de qualificação para um público analfabeto ou semi-analfabeto, tornou esta Política de Educação Profissional uma ação muito mais assistencialista do que educativa.

Acrescenta-se a isto, o fato de não se saber concretamente qual foi a contribuição desta política de qualificação para a ampliação do número de empregos formais e assalariados.

Segundo, trata-se do artigo, que permite que instituições “especializadas” passem a oferecer educação profissional. No terceiro capítulo mostraremos depoimentos de professores da Escola Técnica Federal reveladores de que essa política educativa serviu muito mais para “desorganizar e desconstruir ” o sistema do que para melhorar a educação.

Um outro aspecto da reforma no ensino profissional brasileiro, foi a regulamentação dos cursos técnicos de nível superior (cursos tecnológicos), exposta no Art. 10º do Decreto 2.208/97. Neste artigo está definido que: “Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de tecnólogo.”

A formação de tecnólogos foi uma das pretensas novidades divulgadas pelo governo FHC para o ensino superior público. Nesse tipo de formação, o profissional será diplomado com nível superior, porém, diferente da graduação universitária, onde o aluno recebe uma formação científica básica antes de chegar à parte profissional, no ensino tecnológico, o aluno terá acesso somente à segunda parte (profissional). Dessa forma, os cursos de tecnólogos são mais curtos (3,5 anos), do que os cursos de engenharias com duração de cinco anos.

Se por um lado, essa medida possibilitou ampliar o acesso ao ensino superior público, por outro, promoveu-o de forma discriminatória. Os cursos de formação de tecnólogos impedem que uma parte da juventude brasileira tenha acesso à

formação científica, estética e cultural que são imprescindíveis para uma sólida e boa formação do pensamento crítico e para o poder de pensar para além dos interesses do mercado, leia-se dos empregadores.

No terceiro capítulo aprofundaremos essa reflexão, tendo como base a grade curricular (em anexo) dos cursos de tecnólogos promovidos pela nova escola profissionalizante do Ceará, objeto de estudo desta tese.

Além do Decreto 2.208/97, o MEC divulgou em setembro de 2001 as novas Diretrizes Curriculares Nacionais(DCNs), para os ensinos básico e técnico-profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais são as premissas sobre as quais devem ser organizados teórica e metodologicamente os currículos nas diversas modalidades de ensino. Portanto, é um documento de suma relevância, pois serve como guia para definir a estrutura da grade curricular. Desta forma, destaca-se a opção do governo em elaborar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais com base na teoria das competências. Segundo está escrito: “(...) porque as Diretrizes não estão formuladas de acordo com o modelo tradicional de currículo, como relação das disciplinas a ensinar, e sim de acordo com o que se quer que todos os alunos venham a aprender. Em outras palavras, na forma de competências a serem desenvolvidas ao longo da escolarização.”(MEC/CNE-DCN, 2001, p. 3).

Mas, quais as implicações para a educação brasileira desta decisão do MEC em adotar o modelo de competências como princípio pedagógico?

Uma primeira implicação encontra-se no campo teórico-metodológico. A intenção do governo federal de romper com o que denominou de “velha institucionalidade” da educação brasileira. Segundo o MEC/CNE:

“No quadro legal da educação brasileira o mais importante é o direito de aprender. Este princípio aparentemente óbvio é muito importante porque a cultura do país em matéria de educação sempre deu mais valor ao ensino e ao que deve ser ensinado do que às necessidades de aprendizagem que as crianças e jovens têm o direito de verem satisfeitos nas escolas.”(MEC/CNE/ -Diretrizes Curriculares Nacionais-princípios políticos-educacionais, 2001, p.3).

Isto implicava a redução do conceito de qualificação ao de competência. Nesta concepção de qualificação, os saberes adquiridos deveriam estar aplicados ao trabalho, à resolução de situações imprevistas e imprevisíveis. Uma elaboração muito

próxima da noção de empregabilidade, onde o indivíduo se qualifica sem saber efetivamente para que posto de trabalho.

Essa opção teórica do governo federal constituía uma figuração de que papel estava sendo destinado à educação brasileira. No texto das DCN, observa-se a intenção do governo de eliminar da grade curricular dos sistemas de educação básica e técnico-profissional os conteúdos disciplinares “desinteressados”, colocando no lugar uma estrutura curricular mais centrada nos saberes funcionais e necessários às atividades previstas pelos determinados cursos.

A lógica da reforma educativa proposta pelo governo FHC, assente na teoria das competências, desloca a decisão “do que” e “de como” ensinar da sociedade para o mercado, denominado eufemisticamente de “necessidades da economia local ou regional.”

A segunda implicação da opção teórico-metodológica do MEC encontra-se na reestruturação do sistema de ensino técnico-profissional, exemplificado na autorização para a criação de instituições de nível superior de ensino tecnológico de natureza pública ou privada e a determinação para que as Escolas Técnicas Federais fossem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Estas instituições obedeceriam ao Artigo 10º do Decreto 2.208/97, anteriormente mencionados e seriam as responsáveis pela oferta dos cursos técnicos de nível superior (tecnológicos). Assim, elas se estruturaram a partir dos princípios filosóficos, políticos-educacionais e pedagógicos determinados pelas novas DCN.

A principal política educativa do governo Fernando Henrique Cardoso, amparado nessas novas Diretrizes, foi a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR.⁷⁸

O PLANFOR foi apresentado à sociedade, como uma política pública de pretensões inovadoras, chamado a romper com a concepção tecnicista e assistencialista que tradicionalmente haviam caracterizado o ensino profissional no Brasil. Além dessa pretensão pedagógica, o governo FHC, prometia ampliar a oferta de ensino profissional

⁷⁸ A autorização dada pelo Ministério da Educação para que quaisquer instituições oferecessem cursos básicos de qualificação profissional está legalmente referendada no artigo 2.º, do Decreto 2.208/97. A intenção do governo com o PLANFOR era “integrar a educação profissional na pauta da política pública de trabalho e renda”.

para qualificar 20% da População Economicamente Ativa- PEA a cada ano, beneficiando assim a 15 milhões de trabalhadores acima dos 14 anos.⁷⁹

Além do fracasso no aspecto quantitativo, o PLANFOR, também fracassou no aspecto pedagógico. Sua principal premissa de ofertar educação profissional para atender uma suposta “demanda do mercado de trabalho”,⁸⁰ não teve, impacto sensível na diminuição do desemprego.⁸¹

O relatório do Ministério do Trabalho sobre “acompanhamento dos egressos do PLANFOR/PEQs em 1996/1997”,⁸² não apresenta dados precisos sobre o impacto dos cursos profissionalizantes para o acesso ao emprego. Inclusive é citado o exemplo do Estado de Pernambuco, em que o número de ocupados depois do curso apresentou uma significativa queda de 17%. (idem.;ibidem.)

Outro dado interessante, registrado nesse documento, é o reconhecimento oficial de que “não é possível apreciar” se os cursos profissionalizantes têm ou não contribuído para mudanças na qualidade dos empregos ofertados pelo mercado de trabalho.⁸³

A autora desta tese participou pessoalmente desse processo, na condição de coordenadora do Plano Estadual de Qualificação no Ceará, representando a Universidade Regional do Cariri. Em razão disso, pôde-se constatar a grande pressão do governo do Estado, sobre as Secretarias do Trabalho e de Assistência Social, para promover os cursos de qualificação. A implementação forçada levou a improvisações que se traduziram em resultados apenas estatísticos que tiveram pouco impacto na melhoria do quadro ocupacional da região.

Para o governo, a formação profissional com “foco na demanda do mercado” haveria de marcar uma ruptura com a chamada “oferta de cursos de

⁷⁹ MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO- M.T.E - **PLANFOR- avaliação gerencial 1995-1998: balanço de um projeto para o desenvolvimento sustentado.** Brasília: MTb. 1999. Na primeira etapa do PLANFOR (1995-1998), correspondente ao primeiro mandato do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, foram treinados, segundo o governo, 5,7 milhões de trabalhadores em todo o país, e com investimento, através do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), de R\$ 1 bilhão.

⁸⁰ Idem.;Ibidem.

⁸¹ MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO - MTE- **O que está acontecendo com os treinandos dos PEQs? Síntese de resultados do acompanhamento de egressos em 1996/1997.** Brasília:MT E /SEFOR . 1998

⁸² MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO - MTE- **O que está acontecendo com os treinandos dos PEQs? Síntese de resultados do acompanhamento de egressos em 1996/1997.** Brasília:MT E /SEFOR . 1998.

⁸³ Idem.;Ibidem.

prateleiras”. Porém, tal premissa apenas denuncia a natureza mercantilista do novo projeto na medida em que transfere do setor público para o privado o poder de definir o conteúdo e a metodologia da educação dos trabalhadores. A ênfase nos requisitos do mercado, parece visar sobretudo um efeito publicitário com vistas a convencer os milhares de jovens e adultos brasileiros da ilusão do acesso ao emprego através do treinamento profissional.

Os cursos do PLANFOR foram ministrados em módulos, com o objetivo, segundo o governo, de “garantir perspectiva de trabalho para os jovens e facilitar seu acesso ao mercado de trabalho local e regional, oferecendo cursos de acordo com a demanda. Uma estrutura curricular em módulos, associados a conteúdos flexíveis, permite ao aluno fazer vários cursos e, portanto, capacitar-se para diversas funções”.⁸⁴

Se no plano ideal o governo tentava convencer a sociedade de que realizava uma nova política educativa, na vida concreta, reproduzia as mesmas práticas tecnicista e assistencialista que havia prometido romper.

Essa conclusão encontra respaldo no relatório de avaliação do PLANFOR, elaborado pela UNITRABALHO.⁸⁵

O relatório da UNITRABALHO aponta uma série de questionamentos sobre as reais finalidades do PLANFOR, com base nos resultados das avaliações dos Planos Estaduais de Qualificação- PEQs.

Os questionamentos referem-se tanto aos aspectos institucionais como pedagógicos do PLANFOR. No aspecto institucional, critica-se a indefinição da fonte de financiamento deste plano educativo como convém em toda política pública.

Quanto ao aspecto pedagógico, questiona-se se o PLANFOR era ou não uma política pública inovadora. A pergunta tinha como base dados reais que mostravam que o PLANFOR atraiu principalmente pessoas analfabetas, o que colocava em questão a credibilidade da promessa oficial de garantir uma sólida formação profissional articulada com a educação básica.

Esse conjunto de questionamentos, autoriza a afirmar que o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR, não se confirmou como um

⁸⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA –MEC op. cit. p. 29

⁸⁵ As críticas estavam inseridas no bojo do debate sobre o caráter inovador do PLANFOR, se este plano seria ou não uma política inovadora para a Educação profissional no Brasil. Foram coletadas durante um Seminário Nacional de Avaliação do PLANFOR, em S.Carlos-SP, nos dias 4 e 5 de março de 1999.

programa efetivamente educativo elaborado com base em dados estatísticos oficiais, que permitisse a equalização entre demanda concreta do mercado de trabalho e oferta dos cursos.

Para executar este plano educacional, o governo FHC contou com a orientação e a colaboração financeira do Banco Mundial.⁸⁶

O relatório do Banco Mundial de 1995, enfatiza a necessidade da integração dos trabalhadores no processo de consolidação da “nova ordem econômica”. Essa integração é posta como uma premissa para que as políticas de ajuste econômico obtenham êxito. Esse relatório, contém uma série de “recomendações”, sobre a participação dos trabalhadores e a atuação dos governos nesta nova “fase” do desenvolvimento econômico. O lema central do relatório é “a força de trabalho qualificada é fundamental para o sucesso numa economia ‘globalizada’.”⁸⁷ (grifo nosso).

Essa diretriz do Banco Mundial, foi transformada pelos governos neoliberais, numa espécie de dogma inquestionável, anunciador de uma “nova Era”.

Além do aspecto ideológico, no sentido de impor um paradigma para a educação dos países periféricos, o relatório do Banco Mundial de 1995, visou outro objetivo relevante, já citado nesse texto, a integração dos trabalhadores na construção da ordem econômica neoliberal. O Banco Mundial, “sugeriu” que os governos neoliberais promovessem a abertura de espaços para que os trabalhadores pudessem questionar quase tudo, exceto as ordens do mercado.

Nessa ótica, o Banco Mundial afirma que: “Economias abertas, governos democráticos e Estados descentralizados têm gerado uma crescente demanda por trabalhadores que são internacionalmente competitivos e por cidadãos capazes de tomar boas decisões e assumir maiores responsabilidades no gerenciamento dos assuntos locais. Além do mais, uma boa educação é amplamente vista como uma ferramenta crucial na redução dos altos níveis de desigualdade e pobreza na região”⁸⁸.

⁸⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- MEC – **Educação no Brasil**: Brasília: MEC. 1999. Segundo o governo FHC, o Banco Mundial chegou a emprestar US\$ 500 milhões para as reformas educacionais no Brasil .

⁸⁷ BANCO MUNDIAL- BM. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial -1995**: o trabalhador e o processo de integração mundial. Washington: BM, 1995.

⁸⁸ BANCO MUNDIAL – Disponível no site: www.iadialog.org/programs/policy. Acesso no dia 15/10/2003.

Para ilustrar o perfil do novo profissional desenhado pelos defensores da educação adaptada ao modelo econômico neoliberal, citamos um texto do secretário de formação profissional do governo FHC, Nassim Gabriel Meredff. “Hoje a nova forma econômica exige pessoas com capacidade de aprender constantemente, de adaptar-se a mudanças e novas tecnologias. O perfil do trabalhador que se pede, em todos os níveis empresariais, é de alguém com capacidade de exercitar seu raciocínio, que saiba ler um manual e trabalhar em equipe e que seja capaz de desenvolver a caixa preta da nova tecnologia”. (Meredff, 1997, p. 4)

Nas palavras do secretário, observa-se um conjunto de argumentos reveladores de uma concepção economicista e tecnicista de educação. A associação direta entre formação econômica, educação e tecnologia confirma tal afirmativa.

É possível também observar neste texto supracitado, a evidente opção do governo brasileiro pelo modelo de competências em substituição ao modelo de educação profissional. A defesa do acesso pelo trabalhador ao mundo da leitura e da escrita para que este adquira a capacidade de ler um manual mostra a opção deste governo em utilizar a educação como estratégia de sustentação ideológica e de produção de força de trabalho para o modelo econômico vigente.

Neste sentido, cabe afirmar que ao contrário do que afirmava o governo FHC, sua política educacional não criou uma “nova mentalidade” e um “novo ensino médio e educação profissional no Brasil”.⁸⁹ Essa promessa não passou de um mito, comprovado pelos dados oficiais que revelam uma queda da qualidade da educação pública.

Mesmo sabendo que não podemos atribuir exclusivamente à política educacional do governo FHC, a responsabilidade pelo déficit educacional, não se pode contudo, desconsiderar a sua contribuição, para manter inalterado esse quadro.

Os dados revelam que os principais beneficiados com a política educacional de FHC foram os empresários da educação. Dados recentes, divulgados pelo MEC, mostram um crescimento substancial do ensino superior privado durante a

⁸⁹MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Educação no Brasil** (1995- 2001). Brasília: MEC. 2001.

última década. Assim por exemplo, no Estado de São Paulo, 91% aproximadamente das vagas do ensino superior são oferecidas por instituições privadas.⁹⁰

Os aspectos examinados nesse capítulo permitem concluir que:

1) a reforma educativa do governo FHC não inova na prática de educação profissional, na medida em que a mesma está dissociada da educação básica, centrada no ensino técnico e subordinada aos supostos requisitos do mercado.

2) é uma política que, em essência, substitui a educação como atividade formativa por uma atividade de mero treinamento profissional.

3) a reforma de FHC serviu para desorganizar o sistema de ensino profissional público. A determinação para que as Escolas Técnicas Federais ofereçam cursos de qualificação de curta duração com “foco na demanda do mercado”, é um dos exemplos concretos dessa afirmativa.

4) no projeto educativo de FHC, a educação para a insegurança, para a sociedade da incerteza, é percebida de forma dissimulada através de noções ideológicas como laboralidade, empregabilidade.

5) A reforma também serviu para deixar claro o papel atribuído à educação no governo FHC, consolidar ideológica e economicamente o novo modelo de desenvolvimento econômico dependente guiado pelo Estado neoliberal.

6) Com a reforma, fica evidente o continuísmo do dualismo escolar defendido pelas elites nacionais ao longo dos tempos. De um lado, o sistema básico de ensino (compreendendo as boas escolas particulares e as boas universidades públicas), desenvolvendo práticas educativas voltadas para uma sólida formação do pensamento. Do outro, uma rede de escolas profissionalizantes desenvolvendo uma educação profissional básica e ultra-especializada voltada para a formação do chamado “cidadão produtivo”.

7) Através da reforma, o governo FHC, procurou mascarar as reais causas do desemprego, impulsionado pelo modelo de crescimento econômico dependente.

Estes são os aspectos nos quais nos balizamos para analisar a nova experiência de educação profissional no Ceará.

⁹⁰MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Sinopse estatística da educação superior - 2003**. Brasília: MEC. 2004. Disponível no site: www.mec.gov.br. Acesso em 06 de junho de 2004.

CAPÍTULO 3 – O NOVO MODELO DE ENSINO PROFISSIONAL DO CEARÁ: PROBLEMAS E CONTRADIÇÕES EXISTENTES.

“Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá- los por veredas abruptas” (Karl Marx, o Capital , L. I v. I p.31)

No capítulo anterior, analisou-se a recente reforma educacional realizada pelo governo FHC. Essa análise permitiu mostrar que a reforma de FHC constitui-se numa política que responde aos requisitos do modelo de desenvolvimento dependente⁹¹, imposto pelos gestores da economia capitalista mundial (FMI, BM, BID), de matriz neoliberal.

Neste capítulo, os objetivos são: 1) Mostrar que o novo modelo de ensino profissional cearense, segue as mesmas diretrizes político-pedagógicas norteadoras da reforma de FHC. 2) Mostrar as principais contradições do novo projeto educativo cearense e os seus primeiros resultados.

As principais características dessa política podem ser resumidas assim: 1) opção pelo ensino profissional de caráter polivalente e tecnicista;⁹² 2) subordinação da educação, em particular, do ensino profissional, aos objetivos da economia local; 3) prioridade do modelo jurídico privado no ensino profissional público.

⁹¹ RIBEIRO, M. S. **História da Educação Brasileira**. op. cit. O termo desenvolvimento econômico dependente tem o significado de um processo marcado por altas taxas de crescimento econômico que refletem na melhoria do padrão de vida de apenas uma pequena parcela da população. É um desenvolvimento assentado nas diretrizes “recomendadas” pelos organismos financeiros internacionais. É um processo diferenciado do conceito clássico de desenvolvimento econômico entendido como: “um processo de transformação econômica, política e social através do qual o crescimento do padrão de vida da população tende a tornar-se automático e autônomo.”

⁹²ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre:Artes Médicas. 1989. Na perspectiva da polivalência, o indivíduo terá sua formação centrada na aquisição de habilidade prática e na capacidade de desenvolver raciocínio abstrato, com domínio de algumas funções determinadas, mas também conhecimento suficiente das funções conexas. O sujeito polivalente deverá saber manusear as técnicas necessárias para produzir um determinado produto. Na concepção tecnicista, a educação se restringe ao mero ensino das técnicas dissociadas dos fundamentos científicos que lhes deram origem. Nesta visão educativa,cultura e trabalho são percebidos como mundos separados. O que significa que o ensino profissional se restringirá a um mero treinamento profissional que capacita o indivíduo a assumir determinado posto de trabalho ou realizar algum trabalho. Do ponto de vista ideológico, o conceito de polivalência responde aos requisitos do funcionamento do modo de produção capitalista calcado na divisão social do trabalho.

Antes de iniciar na análise específica da questão, consideramos importante apresentar alguns dados sócio-econômicos do Ceará.⁹³

O Estado do Ceará está situado na região Nordeste do Brasil, abaixo da linha do equador, numa posição nitidamente tropical. Sua capital, Fortaleza, localiza-se numa planície litorânea. O Ceará tem 93% do seu território inserido na zona semi-árida do Nordeste. A Caatinga é a vegetação predominante no Estado.

Sua população era de 7.431.597 habitantes, distribuídos da seguinte forma, 5.315.318 vivem na zona urbana e 2.115.343 na zona rural.⁹⁴ Em termos econômicos, o Ceará ocupa a 10.^a posição no ranking do Produto Interno Bruto-PIB nacional, (representando 2% do total brasileiro).⁹⁵ A População Economicamente Ativa (PEA) do Estado é de 3.621.053 pessoas. As principais atividades econômicas do Estado são: produção da castanha de caju, de calçados, tecidos, pesca da lagosta e do camarão, e produção da cera vegetal da Carnaúba.⁹⁶ Em 2003, o Estado do Ceará apresentou uma receita de R\$ 5,33 bilhões.⁹⁷

A estrutura político-administrativa do Estado envolve 184 municípios. Nas eleições de 2002, inscreveram-se para votar 4.805.259 eleitores, 615.572 dos quais eram analfabetos e 1.640.887 sabiam somente ler e escrever. Desse total, apenas 238.830 possuíam o ensino fundamental completo, e uma pequena parcela, 75.397 possuía grau de ensino superior completo. (Fonte: Tribunal Regional Eleitoral do Ceará- TRE- CE. 2000.).

Quanto à Cultura, o Ceará é uma terra fértil para o surgimento de grandes figuras da cultura popular brasileira, como o poeta Patativa do Assaré e os escritores Raquel de Queiroz e José de Alencar. Também é relevante a vocação política do povo cearense, citando como exemplo a cearense Bárbara de Alencar.⁹⁸ O município de

⁹³ Trata-se de dados dos Censos de 2000 e de 2002 do IBGE e de dados fornecidos pelos órgãos oficiais do governo estadual (IPECE, IPLANCE, SEDUC e SEFAZ).

⁹⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA -IBGE- Censo Demográfico de 2000. Disponível no site: www.ibge.gov.br. Acesso dia 11/08/2004.

⁹⁵ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE Censo Demográfico de 2003. Dado divulgado pelo o Jornal O povo. Fortaleza-CE. 14 abr. 2004. Disponível no site: www.opovo.com.br. Acesso dia 11/08/2004.

⁹⁶ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE Censos de 1997 e 2002.

⁹⁷ INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ-IPECE- **Conjuntura Econômica do Ceará -2003**. p. 27. Fortaleza:IPECE. 2003. Acesso pelo site: www.iplance.gov.br. Acesso no dia 10/08/2004.

⁹⁸ ARAUJO, A. **Bárbara de Alencar**. Fortaleza-CE:Edições Demócrito Rocha. 2000. Bárbara de Alencar, (1760-1833) nasceu em EXU-CE, mas viveu a maior parte de sua vida no Crato. “Foi a primeira

Juazeiro do Norte é atualmente um dos maiores pólos de turismo religioso, graças à figura de Padre Cícero⁹⁹.

Esta breve visão panorâmica do Ceará autoriza afirmar que, apesar de suas belezas naturais e de constituir um dos celeiros culturais do país, o Estado cearense continua pobre e ainda muito distante do verdadeiro desenvolvimento social e econômico.

Para apresentar uma análise da atual política de ensino profissional do Estado, achou-se necessário levantar alguns aspectos do contexto político do Ceará que, explicam, em grande parte, as opções das elites locais que se traduzem no modelo de ensino profissional inaugurado no final da década de 90.

Desde 1986 que o Estado vem sendo governado pelo mesmo grupo político. Este grupo tem no Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) seu principal aporte político. A base social de sustentação desse grupo político é o empresariado cearense, o chamado “grupo do Centro Industrial Cearense-CIC.”¹⁰⁰

Esse grupo se apresentara como oposição ao chamado grupo dos coronéis¹⁰¹ e, por conseguinte, ao modelo de desenvolvimento econômico executado por

presa política brasileira por ter participado da Proclamação da República em pleno Crato, em 1817, quando o Brasil ainda estava ligado a Portugal”.

⁹⁹ LOPES, R. **Padre Cícero**. Fortaleza-CE:Edições Demócrito Rocha. 2000. Todo ano, milhares de pessoas de todo o país, popularmente conhecidos como romeiros, chegam a Juazeiro do Norte-CE para visitar o túmulo do Padre Cícero Romão Batista. Padre Cícero (1844-1934) é natural do Crato, mas foi morar em Juazeiro do Norte logo depois que recebeu a ordenação de padre. Em Juazeiro do Norte, construiu sua carreira política e religiosa, elegendo-se prefeito deste município. “Acusado de forjar um milagre – hóstia transformada em sangue na boca da beata -, ele foi perseguido por Roma e acabou tendo suspensos seus direitos de sacerdote. No entanto, após o suposto milagre, Juazeiro do Norte se transformou num dos principais centro de peregrinação do país.” Outro fato conhecido da história de Pe. Cícero foi a condecoração de capitão do exército dada por ele ao cangaceiro Lampião.

¹⁰⁰ CARVALHO, R.V.A. Virgílio, Adauto e César Cals: A política como arte da chefia. in:**Era Jereissati (modernidade e mito)**. Fortaleza:Edições Demócrito Rocha. 2002. Desde os anos 70, que uma parte representativa do empresariado cearense, organizada através do Centro Industrial e Comercial do Ceará (CIC), decidiu comandar diretamente o Estado. Neste sentido, começaram a promover encontros e palestras e a divulgar na mídia críticas à forma como estava sendo governado o Estado. Os pilares ideológicos do grupo do CIC eram: 1 - crítica à estatização e ao intervencionismo desenvolvimentista do setor público; 2- defesa intransigente da economia de mercado e da propriedade privada como a essência de uma sociedade aberta e democrática.

¹⁰¹ CARVALHO, R.V.A. op.cit. “Durante o regime militar de 1964, a política cearense foi dominada pelos três coronéis: Virgílio Távora, Adauto Bezerra e César Cals. O título de coronel, ambíguo, pois remete simultaneamente à patente militar e à condição de chefe político, permitiu aos publicitários da campanha de Tasso Jereissati, efetivar uma fusão pasteurizada da imagem dos três chefes tradicionais da política cearense em uma única imagem, a dos coronéis, identificando-os como “forças do atraso”.”.

estes. Esse grupo liderado pelo empresário Tasso Jereissati ficou conhecido, através das campanhas na mídia, como o “grupo das mudanças” ou dos “jovens empresários.”¹⁰²

Nos anos 80, o grave quadro social do Estado, somado ao fracasso das gestões anteriores na condução da administração pública,¹⁰³ favorecia a expectativa da sociedade por mudanças. Neste sentido, era como se a candidatura de Tasso Jereissati representasse uma negação radical com o passado, calcada numa “configuração de um ‘antes’ e um ‘depois’, como parte de uma construção simbólica de uma temporalidade política”.¹⁰⁴

Em 1986, através de uma ampla coligação de partidos políticos que unia moderados e comunistas (PMDB, PCB, PC do B e o PDC), o empresário Tasso Ribeiro Jereissati é eleito pela primeira vez governador do Estado.¹⁰⁵

Então eleito governador, Tasso Jereissati foi revelando gradualmente seu projeto político: a reforma do Estado, entendida como “moralização da máquina do Estado, a implantação de políticas de ajuste fiscal, o controle da inflação e a retomada do crescimento da indústria cearense” (IPLANCE, 1993 e 2001).

Essas políticas de ajustamento resultaram na demissão de 40.000 mil funcionários públicos, reduzindo a folha de pagamento em mais de um terço. A folha de

¹⁰² Os chamados jovens empresários que compunham na época o núcleo central do grupo do CIC, entre estes Tasso Jereissati, Sérgio Machado e Byron Queiroz, apesar de ingressantes na política, eram herdeiros de políticos tradicionais que vinham, há longo tempo, ocupando o poder no Estado.

¹⁰³ A década de 80 no Ceará foi marcada pelo empreguismo no serviço público. O crescente aumento do funcionalismo público e a arrecadação incompatível do Estado levaram o então governador Gonzaga Mota (1982-1986) a atrasar sistematicamente o pagamento dos salários dos servidores. Esta situação, como se pode prever, gerou muita reclamação e muitas críticas de setores importantes da sociedade. Analisa-se que a razão para o empreguismo no serviço público do final dos anos 70 até meados dos anos 80 tinha dois motivos. O primeiro era a grave situação social do Estado, devido aos longos períodos de estiagens, o que tornava o serviço público a única opção de emprego para a classe média e demais setores da população. O segundo motivo está ligado ao contexto político. Nesse período, os políticos, apoiados pela ditadura militar, viam, com o fim do regime militar, a ameaça de perda do controle e da hegemonia no poder do Estado. Sendo assim, recorriam à prática clientelista como um meio de ganhar apoio e sustentação política.

¹⁰⁴ BARREIRAS, I.A.F. Pensamento, palavras e obras. in: **Era Jereissati (modernidade e mito)**. Fortaleza:Edições Demócrito Rocha. 2002.

¹⁰⁵ TAVARES, F. B. **A pedagogia da escassez** (tese de doutorado) Campinas,SP:UNICAMP. 2002. “O grupo empresarial ao qual Tasso Jereissati pertence possui o sistema Verdes Mares de comunicação, composto por jornais, canais de rádio, além de ser, em nível do Estado, o conglomerado que, na televisão, repassa o sinal da rede Globo. Dessa forma, o projeto político de Tasso Jereissati encontra-se fortalecido pela mídia, já que pode contar com o apoio irrestrito do grupo que detém a hegemonia dos meios de comunicação de massa do Ceará.”p. 57.

salários, que correspondia a 52,4% do orçamento estadual em 1987, caiu para 30,7%, em 1990.¹⁰⁶

A conquista do poder pelo empresariado local representou um importante passo para destacar o Ceará como um dos Estados pioneiros a implantar o modelo de desenvolvimento econômico neoliberal, que atribuía à indústria o papel de força motriz do desenvolvimento sócio-econômico regional.

Mas é importante destacar que o projeto de industrialização no Ceará não começou com os “jovens empresários,” mas, nos anos 70, mais precisamente durante o governo do Coronel Virgílio Távora, com grandes obras de infra-estrutura, como: transposição de energia da Usina de Paulo Afonso (BA) para o Ceará e a construção do pólo industrial de Maracanaú, na região metropolitana de Fortaleza.

O fato é que, desde 1986, o grupo político liderado por Tasso Jereissati ocupa o poder no Estado. Primeiro com Tasso Jereissati (1986-1990), depois com Ciro Gomes (1991-1994), mais tarde, novamente com Jereissati (1994-1998), e também em (1999-2002), até atualmente com Lúcio Alcântara, eleito em 2002.

Assim, há quase duas décadas, o Ceará vem sendo governado pelas mesmas diretrizes econômicas de matriz neoliberal.

No entanto, após duas décadas de aplicação do modelo neoliberal, a realidade demonstra que esse modelo econômico tem deixado o Estado distante de um verdadeiro desenvolvimento social e econômico prometido pelos seus defensores. A seguir, apresentamos alguns dados que ilustram esta afirmação.

A taxa de crescimento médio anual do PIB no período de 1974/1986 foi: indústria 13,46%, serviços 10,19% e agropecuária 1,47%, maior que no período de 1986/1998, de administração tucana, quando a indústria cresceu apenas 4,15%, serviços 3,30% e agropecuária decresceu. De modo geral, o PIB cearense cresceu, em média por ano, no primeiro período, 8,04%, contra apenas 2,95% no segundo período.¹⁰⁷

Na área social, 55,7% da população cearense vive em situação de extrema pobreza, com renda mensal *per capita* inferior a R\$ 80,00 mensal, o que coloca o Ceará em terceiro lugar no “*ranking* da miséria” no Brasil, perdendo apenas para o

¹⁰⁶ BONFIM, W.L.S. De. De Távora a Jereissati: duas décadas de política no Ceará, p. 35-62. in: **A era Jereissati**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha. 2002.

¹⁰⁷ ANDRADE, D. FARIAS, A. BRUNO, A., **Os Pecados Capitais do Cambéba**. Fortaleza, CE: Expressão gráfica. 2002. p. 57.

Maranhão, com mais de 63% da sua população de miseráveis e para o Piauí, com 61,7%.¹⁰⁸

Dos 184 municípios do Ceará, 181 apresentam Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo da média nacional, apontada pelo relatório de desenvolvimento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), para o ano 2000. A média dos municípios cearenses varia de 0,282 (Barroquinha) a 0,551 (Crato). Até mesmo grandes municípios como Sobral (0,481) e Juazeiro do Norte (0,503), estão com IDH inferior a média nacional.¹⁰⁹

Em 2000, a renda de 60% dos trabalhadores empregados nas indústrias do Ceará não ultrapassou um salário mínimo e meio. No entanto, esses empregos têm custado à sociedade um montante aproximado de R\$ 1,6 bilhões, conta feita a partir da isenção fiscal que o governo vem concedendo a alguns setores da indústria durante os últimos 11 anos.”¹¹⁰

O índice de desemprego, só na capital do Estado, aumentou de 12,66% (agosto de 2000), para 17,25 % (agosto de 2001), perfazendo um total de 157.668 desempregados.¹¹¹ Em 1999, a ocupação informal respondeu por 53,65% do emprego total, com um leve declínio em 2000, para 51,50% (IPLANCE,2001).

Este dado significa que o emprego informal (leia-se “precário”) tem se constituído num grave e perene problema social. O próprio governo reconhece que as políticas econômicas adotadas “não foram suficientes para reverter a histórica propensão à concentração da renda e da riqueza nas mãos de uma parcela diminuta da população” (id.ibid.).

¹⁰⁸ INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA, publicado pelo Jornal O povo. Fortaleza,CE, em 18/08/2001. Disponível no site: www.opovo.com.br acesso dia 18/08/2001.

¹⁰⁹ BRUNO, A.; FARIAS, A.; ANDRADE, D. **Os Pecados Capitais do Cambéba**. Fortaleza,CE: Expressão gráfica. 2002. O IDH é um índice elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), medido entre 0 e 1, que leva em conta a expectativa de vida, o grau de escolaridade e a renda *per capita* da população analisada.

¹¹⁰ Jornal O Povo, Fortaleza-CE, em 22/08/ 2002. Disponível no site: www.opovo.com.br. Acesso em: 22 ago. 2002.

¹¹¹ INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ-IPECE- **Conjuntura Econômica do Ceará -2003** , p. 27. Fortaleza,CE: IPECE. 2003. Acesso pelo site: www.iplance.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2004.

Quanto à educação, os números oficiais revelam que o quadro educacional no Estado continua marcado pelo analfabetismo e pela baixa qualidade do ensino.

Apesar de os dados oficiais revelarem progresso na questão do acesso da população de 7-14 anos à escola,¹¹² dados de 2002 indicam que a taxa de analfabetismo, dentro dessa mesma faixa etária, continua elevada: 17, 2%. Entre 15-39 anos, 12, 6%; de 15 anos ou mais, de 22,7%.¹¹³ Isto significa que o analfabetismo infantil e juvenil continua marcando o quadro da educação no Estado.

Além dessa velha forma de exclusão, nas últimas décadas os cearenses enfrentam uma nova forma de exclusão social: o analfabetismo funcional.¹¹⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do MEC constatou que, no Ceará, em língua portuguesa, 42,9% dos alunos do último ano do ensino médio foram considerados em estágio crítico e 48,9% em estágio intermediário.

Quanto aos alunos do último ano do ensino fundamental (8.^a série), na mesma disciplina, os resultados foram: 25,2 % em estágio crítico e 59,1% em estágio intermediário.¹¹⁵ Esses dados mostram que os alunos passam de uma série para outra sem dominar os conhecimentos necessários para cada estágio de formação. Prova também a falácia do discurso oficial que postula a educação básica como base imprescindível para uma sólida educação profissional e tecnológica.

Um dado importante sobre a educação no Ceará é que todo o ensino fundamental público é ministrado através do método de educação à distância, o “telensino”.

¹¹² Em 1992, 80,8% da população na faixa etária de 7-14 anos estavam na escola. Sete anos depois, esse percentual aumentou para 94, 8%, um acréscimo de 17,33 %.

¹¹³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE – Censo de 2003. Disponível no site: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2004.

¹¹⁴ O analfabeto funcional é conceituado pelo IBGE como aquelas pessoas com 15 anos ou mais que possuem até quatro anos de estudo e que, porém, não sabem ler nem escrever um simples bilhete. O analfabetismo funcional constitui-se numa nova forma de exclusão social que, somadas às velhas formas, definem um quadro social ainda mais injusto para as classes trabalhadoras. Segundo dados do IBGE, o Estado cearense possui, em números absolutos, 1.336.694 de analfabetos, superando a média do Nordeste, que é de 26,6%, apontada pelo próprio IBGE como a região com o maior índice de analfabetos no Brasil. No meio rural, a situação é ainda mais alarmante: 44% das pessoas com mais de 15 anos são analfabetas (Censo, IBGE, 2000).

¹¹⁵ (BRASIL) – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- MEC /SAEB -2003. Brasília: MEC. 2003.

O telensino apareceu no Estado em 1974, mas sua universalização em toda a rede pública de ensino fundamental só ocorreu a partir de 1993, no governo de Ciro Gomes.¹¹⁶ Na opinião do governo, o telensino se constitui “numa proposta comprometida com o humanismo pedagógico, com vistas a formar alunos solidários, participativos, críticos, autônomos e reflexivos.”¹¹⁷

Entretanto, após mais de uma década de implantação desse método, as estatísticas oficiais permitem questionar a sua efetiva contribuição para a elevação da qualidade da educação pública no Estado. Se, por um lado, esse método de ensino contribuiu para a ampliação do acesso dos alunos de 7-14 anos à escola, por outro, os dados oficiais atestam que essas crianças que estão na escola não estão aprendendo os conteúdos necessários e adequados a cada estágio de escolaridade.

Fica evidente a contradição entre intenção e ação real do governo. Na intenção, a defesa de uma boa escola para todos;¹¹⁸ na prática, e oferta de um modelo educativo no qual as crianças e os jovens mudam de uma série para outra sem aprender.

As vítimas são os filhos das classes trabalhadoras, mais pobres, que têm na escola o único espaço de acesso à cultura letrada. É dentro desse cenário econômico e educacional que o governo do Estado opta pela criação de um novo sistema de ensino profissional. A seguir, analisaremos as premissas da nova política de ensino profissional cearense, procurando identificar os reais objetivos e interesses envolvidos.

¹¹⁶BODIÃO, I.S. Telensino um dos pilares da escola do terceiro milênio? in: **Telensino, percursos e polêmicas**. Fortaleza:Edições Demócrito Rocha/UECE. 2001. “A partir de 1974, sob o governo do Cel. César Cals, passou a veicular, através de antenas da então TV Educativa as programações do sistema Telensino; tratou-se da forma encontrada, naquele momento, para implantar a escola de 1.º grau de oito anos de duração, uma imposição da Lei 5.692/72. Sua universalização na rede estadual de ensino, durante os anos de 1993 e 1994, permitiu substantiva ampliação das matrículas, ao mesmo tempo em que expôs, de forma clara, algumas fragilidades importantes, antes mascaradas pelo alcance mais restrito da proposta”. Atualmente o Estado possui 300.000 "telealunos".

¹¹⁷ (CEARÁ) FUNDAÇÃO DE TELEEDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ-FUNTELC. Fundamentos do Sistema TVE. Fortaleza:FUNTELC. 1993. p. 05.

¹¹⁸ Segundo o então secretário de educação de Tasso Jereissati, Antenor Manuel Napolini (1998, p. 4) “o telensino representava, já, a busca de democratizar o ensino com qualidade.

3.1- A centralidade atribuída ao ensino profissional no Ceará nos anos 90

Em 1994, o então governador Tasso Jereissati criou a Secretaria da Ciência e Tecnologia do Ceará (SECITECE). Este novo órgão foi encarregado de criar o chamado Plano de Capacitação Tecnológica (PCT) para o Ceará.

Segundo o governo, o Plano de Capacitação Tecnológica tinha como finalidade promover ações para a superação das “(...) carências e necessidades, devidamente identificadas no Ceará, de um lado através de pesquisas, estudos, indicadores de emprego e estatísticas sócio-econômico-educacionais e, de outro, pelos projetos setoriais de desenvolvimento sustentado em implantação no Estado.”¹¹⁹

Para isso, o governo criou as escolas profissionais em vários municípios cearenses. Estamos nos referindo aos Institutos Centros de Ensino Superior Tecnológico (CENTECs) e aos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs).

Cabe lembrar que apesar do projeto de educação profissional cearense ser um projeto de âmbito local, no entanto, tem sido apresentado pelos sucessivos governos federais como uma “experiência bem sucedida” no campo da formação profissional.¹²⁰

Para compreender com mais profundidade os fundamentos filosóficos e políticos-pedagógicos do novo projeto de educação profissional cearense, fez-se um breve exame dos recentes projetos de educação profissional apresentados à sociedade brasileira. O PLANFOR, implantado em 1998 pelo governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso e o PNQ (2003-2007), elaborado pelo governo do Presidente LULA da Silva.

O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, como foi dito, foi implantado em 1998 durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Nos objetivos proclamados do PLANFOR, a meta era qualificar por ano, 20% da PEA nacional. Segundo está escrito nos documentos de apresentação do PLANFOR, a idéia era embasar o sistema de ensino técnico-profissional brasileiro numa nova doutrina pedagógica. A chamada nova “institucionalidade” implicava

¹¹⁹ (CEARÁ) SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ-SECITECE. – CVT - A **necessidade de capacitação de recursos humanos - parceria para a qualificação profissional**. Fortaleza:Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ceará. 1995. p.2

¹²⁰ (BRASIL) MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA-MCT. Op. cit.

basicamente na redefinição do conceito e das finalidades da qualificação profissional e na substituição do princípio pedagógico centrado no ensino pelo princípio pedagógico centrado na aprendizagem.

Nas diretrizes do PLANFOR, percebeu-se: 1) A determinação da formação profissional para a “laboralidade”; 2) A autorização para que as escolas públicas e privadas de ensino profissional oferecessem cursos de qualificação independente do grau de escolaridade do aluno; 3) A recomendação para que a demanda dos cursos de qualificação estivesse assente numa suposta “demanda do mercado local”.

Um documento importante para a compreensão da nova proposta educativa emitida pelo PLANFOR, são as Diretrizes Curriculares Nacionais –DCNs para os ensinos básico e técnico-profissional, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação –CNE em setembro de 2001. Este documento apesar de ter sido divulgado após três anos da implantação do PLANFOR, possibilitou compreender com mais clareza o conceito de educação e a doutrina pedagógica na qual estava assente uma das principais ações do governo Fernando Henrique para a educação dos trabalhadores.

Nas DCNs, afirma-se que o conceito de competência é um “conceito-chave”, dentro da nova proposta de educação apresentada. Neste sentido, buscou-se aqui apresentar alguns elementos que nos possibilitaram entender o significado dessa afirmativa oficial para as mudanças realizadas no sistema de ensino técnico-profissional brasileiro.

Segundo o francês Philippe Perrenoud (2000 p. 15), o conceito de competência tem suscitado inúmeros debates há alguns anos. Para o autor, em vários países “tende-se a igualmente a orientar o currículo para a construção de competências desde a escola fundamental.”

Para Perrenoud, ter competência significa ter capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar determinados tipos de situações. (idem, *ibidem*). De acordo com o autor, a pedagogia das competências significa uma ruptura com as metodologias autoritárias, individualistas e de via única. Nessa nova doutrina pedagógica a aprendizagem dos alunos seria avaliada através de resultados concretos através da solução de problemas.

Apresentada como algo inovador e inédito no campo da pedagogia, a teoria das competências defende que a objetividade do conhecimento é obtida com a

produção de um produto concreto ou de uma solução concreta para um problema anunciado.

Derivada do pensamento funcionalista-positivista, a teoria das competências, tem como princípio básico o da educação como promotora de trocas equivalentes, em que tanto o indivíduo como a sociedade se beneficiem. Assentada em valores genéricos como equidade social, horizontalidade e compreensão entre educando e educador, esta doutrina pedagógica nada mais faz senão reforçar os pressupostos conservadores da educação burguesa avessa ao conflito e à contradição como princípios pedagógicos.

Os conflitos surgidos em sala de aula e de diversas ordens são pretensamente reduzidos a conflitos metodológicos passíveis de solução pedagógica. Esta questão será retomada na análise do currículo proposta pelas novas escolas profissionais cearenses.

No Plano Nacional de Qualificação – PNQ (2003-2007), publicado pelo MEC, também são apresentadas “novas” premissas para a política pública de qualificação.

Na primeira premissa do PNQ, é feita a defesa da qualificação profissional como uma construção social, numa contraposição, segundo o MEC, à concepção tecnicista que defende a qualificação profissional como uma atividade composta por “processos estritamente individuais e como derivação das exigências dos postos de trabalho.¹²¹” No PNQ, a qualificação profissional é referenciada pelo seu caráter formativo e de interesse social.

Na segunda premissa, apresenta-se a defesa da qualificação como direito e como um bem de acesso universal e da política pública de qualificação como uma responsabilidade do Estado e *da Sociedade*.¹²²

Na terceira premissa, que trata das finalidades do ensino profissional está escrito que: “a educação profissional deve proporcionar aumento da probabilidade de emprego e trabalho decente e da participação em processos de geração de oportunidades de trabalho e de renda(...).”idem, ibidem.

¹²¹ (BRASIL) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC)-**Plano Nacional de Qualificação - PNQ – (2003-2007)**. Disponível no site: www.mec.gov.br Acesso em 03/03/2005.

¹²² Idem;ibidem.

É interessante anotar que do ponto de vista teórico percebe-se também uma tentativa do MEC, sob o comando do governo LULA, de elaborar um Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ) referenciado numa nova concepção pedagógica distinta da concepção tecnicista, ao considerar esta concepção fomentadora de “processos estritamente individuais e como derivação das exigências dos postos de trabalho.”

No entanto, pode-se afirmar *grosso modo* que tanto o PLANFOR como o PNQ, respeitando as suas especificidades históricas, estão assentadas nas mesmas premissas político-ideológicas. São princípios que reorientam o papel do Estado enquanto financiador da educação dos trabalhadores e redefinem as finalidades da formação profissional. Na nova proposta educativa propugnada pelo PLANFOR, a formação profissional deve qualificar os trabalhadores não mais para um posto de trabalho definido, mas para que estes tenham empregabilidade, ou seja, para que os trabalhadores inventem seu próprio emprego e gerem sua própria renda.

Não se pode desconsiderar que dentre as finalidades da educação profissional está a profissionalização e o emprego. Entretanto o que se questiona são as mediações escolhidas para determinar para que e para quem deve servir a educação do trabalhador financiada com os recursos públicos. Outra questão a ser investigada é se a saída proposta pelas autoridades oficiais, da “invenção” do emprego, otimizada pela qualificação profissional, é a resposta mais ajustada à realidade nacional para resolver o problema do desemprego e da miséria social.

A criação das novas escolas profissionais cearenses foi uma determinação do então governador Tasso Ribeiro Jereissati. Nos documentos divulgados defendendo a criação das novas escolas profissionais, estava escrito que as novas instituições de ensino profissional proporcionariam a integração do ensino, ciência e tecnologia para enfrentar o desemprego. Seguindo a retórica oficial, tal articulação “tem seu fundamento no princípio de que a ciência e a tecnologia são partes da cadeia de conhecimento que começa com a educação de base, passa pelo ensino profissionalizante, entra no ensino de graduação e pós-graduação, para chegar à pesquisa básica e aplicada, desenvolvimento tecnológico, engenharia e mercado”.¹²³

¹²³ Idem.;Ibidem.

A missão atribuída a essas instituições é fornecer: “capacitação e qualificação profissional à população cearense, principalmente do interior, nas diferentes áreas do conhecimento.”¹²⁴

Do ponto de vista metodológico, propõe-se que “a qualificação do trabalhador não seja apenas um treinamento específico para a realização de determinadas tarefas, mas também uma base calcada em competências e habilidades, base esta que pode ser obtida através de uma sólida educação que envolva conhecimentos gerais e específicos.”¹²⁵

Os cursos de curta duração oferecidos pelos CVTs são, segundo o governo, destinados àquelas pessoas que “estão fora do mercado de trabalho porque não têm profissão, não têm mais tempo de receber ensino formal de longa duração e também não têm condições de ingressar nas escolas técnicas tradicionais. Destinam-se àquelas pessoas que não têm profissão definida ou que precisam melhorar seus conhecimentos e, também, àquelas que não têm mais tempo de frequentar a escola formal.”¹²⁶

Este formato dos CVTs nos permite afirmar que essas instituições ressuscitam, na prática, o modelo das antigas Escolas de Aprendizes e Artífices. As EAAs foram implementadas no Brasil pelo Presidente da República Nilo Peçanha, em 1909.

A principal finalidade das Escolas de Aprendizes e Artífices inauguradas no Brasil no início do século XX, era a “formação de operários e de contra-mestres, por meio de ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das industriais locais.” (Manfredi, 2002 p.83).

Posteriormente essas escolas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais. Segundo Manfredi (2002), na época, essas escolas serviram como mecanismo de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais.¹²⁷

¹²⁴ (CEARÁ) SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ-SECITECE - CVT – **parceria para a qualificação profissional**. Fortaleza:SECITECE. 1995.

¹²⁵ Id.;Ibid.

¹²⁶ Id.;ibid.

¹²⁷ MANFREDI, 2002. op.cit.

Diante de tal constatação pergunta-se: qual é a lógica subjacente a essa ação dos governos de âmbito federal e estadual, em investir num modelo de educação assente na qualificação específica e no domínio de técnicas parciais de trabalho, dentro de um contexto em que o domínio dos conhecimentos científicos e da produção de tecnologias são premissas para a conquista do poder político e econômico?

O projeto de educação profissional cearense coloca em pauta as premissas da conhecida Teoria do Capital Humano norteadoras das políticas educacionais no Brasil pós-64.

A primeira premissa é a relação linear entre educação e desenvolvimento econômico e tecnológico.

No primeiro e segundo capítulos desta tese, mostramos que as decisões sobre a educação, em particular sobre educação profissional no Brasil, estiveram historicamente ligadas às decisões que as elites capitalistas nacionais e internacionais tomavam sobre o modelo de desenvolvimento econômico e político a ser aplicado no Brasil, mais adequado aos seus interesses.

Neste sentido, apontar a educação como determinante para o desenvolvimento social e tecnológico constitui-se numa tentativa das elites dominantes de inverter a ordem dos processos. A história da educação no Brasil mostra que foi o desenvolvimento industrial que impulsionou o debate público sobre educação como questão nacional, e não o inverso.

Outro aspecto que prova que a educação não é determinante do desenvolvimento econômico e tecnológico são os dados oficiais que atestam que, apesar do grau de escolaridade média do brasileiro ter melhorado nos últimos anos, os salários continuam baixos, e o emprego precário continua marcando o mercado de trabalho nacional.¹²⁸

O que queremos afirmar é que não é todo crescimento econômico que gera bons empregos e desenvolvimento social e tecnológico. No caso do Ceará, após quase duas décadas de neoliberalismo, o desenvolvimento industrial prometido pelos sucessivos governos “tucanos” está distante de tornar-se uma realidade. Dados de 1999, afirmam que o setor industrial teve uma participação no PIB estadual, nesse ano, de

¹²⁸ INAE –Questão social do Brasil. op. cit.

apenas 39,26%. A maior participação foi dada pelo setor de serviços, com 55,03%. A agropecuária participou com apenas 5,71%.¹²⁹

De 1996 a 2001, o que se verificou foi uma significativa diminuição do número de estabelecimentos industriais no Estado. Em 1996, o Ceará contava com 14.323 empresas industriais; cinco anos depois, esse número caiu para 11.238, uma diminuição de 21,5%.¹³⁰ Todo esse processo tem resultado no crescimento expressivo da economia informal e no aumento do problema do desemprego, principalmente entre a população mais jovem.¹³¹ Em 2003, a ocupação informal respondeu por 51,55% do mercado de trabalho. A taxa de ocupação na indústria (14,32%), foi a menor em comparação com os setores de serviços, (45,95%) e com a agricultura (39,73%). Em 2001, 65% da PEA estadual tinha um salário médio mensal de meio a dois salários mínimos (IPECE,2003).

No interior, prevalecem o comércio e a lavoura como os principais empregadores.¹³² Em linhas gerais, pode-se afirmar que o atual modelo de crescimento econômico em vigência no Ceará favorece a economia informal, os baixos salários e a concentração de renda e de capital.

Essas características da economia e do mercado de trabalho no Ceará, constituem-se num indicador dos reais resultados do modelo de desenvolvimento aplicado no Ceará há quase duas décadas. Com base nesses resultados, questiona-se o poder da educação profissional de promover o desenvolvimento econômico e tecnológico, conforme prometem seus patrocinadores.

A segunda falsa premissa, em decorrência da primeira, é a oferta de ensino profissional desintegrado da formação geral. Essa proposta, além de retrógrada do ponto de vista pedagógico, separar cultura e trabalho é classista, por não permitir que as classes trabalhadoras tenham acesso à cultura geral.

¹²⁹ (CEARÁ) INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ-IPECE.2003. Disponível pelo site: www.iplance.gov.br. Acesso dia: 13.Ago.2004.

¹³⁰ (CEARÁ) INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ-IPECE. **Ceará em números 2003**. Disponível pelo site: www.iplance.gov.br. Acesso dia 13.Ago.2004.

¹³¹ Em pesquisa realizada pelo SISTEMA NACIONAL DE EMPREGO DO CEARÁ-SINE –CE, no período de 1988 a 1997, foi identificado que as maiores taxas de desemprego aberto estavam concentradas na população mais jovem. Os resultados foram: 15 -19anos (23,97%); 20-29anos (15,68%).

¹³² (BRASIL) MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO- MT E/ CAGED/2000/2002. Disponível pelo site: www.mtb.gov.br. Acesso dia 13.Ago.2004.

3.2- O novo modelo de ensino profissional no Ceará: a organização dos CENTECs e dos CVTs.

Os Institutos de Ensino Superior Tecnológicos (CENTECs) foram implantados em três municípios: Limoeiro do Norte (região central), Sobral (região norte) e Juazeiro do Norte, (região do Cariri). Os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs) estão distribuídos em 39 municípios cearenses.

O regime jurídico dessas instituições é o de “sociedade civil de direito privado”, sem fins lucrativos e apresentadas como Organização Social.¹³³

O ingresso dos alunos nos cursos nos níveis técnico e superior dos CENTECs, ocorre por meio de vestibular e exame técnico, com reserva de vagas para alunos provenientes de municípios localizados num raio de 100 km, visando atender as necessidades da região, no desenvolvimento da indústria de alimentos, doces, queijos ou outros produtos regionais, de forma a criar oportunidades reais de mercado e de emprego.¹³⁴

A estrutura político-administrativa do CENTEC é composta por um conselho de dez membros, entre os quais quatro são secretários de Estado, representando as secretarias da Ciência & Tecnologia (presidência do conselho), do Desenvolvimento Rural (SDR), de Recursos Hídricos (SRH) e de Agricultura Irrigada (SEAGRI).

Os seis membros restantes representam o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA), a Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC) e o Conselho de Reitores das Universidades do Ceará (CRUC), mais três conselheiros eleitos, entre os quais um representante dos docentes.

É importante observar a centralização do poder nas mãos do governo, pois são quatro secretários de Estado e apenas um representante do corpo docente, ficando o quadro discente sem representação nesses conselhos. Esta estrutura de poder é coerente com a natureza jurídica privada dos CENTECs e com seu modelo funcional de

¹³³Lei Estadual n.º 12.781, de 30/12/97, e através do Decreto Governamental n.º 25.927, de 29/06/2000, com "o compromisso de prestar serviços na área social, através de contratos de gestão" (SECITECE, 2003, p.1).

¹³⁴(CEARÁ) SECRETARIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA-SECITECE.(folder –Anexo 2.).

“contrato de gestão.”¹³⁵ Através deste modelo, o Estado redefine seu papel de financiador da educação, transformando-se em simples parte contratante ou mero comprador de um serviço.

Isto significa que os profissionais que atuam nessas instituições não têm estabilidade no emprego, pois seu contrato de trabalho é regido pelas regras contratuais da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Sendo assim, distinguem-se dos demais profissionais que atuam na educação do Estado, que são servidores públicos e que gozam da estabilidade.

A Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa (FUNCAP) tem atuado como mediadora entre o governo do Estado e os CENTECs e CVTs, na negociação de compra-venda dos cursos e dos serviços oferecidos por estas instituições, conforme rezam os contratos de gestão.

Neste breve desenho do projeto educativo cearense, cabe ressaltar duas questões. A primeira é que sendo o poder público o financiador desse projeto, os CENTECs e CVTs se materializam como uma ação concreta do modelo privatista de educação. A segunda questão é a transferência da decisão dos tipos e conteúdos dos cursos oferecidos pelos CENTECs para as empresas. Isto significa que, apesar dos recursos para a manutenção dos CENTECs serem de origem pública, sua forma de gestão e seus objetivos são definidos de acordo com os interesses privados.

Para aprofundar a análise do Projeto CENTECs e CVTs, escolhemos como objeto de estudo de caso o CENTEC-Cariri, com sede em Juazeiro do Norte, e o CVT do Crato.

3.2.1 As funções do CENTEC-Cariri e do CVT do Crato.

O CENTEC Cariri, com sede em Juazeiro do Norte, possui atualmente 584 alunos. Essa instituição oferece cursos profissionais nos níveis: básico (curta

¹³⁵ O contrato de gestão é um instrumento no qual o contratado se responsabiliza em cumprir as metas determinadas pelo contratante, que é o financiador. Nesse modelo, toda a política da instituição é determinada externamente pelo contratante. Essa forma de funcionamento exclui os princípios da democracia e da autonomia política e administrativa, tão importantes para uma instituição que se pretende formadora de cidadãos participativos.

duração), técnico de nível médio (2 anos) e tecnólogo de nível superior (3,5 anos). Os cursos de nível técnico/superior são: Saneamento Ambiental, Eletromecânica, Recursos Hídricos /Irrigação e Tecnologia de Alimentos.

A formação oferecida pelos CENTECs é centrada no ensino técnico-profissional. Esta afirmação é feita com base na análise da grade curricular de 2004 a 2007 (anexo 1), dos cursos tecnológicos oferecidos por essa instituição. Na análise da grade curricular do CENTEC, identificou-se um arcabouço de disciplinas diretamente vinculadas ao perfil do curso.

Tomando como exemplo o curso de tecnólogo de Eletromecânica, com carga horária total de 2.910 horas/aula, se identificaram alguns elementos que nos possibilitam identificar com mais clareza o tipo de educação oferecido pelas novas escolas profissionais cearenses.

O primeiro, trata-se da ausência das disciplinas de fundamentação teórica, como as físicas e os cálculos, num curso de nível superior de Eletromecânica. Trata-se de uma questão relevante não somente pelos requisitos qualificacionais que um profissional desta área deve apresentar à sociedade, como também pela baixa formação teórico-conceitual dos jovens cearenses, principalmente os oriundos da escola pública. Nesta situação o ensino superior público tem sido a única chance para superar essa deficiência

O segundo elemento, é a quantidade substancial de créditos destinados a “parte prática” do curso, em torno de 40% do total de créditos do curso, confirmando a centralidade deste tipo de educação na formação estritamente técnico- profissional.

O que sinaliza esta estrutura curricular? este questionamento tem como base a afirmação das autoridades responsáveis pelo projeto dos CENTECs e CVTs: “a missão dos CENTECs e CVTs é promover a educação tecnológica de qualidade, através do ensino, da pesquisa e da extensão(...)”.¹³⁶ Como pode ser observado na grade curricular dos cursos de tecnólogos (anexo 1), as disciplinas estão circunscritas ao perfil do curso, o que caracteriza uma formação ultra-especializada. Citamos por exemplo o quadro das disciplinas dos IV e V semestres do curso de Tecnologia de Alimentos.¹³⁷ São disciplinas circunscritas ao estudo de métodos tecnológicos previamente

¹³⁶ (CEARÁ) INSTITUTO CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO-CENTEC. **Projeto político-pedagógico** (período 2003-2007). Fortaleza-Ce. 2002.

¹³⁷ Idem.;Ibidem.

determinadas. Então, questiona-se onde estaria o espaço para a teoria e a pesquisa como espaço e atividade de especulação e de produção de novos conhecimentos?

Estes elementos permitem questionar se o modelo de educação cearense é uma proposta de educação elaborada para atender às necessidades do Ceará ou se constitui numa mera aplicação do modelo de educação proposto pelo Decreto 2.208/97, de caráter tecnicista e economicista.

Na análise do Projeto Político Pedagógico do CENTEC, para o período (2003-2007),¹³⁸ confirma-se uma das hipóteses centrais desta tese. A de que o novo modelo estadual de educação profissional cearense está amparado nas mesmas diretrizes pedagógicas da reforma realizada pelo governo FHC através do Decreto 2.208/97. Neste documento coordenado, elaborado e aprovado pela administração do CENTEC, afirma-se que: “espera-se com esta proposta a soma de esforços por parte de todos que atuam como responsáveis pelo desenvolvimento educacional nas quatro vertentes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.”

As vertentes mencionadas exprimem com clareza a opção pedagógica do modelo educacional realizado pelo CENTEC. São os princípios da teoria da competência que procura “amarrar” os saberes a determinados fins. Não se pode negar que uma instituição de formação profissional deva ter finalidades mais precisas e definidas para a educação que realiza. No entanto, é necessário se debater sobre quem, em última instância, deve determinar essas finalidades, se a sociedade ou o mercado.

O quadro de docentes do CENTEC, está composto atualmente por 42 professores, com níveis de graduação e pós-graduação. Devido à natureza dos cursos, todos os professores são oriundos das áreas de ciências exatas, principalmente das engenharias.

Para o governo, a missão dessas instituições é possibilitar a “capacitação e a qualificação profissional para a população cearense, principalmente a do interior, nas diferentes áreas do conhecimento”.

Do ponto de vista metodológico, é proposto que “a qualificação do trabalhador não seja apenas treinamento específico para a realização de determinadas tarefas, mas também uma base calcada em competências¹³⁹ e habilidades, base esta que

¹³⁸ Op.cit.

¹³⁹ (BRASIL) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA-MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais(DCN) para o ensino básico e técnico**. Brasília:MEC. 2001. p.7 . O conceito de competência é

pode ser obtida através de uma sólida educação que envolva conhecimentos gerais e específicos.”

Como se pode verificar pelos conceitos e metas indicados, essas instituições são orientadas por uma visão técnico-instrumental de educação. Dentro dessa lógica, a educação é ajustada ao modo de funcionamento do mercado capitalista neoliberal, de natureza instável e imprevisível.

No capítulo 4, examinaremos as expectativas dos professores e dos alunos das escolas profissionalizantes (CENTEC-Cariri e CVT do Crato) sobre estas instituições. Para obtermos uma visão mais ampla do ensino profissional cearense se entrevistou também professores e ex-alunos do SENAI e CEFET de Juazeiro do Norte.

aqui definido como a capacidade de “mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Esses recursos cognitivos podem ser conhecimentos teóricos, um saber fazer prático, valores, julgamentos, intuições baseadas nas experiências, habilidades, percepções, avaliações e estimativas. O importante é que para ser competente uma pessoa precisa integrar tudo isso e agir na situação de modo pertinente.(...)”.

CAPÍTULO 4- O NOVO MODELO DE ENSINO PROFISSIONAL NO CEARÁ. AS EXPECTATIVAS E FRUSTAÇÕES DE ALUNOS, PROFESSORES, DIRETORES E EMPREGADORES.

Antes de mostrar as opiniões do Diretor, dos professores e alunos do CENTEC sobre a situação da educação e do ensino profissional no Ceará, consideramos relevante identificar quem são as pessoas que estudam nestas instituições.

4.1 Perfil sócio econômico dos alunos do CENTEC-Cariri.

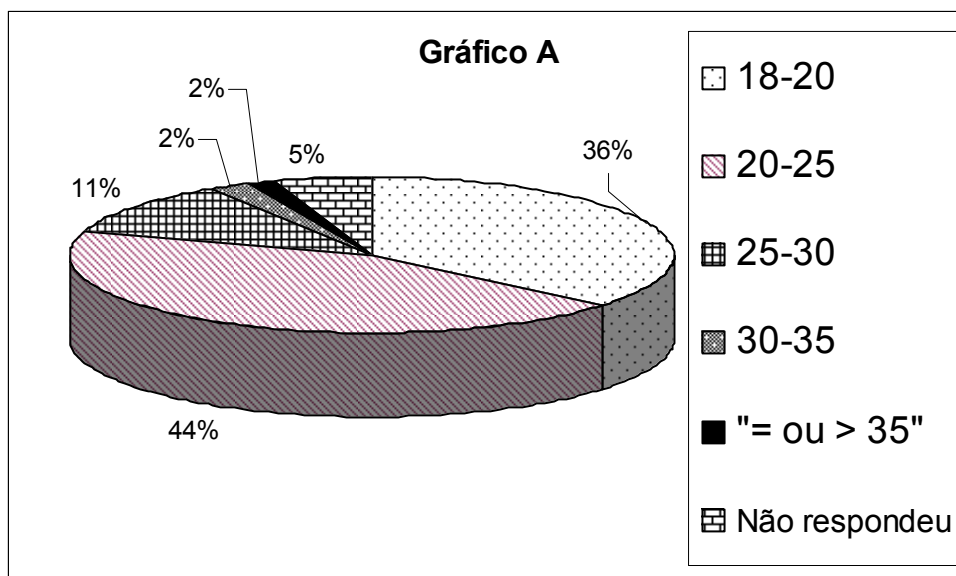
Para identificarmos o perfil sócio-econômico dos alunos, aplicamos questionários a 136 alunos matriculados nos 2.º e 6.º semestres dos cursos de nível superior (tecnológico). A escolha pelos alunos do ensino tecnológico justifica-se pelo ressurgimento deste tipo de formação no atual contexto social.

Com base nas respostas dos alunos, disponibilizadas nos questionários, concluímos que:

- Idade dos alunos do CENTEC-Cariri

São, na maioria, jovens com idade na faixa etária entre 18-20 anos (36%), 20-25 anos (44%) e 25-30 anos (11%). Somente 2% dos alunos entrevistados responderam que estão na faixa etária de 30-35 anos. 5% dos entrevistados não responderam a questão. Esses resultados são melhor visualizados no gráfico A:

Gráfico A - Faixa etária dos alunos matriculados nos 2.º e 6.º semestres dos cursos de tecnólogos oferecidos pelo CENTEC–Cariri.



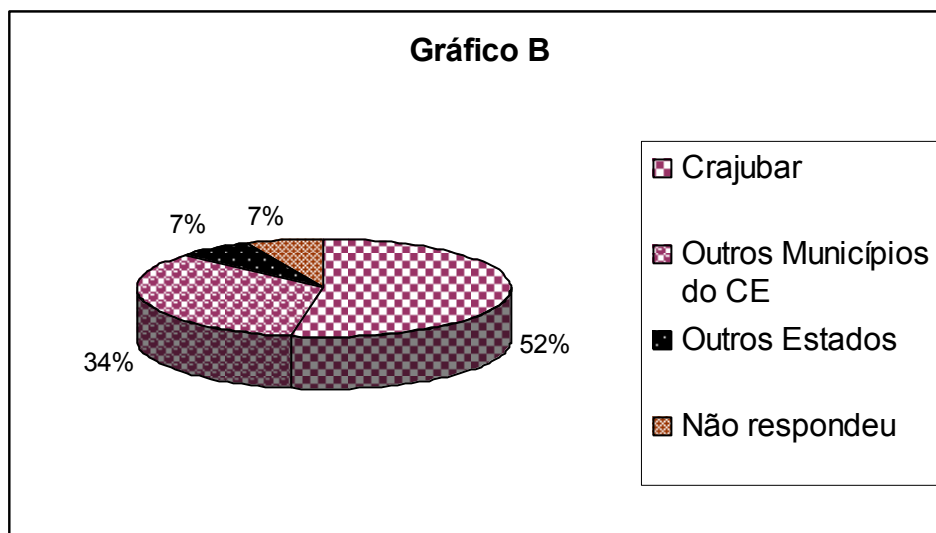
Fonte: estudo próprio

O gráfico A deixa evidente que os alunos dos cursos de tecnólogos do CENTEC são jovens com idades semelhantes a dos alunos da graduação das universidades. O que indica que essa instituição tem-se constituído numa “opção” de formação de grau superior público.

- Quanto ao município de origem:

Os dados revelaram que 52% dos alunos são provenientes dos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, o chamado triângulo Crajubar, 34% de outras cidades do Ceará e apenas 7% são procedentes de outros Estados, sendo que 7% não responderam. Observamos estes resultados no gráfico B:

Gráfico B- Procedência dos alunos do CENTEC-Cariri



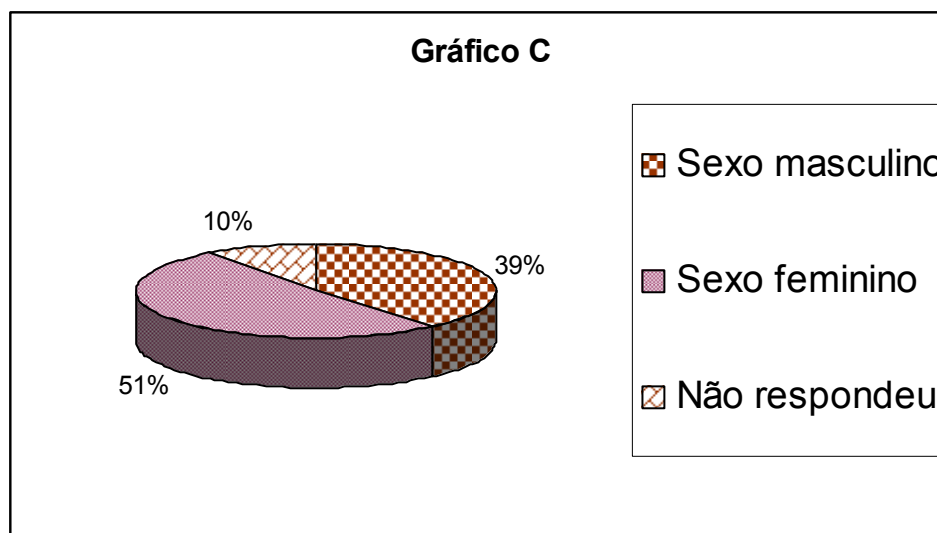
Fonte: estudo próprio

Somando o percentual dos alunos oriundos dos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha com os dos alunos procedentes de outros municípios cearenses, verificaremos que o CENTEC-Cariri tem alcançado prioritariamente a população do interior do Estado. Isto significa que essa escola representa uma alternativa, em especial na área tecnológica, à formação de nível superior, tradicionalmente oferecida pela universidade. Como exemplo, citamos o curso de Engenharia de Produção, oferecido pela Universidade Regional do Cariri (URCA), cuja sede funciona vizinha ao CENTEC, recentemente inaugurado em Juazeiro do Norte.

- Sexo dos alunos que estudam no CENTEC-Cariri

Os questionários revelaram que 39% dos alunos pesquisados são do sexo masculino e 51% do sexo feminino, sendo que 10% não responderam. Vejamos estes resultados ilustrados no gráfico C.

Gráfico C – Alunos matriculados nos cursos do CENTEC-Cariri, apresentados por sexo



Fonte: estudo próprio

Um dado interessante que mostra o gráfico C é a presença majoritária de mulheres. Algo importante, se considerarmos que as profissões das áreas de exatas são tradicionalmente ocupadas por homens. A presença majoritária de mulheres em cursos técnicos de nível superior pode expressar também a expansão do mercado feminino de trabalho.

A seguir apresentaremos outros dados revelados pela pesquisa através dos questionários.

- Quanto à importância dada aos estudos:

Nos questionários perguntou-se aos alunos se estudar é importante? Em caso afirmativo, diga o porquê. A idéia era saber quais eram os objetivos pretendidos ao procurar um curso superior técnico.

Todos os alunos responderam que o estudo é importante. No entanto, nas razões atribuídas à importância, destacam-se as motivações financeiras. Eis os resultados: 1.º lugar “ajuda a conseguir um bom emprego e melhorar na vida”; 2.º lugar: “contribui para se adquirir uma visão crítica do mundo,” 3.º lugar: “ainda é o melhor caminho para se ascender socialmente,” 4.º lugar: “ajuda a se integrar na sociedade”.

Estas respostas mostram uma tendência em associar a qualificação com acesso ao emprego. Essa associação fica mais evidenciada no item seguinte

- Quanto às expectativas dos egressos:

- A maioria (72%) respondeu que, após concluir o curso, espera “conseguir um bom emprego”, 19,1% deseja “aperfeiçoar seu desempenho no emprego”, 2,2% “conseguir qualquer emprego” e apenas 1,5% almeja “ingressar na universidade”, sendo que 5,2% não responderam.

Comparando as expectativas dos alunos iniciantes com os da etapa final do curso, verificamos muitas semelhanças; entre essas, a de que, independente de estarem iniciando ou terminando o curso, a principal expectativa é o emprego.

Essa expectativa está relacionada, sem dúvida, tanto com a origem de classe dos alunos, filhos de trabalhadores e forçados a ingressar cada vez mais cedo no mercado de trabalho para ajudar no orçamento familiar, como com a interiorização das ideologias da racionalidade técnica e da visão economicista da educação que, nos últimos trinta anos, tem norteado as políticas de educação no Brasil.

A questão é que essa expectativa não parece contar com muitas chances de se tornar realidade. Os dados anteriormente apresentados indicam que o atual modelo econômico não só não favorece a expansão do emprego assalariado, como tem impulsionado a precariedade do mercado de trabalho, através do crescimento do emprego informal e dos baixos salários.

- Quanto às preferências culturais do aluno do CENTEC-Cariri

Procuramos saber dos alunos quais eram as atividades de lazer de sua preferência. Eis as respostas: em primeiro lugar os alunos apontaram “assistir TV”, incluindo nesta resposta, “assistir filmes, jornais, desenhos, noticiários de esporte. A “leitura de livros, jornais e revistas” foi citada em segundo lugar como atividade de lazer preferida. Em terceiro, “jogar futebol e outros esportes”, em quarto lugar, “ir ao teatro, cinema”, em quinto “ir à Igreja” e, em último lugar, no *ranking* das preferências, foi apontado “participar de grupos (culturais, religiosos, políticos)”.

Essas respostas não revelaram nenhuma surpresa. É confirmada a supremacia da televisão como meio de informação e de entretenimento. Uma realidade que desafia a imaginação e atuação dos educadores em geral, tendo em conta que a mídia é um fenômeno universal. Essa opção dos alunos pela televisão pode ser

resultante da situação social dos mesmos. É indubitável que a televisão é o meio de diversão e entretenimento barato e de fácil acesso.

Pensar numa formação desmistificadora do discurso dominante servido por um grande aparato difusor (rádio, revista, jornal e televisão) com mensagens mais acessíveis, principalmente aos jovens, tornou-se algo cada vez mais desafiador. Através da mídia, os jovens e as crianças vêem e escutam falar dos sentimentos mais íntimos, como prazer, desejos, sonhos.¹⁴⁰

O mundo apresentado pela mídia compete e se sobrepõe a mensagem da escola que chama à disciplina, ao limite, ao silêncio, à reflexão sobre a realidade. Neste sentido, a resposta dos alunos é reveladora desse campo contraditório em que transita a educação e do qual não podemos deixar de refletir.¹⁴¹

4.2 – Expectativas e frustrações dos professores e do Diretor do CENTEC-Cariri.

Para identificarmos as expectativas dos professores, utilizamos a técnica da entrevistas através do método de grupo de discussão.¹⁴² Participaram do encontro cinco professores de um total de 42 que oficialmente compõem o quadro docente da instituição: três homens e duas mulheres. Todos os participantes são das ciências exatas, a maioria da engenharia, química, mecânica e agrônômica. Alguns têm mestrado.

Como foi dito antes, a forma de contratação dos professores é pelo regime da CLT. Essa forma contratual dos professores é resultante da natureza jurídica privada do CENTEC. Dessa forma, os funcionários do CENTEC, apesar de trabalharem numa instituição coordenada e controlada pelo governo, não são servidores públicos. Atualmente, o ingresso dos professores no CENTEC se realiza por meio de seleção.

Sendo o CENTEC registrado como organização social, os recursos para sua manutenção deveriam provir da venda dos serviços e produtos vendidos por essa instituição, através do contrato de gestão. Entretanto, até o momento, os recursos que dão sustentação ao CENTEC são, em grande parte, de origem pública: do Governo

¹⁴⁰ FISHER, R.B. M. Mídia e produção dos sentidos: a adolescência em discurso. in: **a escola cidadã no contexto da globalização excludente**. Petrópolis:Vozes. 1998.

¹⁴¹ FISCHER, R.S.M. op.cit.

¹⁴² CRIADO, E. M. **Producir la Juventud**. Madrid:Ediciones Istmo. 1998. Esta técnica tem, como ponto de partida, o processo, em vez de postular o sentido como preexistente. Procura entender o objeto a partir de seus significados no processo de interação das lutas sociais. As palavras e as idéias expressadas pelos indivíduos não são entidades mentais, mas figurações da vida prática, de relações negociadas socialmente. A entrevista realizada em forma de grupo discussão é uma produção cooperativa de sentidos, põe em questão e em análise uma série de esquemas interpretativos, redefinindo o sentido anterior e dando sentido ao que virá a partir de então.

Federal (através do FAT e CNPq) e estadual. Neste sentido, a indefinição da fonte de financiamento do CENTEC ameaça à sua existência.

Iniciamos a entrevista com os professores do CENTEC, com a pergunta: quais suas opiniões sobre a contribuição da educação, em especial, do ensino profissional dentro do atual contexto nacional e local, marcado pelo desemprego e pelo agravamento da miséria?

A seguir, as respostas que achamos as mais representativas:

“Eu acho o seguinte: se o Brasil der emprego para somente 15% da população, não adianta profissionalizar 100%, porque ficará pior para o aluno esclarecido sabendo que tem uma qualificação e está desempregado” (professor1).

“Hoje eu acho que o que tem que se buscar são saídas emergenciais, tendo que ofertar esses cursos de formação técnica, profissionalizantes. Mas não devemos esquecer a questão da educação para formar os pesquisadores e gerar competência para produzir tecnologia para não ficar na dependência, inclusive de tecnologias externas, principalmente porque existem muitas diferenças de região para região, de recursos naturais” (professor2).

Estas opiniões apesar de reveladoras do grau de interiorização do pensamento dominante, de viés imediatista e pragmático, também exprimem elementos reveladores de um senso crítico sobre a atual política educativa nacional e estadual. Não há como negar, que o nível de escolaridade e de qualificação do povo-trabalhador brasileiro é muito baixo, o que exige respostas urgentes, porém, o que se precisa investigar é se o modelo educacional que está sendo proposto (com a oferta de cursos técnico-profissionais mais curtos e baratos) é uma atividade formativa complementar à educação básica ou se constituirá futuramente na única opção de educação pública ofertada para as classes trabalhadoras.

Nessa primeira fase da entrevista, os argumentos se repetem seguindo a mesma linha de raciocínio, a educação como motor do desenvolvimento e solução para o desemprego.

“Na área agrícola estão diminuindo os postos de trabalho. Nós temos uma massa crítica sem emprego. A educação profissional deveria ter, como função, classificar as pessoas que estão fora do mercado de trabalho, para tentar colocá-las novamente no mercado (professor 3)”.

“Eu não vejo economia e educação como se fossem duas coisas diferentes. Você, quando aplica na educação, não quer dizer que você vai ter que descuidar e deixar de investir na economia. As duas coisas podem ser complementares. Você aplica na economia e aplica na educação como coisas que andam juntas como parceiros. Você sabe que a educação sozinha não resolve, nem a economia sozinha resolve” (professor 4).

A professora 4 reproduz uma opinião corriqueira e do senso comum dominante. Nesse modo de ver a realidade, as relações sociais são percebidas como fatores que se somam e que são funcionais ao equilíbrio da sociedade. Entretanto, é válido anotar também na fala de nossa interlocutora uma visão simplificadora da complexa e conflituosa relação entre educação e economia num país capitalista dependente como o Brasil. A questão que se debate é: quais são as possibilidades reais de intervenção dos interesses da sociedade dentro desta história econômica e quais são as reais possibilidades de mudanças desta história por parte da sociedade?

Na segunda fase da entrevista, perguntamos aos professores sobre a contribuição efetiva do CENTEC para o desenvolvimento econômico e social do Estado. Eis as respostas:

“Eu acho que o CENTEC poderá ter uma efetiva participação no desenvolvimento econômico e social do Ceará. Esse resultado será obtido quando os docentes começarem a produzir tecnologias alternativas. No entanto, eu acho que, de certa forma, esta instituição já contribui, porque os alunos aqui formados já estão no mercado de trabalho”(professor 4).

Outro entrevistado acrescenta: “O CENTEC tem criado tecnologias e tem também formado tecnólogos para atender à demanda de mão-de-obra especializada para a região. Entre os nossos tecnólogos, existem aqueles que já têm uma tendência ao empreendedorismo. Então, nós temos alguns alunos que montaram seu próprio negócio e outros que estão tentando” (professor 2).

Analisando o conjunto das opiniões, percebe-se o grau de interiorização, por parte dos docentes, das idéias divulgadas pelo pensamento oficial, que hoje confirmam e integram o senso comum. No entanto, há também, um componente de bom senso. Não há como e porque negar as atribuições do ensino técnico-profissional de formar profissionais qualificados para atender a demanda do conjunto da economia. A

relação e os nexos entre educação e trabalho, educação e produção existem, mas não de forma linear . O desafio é apreender as mediações presentes nesta relação.

Outro ponto que vale destacar é a chamada “formação para o empreendedorismo”. Nessa perspectiva, é atribuída à educação a capacidade de “geração de emprego e renda.”

Ninguém questiona que o desemprego constitui o maior problema social para as economias capitalistas dos últimos trinta anos. Neste sentido, a formação para o auto-trabalho é apontada pelas elites como uma saída para a falta do emprego. No entanto, questionamos a eficácia dessa perspectiva individualista, em face de uma realidade econômica comandada por empresas oligopólicas e, sobretudo, por um modelo econômico incentivador da concentração de renda e de capitais.

Neste sentido, resulta ser relevante considerar as experiências da economia solidária, que apontam a autogestão como uma saída anticapitalista para o desemprego.¹⁴³

A idéia da economia solidária parece ir na contramão da orientação econômica oficial, na medida em que defende que todo o processo econômico seja definido e apropriado por quem efetivamente produz. Para os defensores da economia solidária, a realidade atual mostra que o acesso ao trabalho não é resultado exclusivo de decisões individuais potencializados pela educação, mas está ligado, sobretudo, às decisões das elites que controlam o poder político e comandam o modelo neoliberal, que só favorecem as minorias.

A seguir, uma visão mais formal do CENTEC é a expressada pelo seu diretor.

O diretor do CENTEC-Cariri é um professor aposentado da Universidade de Brasília (UnB), com mestrado e doutorado em ecologia na área de vegetação. A nossa conversa iniciou-se com a pergunta sobre a principal diferença entre os cursos de ensino superior oferecidos pelas universidades e os cursos de nível superior (tecnológicos) oferecidos pelo CENTEC, ao que ele respondeu:

“Eu não conhecia o sistema tecnológico CENTEC, eu sempre trabalhei na universidade e, na universidade, o sistema é bem diferente. Eu sempre me perguntei o seguinte: qual a diferença da universidade para esse ensino que a gente está levando

¹⁴³ SINGER, P. **Globalização e Desemprego**: diagnósticos e alternativas. São Paulo:Contexto. 2000.

aqui. Na verdade, na universidade, a gente estava trabalhando e mostrando um conhecimento para os alunos e, em volta da universidade, a coisa acontecia de uma forma completamente diferente, pois não se via muita ação direta da universidade na comunidade. Aqui, não. Aqui a gente já tem essa ação direta. Aqui nós estamos trabalhando com prefeituras, secretarias de órgãos públicos; a gente trabalha com empresas como a Grendene, como a Singer, etc.”

Nesta fala do Diretor, coloca-se em pauta a questão do “elitismo” das universidades públicas brasileiras. Na opinião do nosso interlocutor a proposta da “ação direta” com as empresas e com os órgãos públicos, proposta pelo CENTEC é uma ação inovadora e de solução para esta questão. Nos argumentos do diretor do CENTEC, observa-se um certo entusiasmo com relação aos resultados supostamente “mais rápidos” que o atual modelo de educação cearense poderá trazer para a sociedade. Não há como desconsiderar a necessidade e a urgência de soluções para os graves problemas sociais vividos pelo povo-trabalhador cearense.

No entanto, é relevante investigar se: essas soluções “mais rápidas” não ajudam apenas a mascarar as causas e as conseqüências reais dos problemas retardando, por conseguinte, as verdadeiras soluções? Outra questão a ser levantada, é se a educação tem o poder de achar soluções efetivas para os problemas sociais?

Se por um lado, os funcionalistas estavam corretos quando afirmaram que a educação é parte constitutiva da sociedade, por outro lado, não se pode negar que em uma sociedade dividida em classes a concepção e as finalidades da educação são definidas a partir do embate político entre as classes sociais fundamentais.

Tratando-se no caso específico do Ceará, um Estado historicamente governado pelas oligarquias de tradição de governos patrimonialistas, e em especial tratando-se do CENTEC, uma instituição de natureza privada cujos cursos estão destinados a atender à chamada “demanda do mercado”, é preciso se investigar se a sociedade tem sido e será, futuramente, a principal beneficiária desta ação direta realizada pelo CENTEC através dos trabalhos produzidos pelos alunos, ou se esta instituição não se constitui em apenas mais um aparelho ideológico das oligarquias cearenses para manter sua hegemonia política e econômica.

Em seguida, perguntamos sobre o papel efetivo do CENTEC em um Estado e um país com tão graves problemas sociais como o nosso. Analisemos a

resposta: “Por exemplo, a Companhia que gerencia as bacias hidrográficas do Ceará (COGER) está realizando um trabalho interessantíssimo em conjunto com o CENTEC. Esse trabalho consiste na recuperação do rio salgado, observando seu nível de poluição, desde a nascente até chegarmos ao Juazeiro do Norte. Então, os alunos já estão preparando um trabalho final dessa experiência para apresentar à comunidade. Em Caririaçu, por exemplo, tem um problema de abastecimento de água, porque parte da bacia recebe esgoto da cidade. Então, a água pode estar com problemas de contaminação. Sendo assim, o CENTEC está ajudando a prefeitura exatamente nesta parte de saneamento. Tudo isso são coisas que a gente já vê o resultado. São alunos participando e interagindo com os problemas do município onde nasceram e onde estão vivendo.”

E acrescenta o diretor: “Com relação a esta coisa da gente mudar essa coisa da miséria do país, eu acho que tem razão, porque a miséria tem uma raiz muito mais profunda do que a área educacional. Mas é importante também que essa parte da sociedade que tem acesso ao conhecimento possa também entrar em contato com as raízes dessa miséria, possa também discutir o que se pode mudar, como se pode agir, e acho que esses tecnólogos que estão sendo formados pelo CENTEC, que estão indo trabalhar nas comunidades, vão detectar outros problemas e vão poder interagir e, quem sabe, podem mudar isso.”

Nas afirmações do nosso interlocutor, a ênfase no interesse do aluno em aprender na prática, em se obter o conhecimento a partir da imersão e da busca de soluções para os problemas sociais de sua região, numa perfeita sintonia com a orientação pedagógica recomendada pela teoria das competências embasadora do PLANFOR e das Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs para os ensinos básico e técnico-profissional. Inclusive essa orientação pedagógica se materializa na estrutura curricular do CENTEC, a qual podemos analisar em anexo.

Na estrutura curricular dos cursos técnicos de nível superior (tecnólogos), do CENTEC (em anexo), observa-se uma lista de disciplinas específicas direcionadas estritamente ao perfil do curso. Nas grades curriculares pode se observar a ausência de disciplinas de conteúdos gerais e de fundamentação teórica mais ampla, como diria Gramsci disciplinas com conteúdos “desinteressados”.

Percebe-se, ainda, um conjunto de disciplinas específicas, direcionadas estritamente a formação profissionalizante. Este perfil curricular dá aos cursos do CENTEC uma natureza diferenciada dos cursos de graduação das universidades, onde a formação geral está integrada à formação especializada. O que necessita aprofundar é se a formação de tecnólogos é condizente com as mudanças que o país efetivamente necessita para superar os graves e históricos problemas sociais ou se constitui apenas numa ação educativa destinadas às classes trabalhadoras para conter a demanda pelas universidades?

Nos argumentos do Diretor, percebe-se ainda uma visão simplificadora da relação teoria-prática como princípio fundante do ato de conhecer. No entusiasmo com a proposta de trabalho apresentada pelo CENTEC, nosso interlocutor parece não lembrar de que os profissionais que atualmente ensinam no CENTEC, são na maioria mestres e doutores provenientes das universidades públicas brasileiras. Instituições referenciadas socialmente, dentre outras coisas, pela defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como *constructo* essencial para uma efetiva práxis.

A terceira pergunta foi sobre o perfil do aluno diplomado pelo CENTEC. A resposta: “O objetivo do aluno que sai do CENTEC é que este aluno seja mais empregador do que empregado; um empreendedor, um empregador mesmo, no sentido de empregar gente. Neste sentido, eles têm curso aqui de empreendedorismo e, agora, nós estamos começando um trabalho de incubadora de empresa. Então, o curso de empreendedorismo é muito importante, pois, apesar de os alunos estarem tendo essa oportunidade e essa possibilidade de terem acesso a um curso mais prático, no entanto, eles ainda não se sentem seguros, pois o problema não é só fazer, mas saber vender o que faz. Isso realmente é uma coisa difícil. Por exemplo, eu realmente não sou um bom empreendedor, eu toda vida, fui um funcionário, mas eu gostaria que sássem daqui alguns empreendedores. ”

Nesta fala do Diretor, outro aspecto é atribuído à formação profissional, dar capacidade ao aluno para atuar no mercado como empregador. Essa tem sido uma das funções-chaves atribuídas à formação profissional no contexto atual. O interessante é investigar se existem ações complementares a essa idéia para que a mesma tenha o êxito anunciado.

A quarta pergunta foi sobre a questão da formação para a cidadania: “Desde que eu cheguei aqui que eu incentivo os alunos para se organizarem politicamente através do Centro Acadêmico, porque seria até melhor para a direção trabalhar com os alunos organizados, pois, dentro do possível, iríamos atendendo suas reivindicações e isso permitiria um diálogo. Neste ponto, eu acho que os alunos estão meio acomodados. Isso também tem que ser uma coisa de professor em sala de aula, um professor com essa habilidade de discutir com os alunos não só o conteúdo, mas também a vida deles. A gente tem conversado muito com os alunos sobre o que eles esperam da vida, da profissão. Tenho também conversado com os ex-alunos para se associarem ao CREA e reivindicarem sua filiação a este conselho ou fundarem associações próprias de tecnólogos.”

A opinião do Diretor apesar de democrática é contraditória com a realidade. Como foi dito, o CENTEC é administrado por um Conselho, composto na sua maioria pelos Secretários de Estado e por representantes patronais. A representação docente tem apenas um voto e a discente não tem representação no referido Conselho. Neste sentido, se questiona como os alunos poderão ter uma formação democrática dentro de tal quadro.

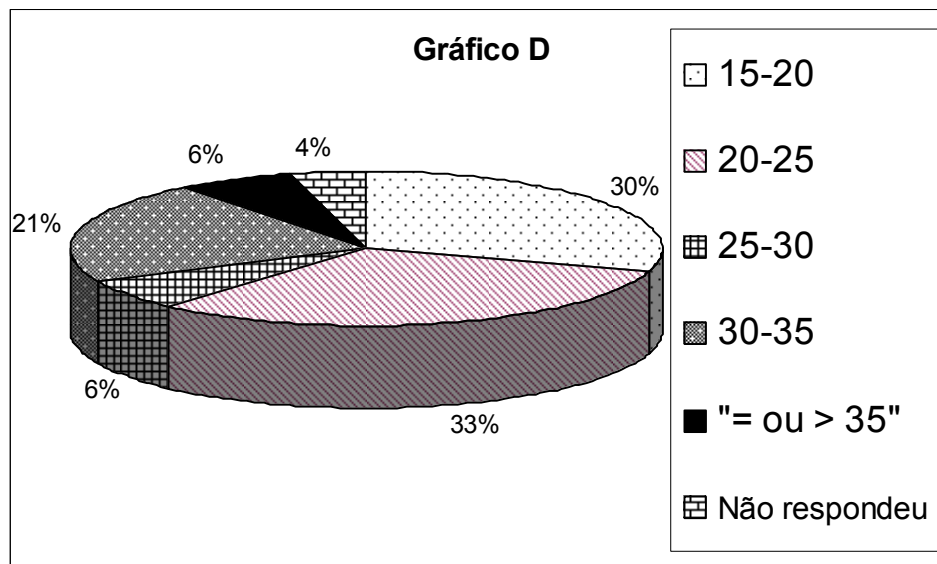
4.3– Perfil sócio-econômico dos alunos do CVT do Crato.

O Centro Vocacional Tecnológico do Crato é uma extensão do CENTEC-Cariri e oferece cursos profissionalizantes de nível básico e também aulas práticas de química, física e biologia para alunos da rede pública de ensino.

Os dados aqui apresentados resultam da tabulação e análise feitas a partir de questionários objetivos aplicados a 47 alunos, matriculados em três cursos profissionalizantes de curta duração do CVT: Biologia , Fitossanidade Ambiental e Mestre-de-obras. A escolha dos cursos ocorreu de forma aleatória. Após a tabulação e análise dos dados, concluímos que:

- Quanto à idade: 30% dos alunos revelaram estar na faixa etária entre 15-20 anos, 33% entre 20-25 anos, 6% entre 25-30 anos, 21% entre 30-35 anos e apenas 6% acima de 35 anos. 4% não responderam. Vejamos estes resultados no gráfico D.

Gráfico D – Faixa etária dos alunos matriculados nos cursos do CVT - Crato

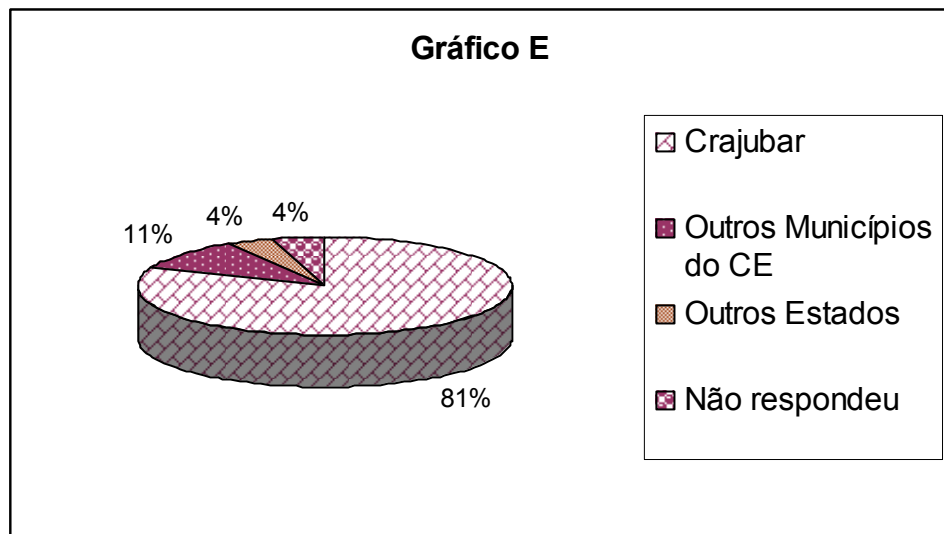


Fonte: estudo próprio

Com se pode verificar, o público atingido pelos cursos do CVT é, constituído por jovens e adultos com idade variando de 15 a 35 anos. Um público eminentemente jovem. Este perfil etário dos alunos do CVT é praticamente o mesmo do CENTEC.

- Quanto à origem: 81% dos alunos declararam serem provenientes dos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha (Crajobar). 11% afirmaram procedência de outros municípios do Estado e apenas 4% afirmaram ser de outro Estado. Visualizamos estes números no gráfico E:

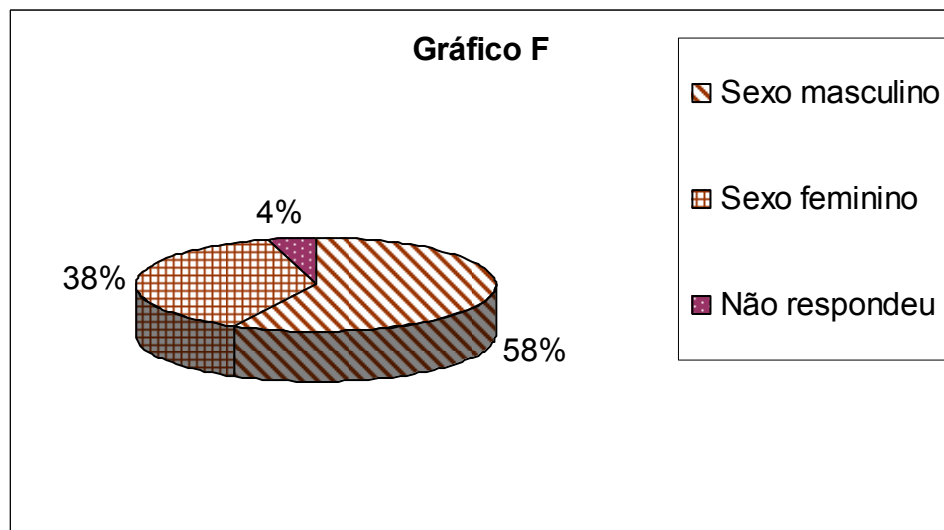
Gráfico E – Procedência dos alunos do CVT- Crato



Fonte: estudo próprio

- Quanto ao sexo: do total dos 47 alunos pesquisados, 58% declararam-se do sexo feminino e 38% do sexo masculino. 4% não responderam a esta pergunta. Ilustramos estes dados no gráfico F:

Gráfico F- Alunos matriculados nos cursos do CVT do Crato, apresentados por sexo



Fonte: estudo próprio

Este resultado também apresenta uma semelhança com o obtido na pesquisa do CENTEC. A presença majoritária das mulheres nos cursos profissionalizantes parece ser um elemento característico na educação contemporânea. Isto é, sem dúvida, positivo para a democratização do acesso à educação,

principalmente numa região de forte tradição conservadora, como a dos municípios de Crato e Juazeiro do Norte.

A seguir outros dados revelados pelos questionários.

- Quanto às motivações para continuar estudando: para 42%, foi “conseguir um bom emprego e melhorar na vida”. Para 21% dos entrevistados, foi “adquirir uma visão crítica do mundo.” Segundo 16% estudar é importante “porque ainda é o melhor caminho para ascender socialmente”; 9% afirmaram que o estudo “ajuda a se integrar na sociedade” e 12% não responderam.

Estes resultados revelam uma visão economicista da educação, também manifestada pelos alunos do CENTEC. Isso nos permite concluir que a associação da qualificação ao emprego, independe se o aluno procura um curso técnico básico, como os oferecidos pelo CVT, ou um curso técnico superior, no caso dos alunos do CENTEC. O que todos querem é o emprego.

Sobre essa questão do emprego, vale anotar, também, que a maioria dos alunos declarou que espera, após concluir os cursos profissionalizantes, conseguir bons empregos. Entende-se por bons empregos aqueles formais com carteira de trabalho assinada.

Como foi dito, essa expectativa está cada vez mais distante de se realizar. As estatísticas de desemprego mostram que as políticas neoliberais aplicadas no Ceará há quase vinte anos estão muito longe de garantir a expansão do emprego formal e melhorar a renda do trabalhador.

A última questão que formulamos, aos alunos foi: “Quais as razões que os levaram a escolher o curso? As respostas: em primeiro lugar, os alunos apontaram a “curiosidade intelectual” como a razão que os levou a freqüentar o curso profissionalizante. Em segundo lugar, “melhorar a chance de conseguir emprego” e, em terceiro, “ingressar na universidade”.

Essas respostas são bastante coerentes, se observamos a natureza dos cursos oferecidos pelo CVT. São cursos de curta duração, com carga horária que varia de 60h/a até 120h/a.¹⁴⁴ Por isso, como afirmou um dos egressos entrevistados, os alunos freqüentam os cursos somente por “curiosidade intelectual” e por ser gratuito. Como

¹⁴⁴ (CEARÁ) SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ-SECITECE. op.cit. p. 12-15.

nestes cursos não se exige nenhum compromisso obrigatório e continuado, os alunos parecem não alimentar grandes expectativas.

Contudo, a expectativa pelo emprego se mantém. A crença na mobilidade e ascensão econômica e social através da educação é compartilhada pelos alunos do CVT. A escolha do tipo de curso também está associada à experiência de trabalho anterior, pois 70% dos alunos do curso de Fitossanidade Ambiental declararam ter trabalhado na agricultura.

- Quanto às preferências culturais: para a grande parte dos alunos, os divertimentos preferidos são: assistir TV (com favoritismo por filmes, noticiários de esporte e novelas), seguindo de “ir à igreja” e “jogar futebol”.

4.4 - Expectativas e frustrações dos professores do CVT do Crato

Essas informações foram obtidas através de entrevista aplicadas em grupo de discussão, que reuniu apenas três professores, embora nosso convite tenha sido enviado com bastante antecedência a todos os professores do Centro. Para garantir o sigilo dos entrevistados, chamaremos de professor 1, 2 e 3.

Os nossos entrevistados são: um dentista, um tecnólogo da construção civil e um técnico em agropecuária. Como já foi dito com relação ao CENTEC, uma grande parte dos professores do CVT que também trabalham no CENTEC procedem da área de exatas.

Os professores entrevistados são oriundos da região do Cariri, o que talvez explique o entusiasmo que demonstram no seu trabalho no CENTEC e no CVT.

Ao iniciar a entrevista, nos identificamos como professora da Universidade Regional do Cariri (URCA) e em seguida, expusemos os objetivos do encontro. Em seguida, perguntamos: o que vocês pensam sobre o papel da educação profissional como solução para o problema do desemprego e, especificamente no Ceará, qual pode ser a contribuição do CENTEC e do CVT para a diminuição das desigualdades sociais?

Eis as respostas: “Em 1977, surgiu a primeira experiência de formação de tecnólogos no Brasil, que era o profissional com a mesma característica que tem hoje o profissional formado no CENTEC, ou seja, mão-de-obra direta para o mercado de trabalho(...). Nesta época, já se achava que o Brasil não poderia ir para frente sem tecnólogos, não porque o tecnólogo tem uma formação mais rápida, mas porque tem

uma formação mais técnica e direta para o mercado de trabalho, pois constatamos que os tecnólogos contribuíram muito mais do que aqueles com formação plena, porque este domina a técnica de laboratório, escritório e assim por diante(...)" (professor1).

Nesta fala do professor se identifica novamente uma reprodução do discurso dominante contemporâneo, no qual se coloca a urgência da ampliar a oferta da educação técnico-profissional como a saída para o problema do desemprego. É um discurso que vem desde os anos 70, e que sendo requeitado pelas políticas neoliberais dos anos 90. O que é necessário se investigar é se existe efetivamente um mercado de trabalho carente destes profissionais. Este questionamento tem como base os dados aqui já citados que confirmam a escassez da oferta de emprego nas últimas décadas no Brasil e no Ceará e que essa escassez está muito mais associada ao modelo econômico vigente do que a falta de qualificação.

Outra resposta apontou uma perspectiva diferente: "Eu acredito piamente que o Instituto CENTEC e O CVT podem dar uma grande contribuição no aspecto tecnológico da formação da mão-de-obra, desde a área da agricultura até a área da construção civil. O problema maior que eu acho é que você pode ter uma pessoa treinada, sem ter os empregos. Por exemplo, se a gente conseguisse aqui dar um curso e tivesse um empregador que se dispusesse a dar um estágio remunerado na própria empresa, seria excepcional. Então você tem dois lados da questão: a indústria que é muito pouco aberta a dar uma chance para essa mão-de-obra que é treinada, e a agricultura que já abre para o aluno aprender diretamente" (Professor 2).

Esta resposta do professor 2 salienta um fato real, de grande importância: a ausência de convênios específicos entre setor produtivo e as escolas profissionalizantes, que poderia garantir pelo menos alguns estágios para os alunos.

Na verdade, a omissão dos empregadores no desenvolvimento da formação profissional, está correlacionada com a ausência de um plano de desenvolvimento nacional e regional que contemple as reais necessidades sociais.¹⁴⁵

¹⁴⁵ Sobre esta questão da ausência de um plano de desenvolvimento nacional e regional, inspiramo-nos nos trabalhos de Francisco Oliveira (1981), Celso Furtado (1992), Florestan Fernandes (1987). Estes autores associam a falta de um plano de desenvolvimento nacional e regional no Brasil à própria peculiaridade da evolução do capitalismo brasileiro e ao caráter anti-republicano das elites nacionais, que sempre optaram por defender seus interesses particulares, em detrimento dos interesses nacionais. Neste sentido, as elites nacionais que se proclamavam liberais e republicanas no discurso, na prática, agiam de forma oligárquica e sempre em conformidade com os interesses estreitos da aristocracia.

Esse tem sido historicamente o grande problema enfrentado por todo o sistema de ensino brasileiro e, de modo mais direto, pelo subsistema profissionalizante.

Conforme foi dito, o modelo de educação elaborado pelos defensores do mercado absoluto não tem favorecido em nada aos trabalhadores; tem funcionado muito mais como instrumento ideológico, no sentido de individualizar uma questão que é social. A promessa de que a elevação da escolaridade aumenta as chances de conseguir emprego não tem, até o momento, comprovação empírica.

Para finalizar esta parte da análise sobre o CENTEC e o CVT, apresentamos algumas contradições identificadas nesse modelo educativo.

A primeira contradição é a prioridade de investimentos dada pelo governo estadual a este modelo educativo, o que tem comprometido a qualidade e a expansão dos demais níveis da educação, sobretudo, dos ensinos médio e superior públicos. Os recursos do tesouro estadual destinados à FUNCAP, que deveriam ser investidos na produção de ciência e tecnologia, são, em grande parte, desviados para a manutenção das escolas profissionalizantes. Em 2003, apenas 0,53% do orçamento do governo do Estado foi destinado à ciência e tecnologia.¹⁴⁶ No balanço financeiro de 2003, dos 30,72% registrados como despesas com educação, apenas 6,6% foram destinados às três universidades públicas. Em números, isso significa que, em 2003, as três universidades públicas do Estado, receberam a ínfima quantia de 76 milhões de reais. (SEFAZ-CE, 2004).

A prioridade dada a este novo modelo de educação fica mais evidente quando consideramos a situação do ensino e das escolas públicas estaduais nos níveis fundamental e médio. Os jornais locais dão conta do descontentamento dos professores em virtude da precariedade das instalações das escolas, sem material didático, faltando até giz, e ao fato de que cerca de onze mil professores trabalham com contratos temporários.¹⁴⁷

Outro exemplo da penúria da rede da educação básica no Estado é o “gargalo do ensino médio”. Segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), em 2000, apenas 20,1 % dos estudantes cearenses na faixa etária de 15 a 17 anos estavam

¹⁴⁶ Jornal O POVO. Fortaleza-CE. 15. abr. 2004. Disponível no site: www.opovo.com.br Acesso em: 15/04/2004

¹⁴⁷ Jornal Diário do Nordeste. **11 mil candidatos fazem prova em todo o Estado**. Fortaleza-CE. 14.jun. 2004. Disponível no site: www.diariodonordeste.com.br. Acesso em 14/06/2004.

matriculados no ensino médio. A SEDUC reconhece que esse nível de ensino precisa de mais recursos para ampliar o número de vagas, no entanto, declara que essa ampliação pode prescindir de verbas, o que é um contra-senso.¹⁴⁸

Dentro desse cenário da educação do Estado não se compreende como o atual modelo de ensino profissional poderá assegurar, conforme proclama o governo, “o desenvolvimento de educação tecnológica, considerada “estratégica para o desenvolvimento sustentado de um Estado ou país, o qual requer, entre outras bases, pessoal qualificado.”¹⁴⁹

A segunda contradição está diretamente relacionada à continuidade desse projeto educativo. No modelo genérico de “Organização Social”, a instituição deve procurar auto-sustentar-se por meio da venda dos produtos que é capaz de oferecer. Nessa lógica mercantilista, a educação deve produzir resultados de interesse do mercado. Se essa lógica funciona no comércio de compra-venda das mercadorias em geral; na educação, a demanda não está garantida em absoluto.

Assim, por exemplo, em 2003, os recursos do FAT que cobrem uma parte das despesas do CENTEC foram suspensos. Essa decisão do Governo Federal prejudicou seriamente o funcionamento do CENTEC, provocando o atraso nos pagamentos dos salários dos professores e, por conseguinte, a paralisação das atividades. Para resolver o problema, o governo estadual teve que assumir todas as despesas.¹⁵⁰

A terceira contradição refere-se à relação entre formação profissional e educação básica. Partindo dos dados oficiais, que mostram o déficit da educação básica no Estado, e considerando que este estágio de escolaridade é imprescindível para uma sólida formação técnica e profissional, temos de duvidar das boas intenções do governo, quando proclama que o atual modelo de educação profissional propiciará uma boa educação tecnológica e contribuirá para o desenvolvimento sustentado cearense.

¹⁴⁸Jornal o Povo. Fortaleza-CE. 22 ago. 2002. Disponível no site: www.opovo.com.br . Acesso em 22/08/2002.

¹⁴⁹(CEARÁ) SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ-SECITECE - CVT – **parceria para a qualificação profissional**. Fortaleza: SECITECE. 1995.

¹⁵⁰ Jornal Diário do Nordeste. Fortaleza. 3 jul. 2003. Disponível no site. www.diariodonordeste.com.br Acesso em: 17.ago. 2003. Na matéria intitulada “**Ceará pleiteia retomada do PEQ-FAT**”, o secretário adjunto de Ciência e Tecnologia do Ceará afirma: “o financiamento à educação profissional no Ceará através do Instituto Centro de Ensino Tecnológico-CENTEC, pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador-FAT foi reduzido em 77,87% de 2001 para 2002 e este ano permanece suspenso”.

A quarta contradição é a opção do governo pela construção de um modelo educativo subordinado aos requisitos do empresariado local, utilizando como principal argumento a educação profissional como solução para o problema do desemprego. Como foi dito antes, com base nos dados oficiais sobre a economia do Ceará, a educação profissional, “entrincheirada” dentro do atual modelo econômico neoliberal, tende a funcionar muito mais como mecanismo de contenção da pressão por emprego, sobretudo da população juvenil, do que numa solução para esse problema.

Entretanto, a pesquisa também apontou a relevância desta instituição no processo de ampliação da oferta de educação profissional pública no Estado. Não se pode desconsiderar o grau de enraizamento desta proposta de ensino na educação do povo cearense e do esforço da comunidade docente e discente em consolidar esta instituição como uma IES pública e de qualidade. Cabe aqui investigar é se os elaboradores deste projeto cumprirão concretamente o que prometeram ou se os CENTECs e os CVTs, reproduzindo a velha história do ensino profissional brasileiro, foram criados para atender fins meramente eleitoreiros e economicistas.

Para aprofundar a análise do atual modelo de ensino profissional cearense, investigamos também duas escolas tradicionais de formação profissional: o SENAI e o CEFET. Essa pesquisa nos permitiu mostrar com mais profundidade que as diretrizes que norteiam o modelo de ensino profissional cearense são as mesmas que norteiam o CEFET e o SENAI. Pudemos, também, conhecer a opinião das pessoas que trabalham e estudam nessas instituições sobre o atual quadro da educação e do ensino profissional no país.

4.5- Perfil sócio-econômico dos alunos do CEFET- Juazeiro do Norte

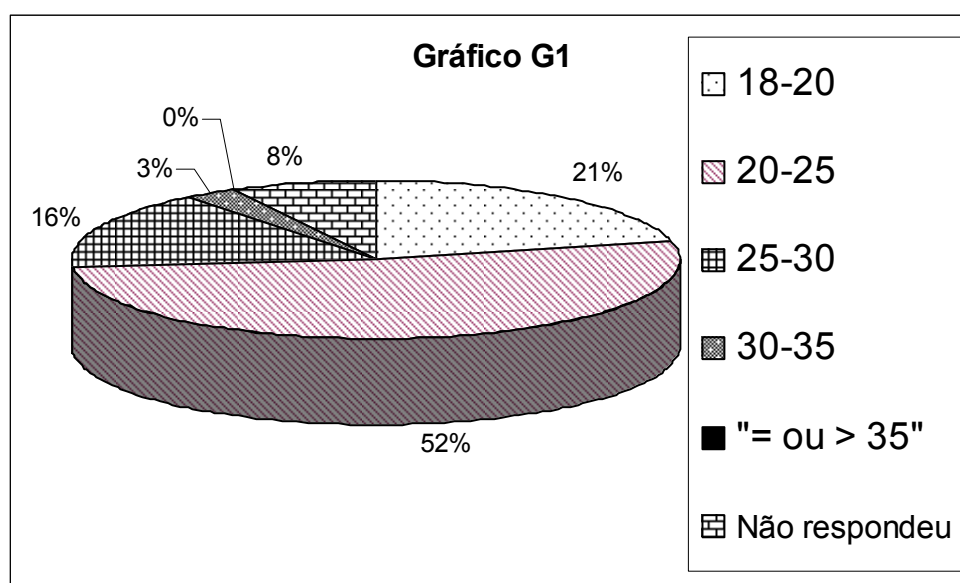
O CEFET–Ce, criado no ano de 2000, após a reforma de FHC e regulamentado pela Portaria de 21/03/2000 da Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), está vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). O CEFET oferece cursos profissionalizantes de níveis básico, técnico (pós-médio) e tecnólogos de nível superior. Os cursos oferecidos estão orientados pela “estrutura do setor produtivo e os indicadores de tendência do mercado.”¹⁵¹

¹⁵¹CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ–CEFET-CE. Disponível no site: www.etfce.gov.br. Acesso em: 04/04/2004.

O CEFET-UNED de Juazeiro do Norte conta, atualmente, com 457 alunos.¹⁵² Foram aplicados questionários a 102 alunos matriculados no 2.º e no último semestre dos cursos técnico e superior do CEFET. A pesquisa revelou que:

- Quanto à idade: a maioria dos alunos (52%) do curso técnico (pós-médio) declarou estar na faixa etária entre 20-25 anos. Para os demais, as idades declaradas foram: 21% (18 -20 anos), 16% (25-30 anos) e apenas 3% declararam estar na faixa etária de 30-35 anos. 8% não respondeu. Vejamos estes dados no gráfico G₁.

Gráfico G₁ - Faixa etária dos alunos matriculados nos cursos técnicos (pós –médio) do CEFET – UNED de Juazeiro do Norte

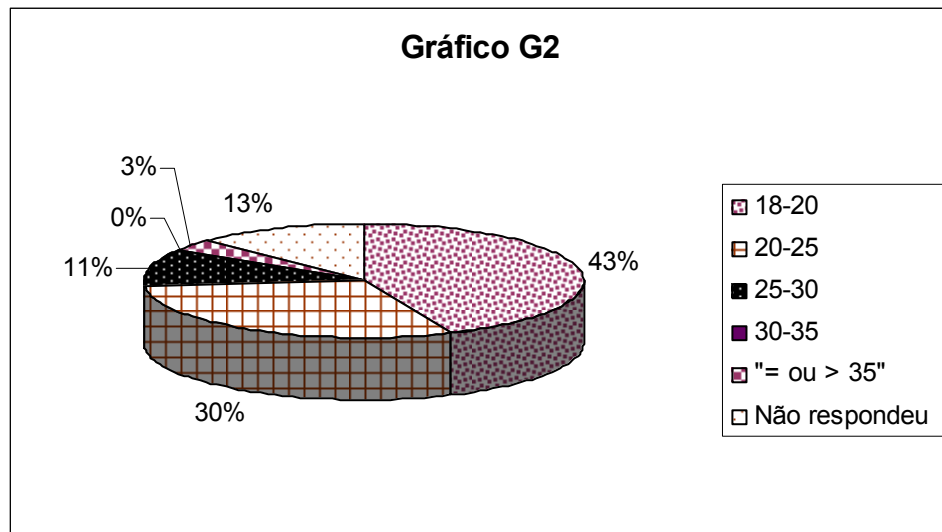


Fonte: estudo próprio.

Quanto aos alunos do curso superior (tecnológico), as faixas etárias são: 18-20 anos (43%), entre 20-25 anos (30%), 25-30 (11%) e somente 3 % declararam ter idade igual ou maior que 35 anos.13% não responderam. Observamos esses resultados no gráfico G₂.

Gráfico G₂- Faixa etária dos alunos matriculados nos cursos técnicos (nível superior) do CEFET- UNED Juazeiro do Norte

¹⁵² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA-MEC. Cadastro das escolas profissionais. Disponível pelo site: www.mec.gov.br. Acesso em: 04/04/2004.



Fonte: estudo próprio

Quando se compara o gráfico G_1 com o gráfico G_2 , percebe-se uma pequena diferença de idade entre o grupo matriculado nos cursos técnicos (pós-médio) e o grupo matriculado nos cursos técnicos de nível superior (tecnológico). Enquanto no primeiro grupo a concentração maior de alunos está na faixa etária de 20-25 anos, no segundo, a concentração é maior na faixa etária de 18-20 anos.

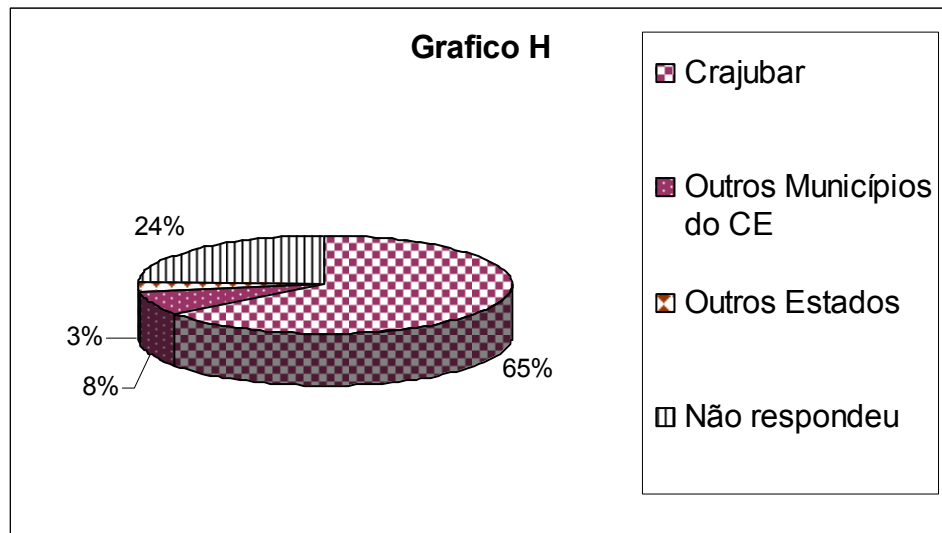
Entretanto, se analisarmos o conjunto, verificaremos que não existem grandes diferenças de idade entre os alunos que procuram o curso técnico (pós-médio) e os que ingressam nos cursos de tecnólogos. Até porque o aluno, para obter o diploma do curso técnico, precisa concluir o ensino médio, o que equivale afirmar que o aluno do curso técnico é um candidato potencial do ensino superior técnico.

A comparação dos gráficos G_1 e G_2 permite verificar também que os cursos do CEFET, à semelhança do CENTEC-Cariri e CVT-Crato, têm atingido um público eminentemente jovem e em plena idade produtiva. As informações concedidas pelos alunos das três instituições pesquisadas permitem-nos inferir que a “população-alvo” atendida por essas escolas está composta de jovens e adultos com idade variando entre 15 a 35 anos.

- Quanto às cidades de origem: 65% dos alunos responderam ser provenientes das cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha; 8 % responderam que se originavam de outros municípios do Estado e 3% de outros Estados. 24% não responderam.

Portanto, os alunos do CEFET, como os do CENTEC e CVT, são, na maioria, originários do interior do Estado, predominantemente do eixo Crajubar (Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha). Visualizamos esses números no gráfico H.

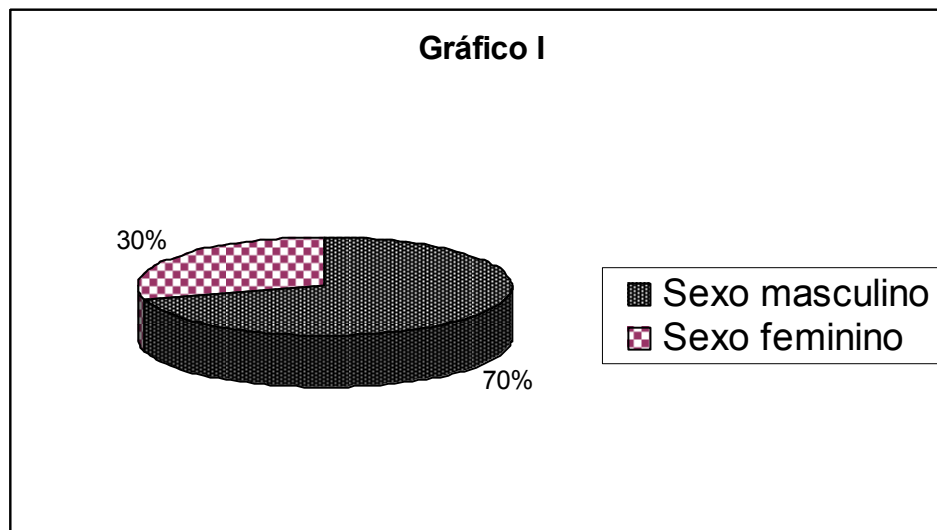
Gráfico H – Procedência dos alunos do CEFET- UNED de Juazeiro do Norte



Fonte: estudo próprio

- Quanto à questão do acesso por sexo: 70% dos alunos matriculados nos cursos do CEFET são do sexo masculino e 30% do sexo feminino. A predominância do sexo masculino nos cursos do CEFET tem a ver com a natureza dos cursos oferecidos ligados às ocupações tradicionalmente desempenhadas por homens, como mecânica, eletrotécnica, estradas e edificações. Vejamos esses dados no gráfico I.

Gráfico I - Alunos matriculados nos cursos do CEFET-Juazeiro do Norte, apresentados por sexo



Fonte: estudo próprio

A seguir outros dados revelados pelos questionários.

- Quanto à importância do estudo: 57,8 % responderam que estudar é importante porque ajuda a conseguir um bom emprego. Para 19,6%, essa importância advém da ajuda que a educação oferece para a integração do indivíduo na sociedade, enquanto para 15,6% a importância do estudo está na capacidade de, por meio deste, obter-se uma visão crítica do mundo. Somente 7% responderam que o estudo era importante para ascender socialmente.

- Quanto às razões determinantes na escolha do curso: As respostas dadas pelos alunos dos dois grupos (técnicos e tecnólogos) foram as seguintes: em primeiro lugar foi a expectativa de “melhorar a chance de conseguir um emprego”. Em segundo lugar, foi citada a “curiosidade intelectual”, em terceiro “satisfazer a vontade dos pais” e, nas últimas colocações, “exigência do emprego” e o “ingresso na universidade”.

As respostas autorizam afirmar que, para esta parte da juventude cearense, o interesse primordial para continuar estudando é a expectativa de conseguir um bom emprego. No entanto, essa motivação financeira não exclui o desejo de ingressar na universidade.

- Quanto às preferências culturais: as respostas não foram diferentes das dos alunos do CENTEC e CVT. O *ranking* de preferências é: em primeiro lugar “assistir TV”, em segundo lugar, “leitura de livros, jornais e revistas”, em terceiro, “praticar futebol”, em

quarto, “ir ao Cinema”, em quinto “ir à Igreja” e, em último lugar, “participar de grupos culturais, políticos e religiosos”.

Estas respostas parecem confirmar o que já tínhamos observado anteriormente: a supremacia da televisão como instrumento de diversão e de informação. A mídia, em particular a televisão, constitui-se num espaço formativo, principalmente para as crianças e os jovens. Uma formação fomentadora do individualismo, do narcisismo, do culto ao corpo e do consumismo. Nesse campo, não há espaço para a reflexão sobre os problemas sociais e nem para utopias transformadoras.

A televisão é também um poderoso instrumento de divulgação de normas e valores. São regras transmitidas de forma velada e amiúde, com vistas à hierarquização e a classificação entre os sujeitos. Ser diferente é, contraditoriamente, homogeneizar-se através das mesmas atitudes e, principalmente, através da compra de produtos de uma determinada marca. É o mercado que dita a identidade com o discurso dissimulado do culto à diferença.

É válido destacar que o papel da mídia na sociedade contemporânea está diretamente vinculado à chamada “indústria cultural.”¹⁵³

A questão que se discute é a função da televisão como espaço educativo e com atrativos mais sedutores do que a escola. Esta questão é ainda mais preocupante, pelo fato de esse meio de comunicação de massa estar controlado pelos mesmos grupos que hegemonizam o poder econômico e político. Daí o grande desafio para os educadores, de avançarmos na reflexão sobre o papel da mídia na educação, numa perspectiva oposta à do mercado e na direção da cidadania.

A segunda constatação é mais positiva e diz respeito à “leitura” ocupar segundo lugar nas preferências de lazer. Isto pode significar que esses jovens buscam outros canais de informação mais satisfatórios que os da TV. A terceira e última constatação refere-se ao desinteresse político-ideológico dos alunos para “participar de

¹⁵³ ZUIN, A.A.S. **Indústria cultural e educação**. Campinas: Autores Associados. 1999. O termo indústria cultural, *grosso modo*, pode ser definido como o fenômeno fundado no processo de industrialização advindo com o desenvolvimento do capitalismo e que possibilitou a produção em massa de mercadorias, tornando acessíveis alguns produtos que antes eram de acesso restrito às camadas privilegiadas da sociedade. A partir desse fato, colocou-se a seguinte questão: a massificação do acesso à cultura possibilitou a liberdade do pensamento e a chegada do homem à civilização moderna, a sua plena humanização?

grupos culturais, políticos e religiosos”, colocando esta opção no último lugar das preferências de lazer.

Esta questão nos faz lembrar os bons tempos, início dos anos 80, quando a própria autora era convidada a participar das reuniões do grêmio estudantil, que contribuiu tanto para nossa formação política.

4.6-Expectativas e frustrações de professores do CEFET- Unidade Descentralizada(UNED) de Juazeiro do Norte-CE e de um ex-Diretor do CEFET-Ce.

O encontro com os professores do CEFET permitiu uma reflexão coletiva e participativa sobre a educação no Ceará e no Brasil, com destaque para a educação profissional. Todos os participantes são graduados universitários em engenharia civil, arquitetura, educação física, pedagogia e física. Um deles tem mestrado em engenharia civil e o outro está cursando mestrado em educação. Dois professores são ex-alunos da Escola Técnica Federal, tendo, portanto, experiência dupla, como alunos e como professores. Para preservar o sigilo das pessoas entrevistadas, chamaremos de professor 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Iniciamos a entrevista pedindo que cada um dos participantes contasse sua história profissional até chegar ao CEFET. Este momento foi interessante, porque, como faziam parte do grupo dois professores que haviam sido ex-alunos, pôde-se compartilhar boas recordações do tempo em que a Escola Técnica Federal do Ceará era nossa “segunda casa”, participando em atividades políticas, culturais e esportivas. O “nós” indica que a autora teve o privilégio de ser aluna do curso de turismo dessa instituição.

Passado esse primeiro momento “saudosista”, entramos na realidade da reforma promovida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, na estrutura do ensino médio e profissional técnico, transformando as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs.

Recorrendo à linguagem coloquial, afirmamos que, a partir do final dos anos 90, o processo de “cefetização” tomou conta das Escolas Técnicas Federais em todo o país, pois, até à reforma, apenas três Escolas Técnicas dos Estados do RJ, PR e MG haviam adotado o sistema de CEFET. A partir da reforma, quase todas adotaram este sistema.

Nos depoimentos apresentados a seguir, mostraremos que a reforma provocou uma verdadeira revolução nos sentimentos e nas idéias dos professores que atuam nesta Instituição. Segundo eles, a reforma prejudicou tanto os professores como os alunos e, por conseguinte, comprometeu a identidade da própria instituição.

Percebemos, também, muita incerteza dos docentes quanto ao futuro da Escola e da sua função social. Isto porque, com a reforma, o CEFET passou a oferecer uma variedade de cursos profissionalizantes em todos os níveis, desde o básico (os cursos de curta duração), nível médio, nível técnico (para alunos que estão cursando ou já concluíram o ensino médio), até o nível superior (tecnológico).

Vejamos este primeiro depoimento: “Se dependesse dessa reforma eu não estaria aqui, porque a minha área é educação física. Era uma área do núcleo comum. (...) Quando eu fiz concurso em 1994, ser professor da Escola Técnica era o mesmo que ser professor de Universidade. Era uma Escola de referência em termos de profissionais, principalmente profissionais que estavam no ensino técnico e que tinham um certo *status*. Na época, a gente tinha a imagem de que, com a Escola Técnica, iríamos ter tecnologia para trabalhar” (professor 2).

“Quando eu entrei aqui foi, um ano antes da reforma. Assim, mal a gente tinha se acostumado ao que era ser professor de Escola Técnica e a trabalhar com educação profissional, porque educação profissional não era a minha área de atuação. Então, tivemos que entender o que era educação profissional; vieram todas estas mudanças. Atualmente, eu estou aqui dirigindo a Unidade e lecionando na especialização na parte de planejamento e política educacional e hoje leciono na parte de educação física, trabalhando com metodologia da pesquisa” (professor 1).

Como se pode observar nossos interlocutores exprimem uma inconformidade com a reforma promulgada pelo Decreto 2.208/97. Como foi dito, neste Decreto foi autorizado que as Escolas Técnicas oferecessem cursos técnicos nos diversos níveis (básico, pós-médio e superior), e que o ensino técnico-profissional fosse desintegrado do ensino médio. Numa leitura atenta das entrevistas, percebeu-se que o centro da inconformidade dos professores não era pela transformação das ETFs em CEFETs, que inclusive era uma reivindicação histórica da comunidade docente. O ponto-chave das críticas apontavam em duas vertentes: a forma como essa mudança foi

implantada, de cima para baixo e a questão do princípio pedagógico (que antes era de educação integrada e passou para a chamada formação técnica “enxuta”).

No depoimento seguinte, outro professor, apesar de reconhecer os prejuízos trazidos pela reforma, afirma que o caminho é esse e é por ele que devemos nos orientar e nos adaptar. Os argumentos deste professor revelam um ponto de vista que transita entre a crítica e o conformismo. Ao mesmo tempo em que faz a crítica à reforma, defende-a, alegando não haver outro caminho:

“Era um sonho ingressar na Escola na época da minha juventude (final dos anos 70), primeiro porque nossos pais acreditavam que estaríamos empregados ao terminar o curso, e naquela época isso ocorria mesmo. Segundo, porque passávamos no vestibular de primeira. Durante todo esse tempo que estou na Escola Técnica, agora CEFET, eu diria, que o meu curso (eu fiz eletrotécnica) está destruído completamente. (...) As perdas são grandes, mas eu acredito que estamos no caminho certo dentro da própria realidade. É claro que a formação que tínhamos era um ensino médio de qualidade, mas certamente que esse modelo antigo já era, e temos que nos adaptar ao novo modelo” (professor 5).

Para aprofundar a discussão, colocamos a seguinte questão: na atualidade, existem posições contrapostas no que diz respeito às políticas de educação. A primeira, defendida pelo Banco Mundial e assumida pelo Governo de FHC, afirma que, para combater o desemprego massivo e suas graves conseqüências sociais, é preciso investir em educação, priorizando o ensino fundamental e profissional.

A justificativa apresentada para a defesa desta posição é de que o desemprego estrutural tem como origem o déficit da qualificação da força de trabalho, entendida apenas como a ausência de escolaridade básica e dos saberes técnicos requeridos pelo mercado de trabalho.

A segunda posição rejeita esse raciocínio simplificador da realidade, argumentando que não se pode atribuir à educação a responsabilidade pelos problemas sociais, e os que fazem isso o fazem mais como estratégia ideológica do que como solução fundada na realidade. O apelo dos defensores da educação empregadora perde credibilidade diante de um cenário econômico regulado pelo estatismo neoliberal, cujo principal resultado tem sido a acumulação e a ultraconcentração das riquezas. Isto

significa que, se não mudar esse modelo, nada adiantará adotar reformas pontuais no campo da educação.

O que vocês pensam sobre estas teses? Eis as respostas: “Hoje eu li um artigo de um professor da UNICAMP que dizia que o problema do Brasil não era o de criar mais indústrias para diminuir a desigualdade social, mas investir em educação. Segundo este professor, o governo tem que investir em educação e se despreocupar com a industrialização. Acho muito interessante essa colocação, porque passa exatamente por aí. As desigualdades, com certeza, serão reduzidas se tiver um povo mais educado. Porém, como conseguir isso sem realmente investir em mais indústria que traz emprego e traz o ganha pão do povo, parece meio contraditório” (professor 5).

Os argumentos apresentados pelo professor 5, refletem uma das contradições mais visíveis da atual política educacional. Dados mencionados nesta tese mostram que a atual política neoliberal reproduz e amplia o desemprego e as desigualdades sociais. No entanto, não se pode negar que mesmo contendo elementos do senso comum dominante, nosso interlocutor levanta um ponto importante, a desintegração da política educativa com as reais necessidades de desenvolvimento econômico do país. Mas, não será efetivamente essa desintegração uma estratégia das elites? O que precisa se investigar são os efeitos ideológicos e materiais desta estratégia do capital para as classes trabalhadoras e quais as possibilidades dos trabalhadores, mesmo sob a hegemonia do capital neoliberal, construir uma alternativa política e econômica.

Na resposta deste outro interlocutor, a relação entre educação e emprego é posta nos seguintes termos: “Hoje, cada dia que se passa, a questão do emprego é muito dinâmica, ela passa por algo que você precisa fazer hoje e procurar novas formas de fazer amanhã; ela muda muito rápido. As novas tecnologias nos impõem a fazer algo novo e diferente e, se de repente você tem uma educação que te ensine apenas a fazer aquilo, não te dando uma noção muito mais generalizada para que você aprenda a desenvolver novas formas, tornou a situação do aluno ainda mais difícil e eu estou falando até em termos de educação geral.” (professor 3).

Esta reflexão parece confirmar a hipótese central desta tese, a de que a política de ensino profissional do governo FHC não se constituiu numa efetiva reforma no sistema de ensino profissional brasileiro capaz de elevar o nível da educação dos

trabalhadores. Ao contrário, o que se percebe nas falas dos nossos interlocutores é que a reforma prejudicou a já tênue qualidade da educação que vinha sendo ofertada. As estatísticas sobre a questão social no Brasil pós-90, em especial, sobre a educação confirmam essa percepção dos professores, o que nos leva a questionar os métodos de elaboração e as finalidades reais dessa política.

Continuando a reflexão da relação entre educação e emprego, vejamos o que disse este outro entrevistado: “Então eu fico pensando o que é educação? Telensino? Tempo de Avançar? Qual é a condição de emprego que esse aluno que sai do ensino fundamental feito através do telensino vai ter dentro de um mercado globalizado, com novas tecnologias, e no qual exige adaptabilidade a todo tempo?” (professor 4).

O professor 4, apesar de utilizar termos próprios do discurso oficial (globalização, adaptabilidade), apresenta uma crítica contundente à ineficácia da atual política de educação do governo cearense, creditando ao método de educação à distância (telensino) a responsabilidade pelo fracasso da educação. No entanto, não se pode negar que o ensino pela televisão foi o principal responsável pela expansão substancial do acesso da população de 7-14anos ao ensino fundamental. O que se coloca para investigação é saber porque a expansão quantitativa não veio acompanhada com a oferta de um ensino de qualidade.

Dando continuidade à entrevista, perguntamos a opinião dos professores sobre o papel presente e futuro dos CEFETs, no plano nacional, e dos CENTECs e CVTs no plano estadual, para o desenvolvimento da educação e o progresso tecnológico do país e do Estado. Eis algumas respostas: “No fundo, no fundo, a gente ainda acredita que possa fazer diferente e que nosso país volte a crescer. Entretanto, seria utópico imaginar que a situação, do jeito que está, e como estamos fazendo, a gente vá produzir tecnologia um dia. O que está colocado é que a gente permaneça assim sob o império mesmo” (professor 3).

Questiona outro professor: “Como iremos ser produtores de tecnologia se não tivermos acesso às altas tecnologias, se não houver investimentos? Pois é uma luta para fazer convênios e parcerias, para ter acesso a estas novas tecnologias, porque não nos é dado o direito à participação. Cada vez mais essa participação é reduzida,

direcionada. É complicado você desenvolver tecnologia sem ter tecnologia” (professor 2).

Para finalizar esta parte, diz outro entrevistado: “Olha, eu acho que você não vai achar um professor, dentro desta nova Escola Técnica, que não diga que a Escola Técnica, ao ser transformada em CEFET, se “senaizou”. Sabemos que não temos mais chance, porque, além de ter-nos tirado a educação geral (...), estão dizendo que qualquer um de nós pode dar um curso técnico, é só seguir a orientação prescrita em cada módulo, que já vem pronto num pacotinho. Para isso, estabelecem que o curso tem que ter no máximo 1200 horas. O governo tem cortado tudo e eu não vejo como desenvolver tecnologia num curso de três semestres, principalmente quando o aluno vem altamente defasado do ensino médio.” (professor 4).

Os depoimentos revelam percepções da atual situação dos CEFETs, que aparentemente se contradizem, entretanto, numa leitura mais atenta, percebe-se que são percepções que refletem a própria realidade que é por natureza contraditória e está em movimento. Neste sentido, ao mesmo tempo em que os entrevistados expressam sentimentos de insegurança e de desânimo quanto ao futuro das Escolas Técnicas Federais, apontam essa situação como um desafio e como uma questão quase que inexorável resultante das chamadas “transformações tecnológicas”.

O que carece saber em estudos posteriores é se esses docentes, diante de um quadro precário de desemprego e de ataques sistemáticos das elites à construção de projetos de interesse da sociedade, continuarão resistindo física e ideológica e dispostos a construir novas relações e novos referenciais que permitam tanto avançar ao que existia na Lei 5.692/71 que instituiu o modelo seguido pelas ETFs, como superar os pressupostos do Decreto 2.208/97 comprovadamente favorável aos interesses do mercado.

Uma opinião interessante foi a do professor 6, que foi Diretor do CEFET-CE, justamente no período em que ocorreu o processo de transformação da Escola Técnica em CEFET. O relato deste professor foi obtido através de entrevista semi-estruturada. Como pode-se conferir, a fala do professor e ex-Diretor flutua entre a crítica mais geral da educação e a defesa da reforma, endossando alguns dos argumentos presentes no discurso oficial sobre as supostas virtudes do novo modelo de educação profissional.

A reforma implantada pelo governo FHC representa, segundo este professor, uma solução estratégica adotada pelo governo federal, sob a orientação do Banco Mundial, para que o país retome o desenvolvimento e seja capaz de responder aos novos desafios, determinados pelo desenvolvimento das forças produtivas, das inovações tecnológicas e da globalização. Neste sentido, embora nosso interlocutor reconheça que a educação esteja subordinada ao sistema político-econômico, no entanto, aceita a idéia da inexorabilidade do ideário neoliberal e, por conseguinte, da funcionalidade da educação para este modelo.

Nas suas palavras: “Eu pessoalmente não acho que a educação seja capaz de transformar o modelo econômico. O modelo econômico só vai se transformar a partir das lutas sociais. Agora, é evidente que os sistemas educacionais são sistemas estratégicos, tanto do ponto de vista do trabalhador, como dos donos do capital, na sustentação desse modelo. Isso é dialético: tanto a educação serve para reproduzir o sistema como também para transformá-lo. Então, no caso específico da educação profissional, é que há uma crescente demanda destes modelos de competência por este mundo afora. Os empresários têm colocado cada vez mais a necessidade dos trabalhadores adquirirem uma qualificação, e colocando no mundo inteiro que é necessário se universalizar a educação básica se o país quiser se inserir nesse mundo desenvolvido, nesse modelo de “economia aberta” (professor 6).

Em sua fala, nosso interlocutor, menciona a questão das competências como uma demanda do mundo atual. Não se pode negar que uma das finalidades do ensino profissional é a formação de habilidades, aqui entendido como o repasse de um conjunto de saberes e técnicas que possibilite ao formando resolver problemas e/ou produzir coisas. O que se questiona é quem deve determinar o tipo de habilidades que o sistema de ensino profissional deve ofertar, se a sociedade ou apenas determinados grupos particulares.

Mais adiante o professor defende a idéia adaptacionista decorrente do seu próprio ponto de vista, fundado, ao que parece, na ideologia do determinismo tecnológico. “Só a formação básica não é suficiente para atender a um modelo de crescente incorporação tecnológica, mudanças tecnológicas intensas, alterações de produto numa rapidez muito grande, sistemas gerenciais mais sofisticados. Então, todo esse contexto aponta para reformas nos sistemas educacionais” (professor 6).

Esses argumentos revelam uma concepção abstrata e a-histórica das tecnologias, como se estas fossem desprovidas de determinantes sociais. Nessa concepção, as tecnologias são fatores determinantes das mudanças dos sistemas educacionais. Em se tratando de Brasil, um país de economia periférica, a história comprovou que as mudanças educacionais implantadas no país não foram conseqüências do desenvolvimento econômico e tecnológico, mas resultados de mudanças na economia e no papel do Estado, orientadas pelo capital nacional e internacional. Neste ponto, é importante também ressaltar a visão idealista do professor, quando defende que as “novas tecnologias” exigirão qualificações uniformes e se constituem como um fenômeno universal. Dessa forma, compreende-se a lógica dos argumentos de nosso interlocutor em assumir, em parte, a defesa do discurso das competências hegemonicamente defendido pelas autoridades oficiais nacionais e internacionais.

Esta linha de pensamento desconsidera, como já mencionamos, as estruturas de poder subjacentes às relações sociais no interior das sociedades. No caso específico das sociedades reguladas pelo modo de produção capitalista, em que a ciência é cada vez mais incorporada à produção e elemento imprescindível para o aumento dos lucros, a luta das classes dominantes pelo seu controle tem sido cada vez mais evidente.

A resposta seguinte tem inspiração na ideologia do determinismo tecnológico e na concepção economicista de educação:

“No final dos anos 70, o sistema econômico mundial e o Brasil, que é dependente dele, indica a necessidade de se criar uma nova forma de educação profissional mais especializada. Então, no final dos anos 70, surgem os primeiros CEFETs, no PR, RJ, MG. Desde então, isso vem acontecendo, a ponto de hoje o governo apontar a universalização e a transformação de todas as ETFs em CEFETs. Atualmente, só 3 ou 5 Escolas Técnicas ainda não foram transformadas em CEFETs” (professor 6).

A aceitação da “cefetização” como um processo inevitável imposto pelo desenvolvimento econômico mundial e pela dependência do Brasil passa a ser vista como uma obviedade: “A verticalização dessa formação superior em tecnologia atenderá aos setores econômicos que estão demandando formação tecnológica. Nós

formamos técnicos em telecomunicações, automação, mecatrônica. São áreas que exigem profissionais com formação bem superior ao do próprio técnico. Isso fez com que o governo definisse, na reforma, um descolamento da formação técnica do ensino médio e que a formação profissional será dada complementarmente à formação média, como uma alternativa à formação superior inclusive” (professor 6).

Na fala acima, o professor 6 tenta resumir as causas principais da reforma e seus principais objetivos, definindo o CEFET como uma alternativa ao ensino superior universitário e como uma escola formadora de mão-de-obra de nível superior mais qualificada e barata exigida pelo mercado de trabalho.

Neste sentido, duas questões precisam ser examinadas. A primeira é se existe efetivamente essa demanda generalizada por trabalhadores qualificados. A realidade tem mostrado que, nas duas últimas décadas, o crescimento econômico sob a égide neoliberal não só convive como provoca o desemprego. Além do desemprego, esse tipo de crescimento tem impulsionado a queda do rendimento médio mensal dos trabalhadores. Cabe aqui igualmente questionar se o aumento da escolaridade gera, efetivamente, um aumento do emprego, ou se, pelo contrário, serve apenas para amenizar as estatísticas de desemprego entre a população juvenil, contabilizando como estudantes uma parcela dos que não conseguem emprego.

A segunda questão, decorrente da primeira, é se o ensino superior tecnológico não estaria funcionando muito mais como uma falsa promessa de oferecer uma melhor escolaridade para um acesso mais rápido aos bons empregos e salários.

Finalmente, uma terceira questão relevante a ser pesquisada, é se os cursos de tecnólogos se constituem efetivamente num instrumento eficaz de barateamento da força de trabalho do profissional de nível superior, conforme pressupõe os seus defensores.

Na entrevista com o professor 6 do CEFET-CE, também foi evocada a histórica dualidade do sistema educacional brasileiro. Referindo-se especificamente à reforma do ensino, diz o professor: “a reforma que manteve a dicotomia entre formação superior (os que pensam) e a formação dos que trabalham, que o Brasil fez, não é muito diferente do que os outros países fizeram. De uma certa forma, o Brasil está há vinte anos atrasado nesta história. Os países desenvolvidos já fizeram essa reforma há vinte

anos atrás. Isso coloca o Brasil de certa forma atrasado na sua inserção na globalização” (professor 6).

Este conjunto de opiniões permitiu elaborar uma leitura da reforma do ensino profissional do governo FHC a partir da percepção de quem efetivamente a vivenciou. Encontramos um conjunto de profissionais imersos na dúvida e na incerteza sobre o seu futuro de funcionários públicos, sobre o futuro dos alunos e da própria instituição.

As entrevistas revelaram também que muitas idéias estão sendo reformuladas, que, por razões diversas, muitos se resignam a acreditar que não existe alternativa fora do modelo atual. No entanto, percebe-se, por outro lado, que outros não renunciaram à idéia de mudar a realidade, e teimam em lutar para que a Escola Técnica Federal do Ceará continue oferecendo educação de qualidade com reconhecimento social.

Passaremos a seguir para a análise dos resultados da pesquisa no SENAI de Juazeiro do Norte, denominado de Centro Modelo de Educação Profissional Wanderillo Castro Câmara.

4.7- Perfil sócio-econômico dos alunos do SENAI de Juazeiro do Norte

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de Juazeiro do Norte, está vinculado à rede nacional do chamado Sistema “S”. As escolas que compõem o sistema “S” se configuram como uma rede de educação paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial. São escolas sustentadas com recursos públicos (imposto compulsório referente a 1,5% do total da folha de pagamento da empresa). O SENAI faz parte, junto com o Serviço Social da Indústria (SESI), do setor industrial do Sistema “S”. Estas Instituições foram criadas nos anos de 1940, através do Decreto-lei 4.048, de 22/01/1942, durante o regime ditatorial do Estado Novo, comandado por Getúlio Vargas (Manfredi 2002, p. 179).

O SENAI, como sabemos, está presente em todo o Brasil, possuindo 720 unidades operacionais. Dentre estas, 58 são denominadas de centros-modelo de Educação Profissional. Do ponto de vista pedagógico, o SENAI orienta-se por uma concepção tecnicista da educação, o que, segundo Manfredi, “serviria de canal de

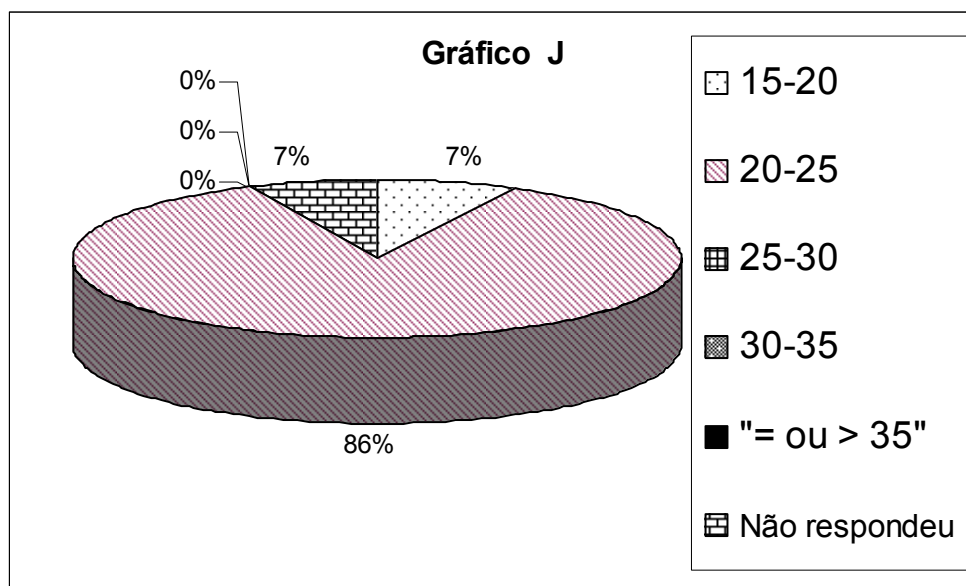
divulgação de uma visão de mundo, de trabalho e de educação ideologicamente orientada pela ótica patronal” (Manfredi, 2002, p. 196).

O SENAI de Juazeiro do Norte oferece cursos de: automação industrial, eletrônica industrial, mecânica automotiva, saúde e segurança, recursos humanos, confecções, metal-mecânica, informática, qualidade e calçados.

Os dados aqui apresentados foram obtidos através da aplicação de questionários objetivos a 118 alunos matriculados em três cursos: técnico em segurança do trabalho, tornearia mecânica e eletricista de manutenção em geral. As respostas obtidas foram devidamente tabuladas e analisadas. Eis os resultados:

- Quanto à idade: a maioria dos alunos do SENAI (86%) declarou estar na faixa etária de 20-25 anos, e somente 7% afirmaram ter idades de 15-20 anos. 7% não responderam. Vejamos estes dados no gráfico J:

Gráfico J- Faixa etária dos alunos matriculados nos cursos do SENAI- JN.



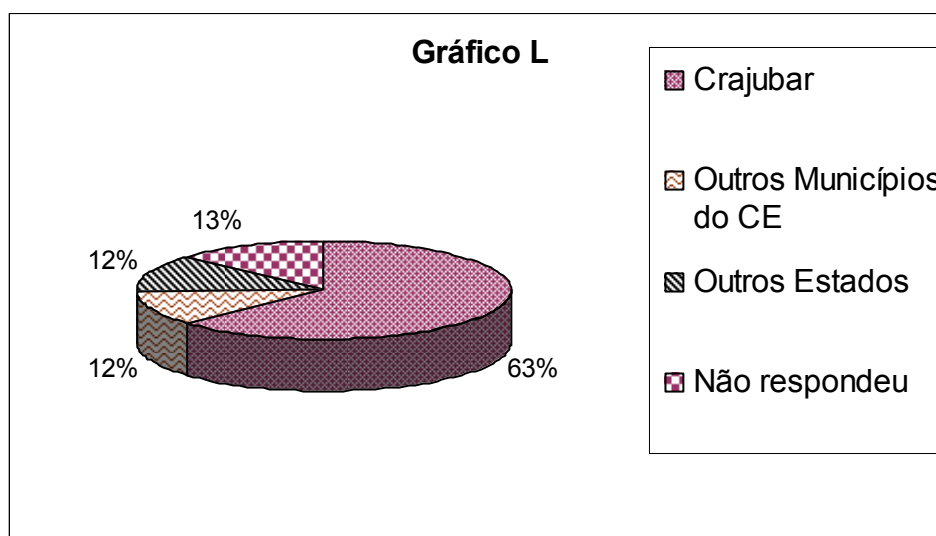
Fonte: estudo próprio

O alto índice de alunos da faixa etária de 20-25 confirma a afirmação de um dos professores entrevistados de que os cursos do SENAI são muito procurados por alunos que já concluíram o ensino médio. Inclusive, entrevistamos dois alunos egressos do SENAI que são universitários, cursando Engenharia de Produção da URCA. No SENAI, eles fizeram o curso de técnico em segurança do trabalho.

- Quanto às cidades de origem: 63% dos alunos declararam-se provenientes de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha; 12% responderam ser provenientes de outros municípios do CE; 12% de outros Estados. 13% não responderam.

Estes dados não diferem muito dos fornecidos pelos alunos do CENTEC, CVT e CEFET. Visualizamos esses resultados no gráfico L:

Gráfico L: **Procedência dos alunos do SENAI -JN**

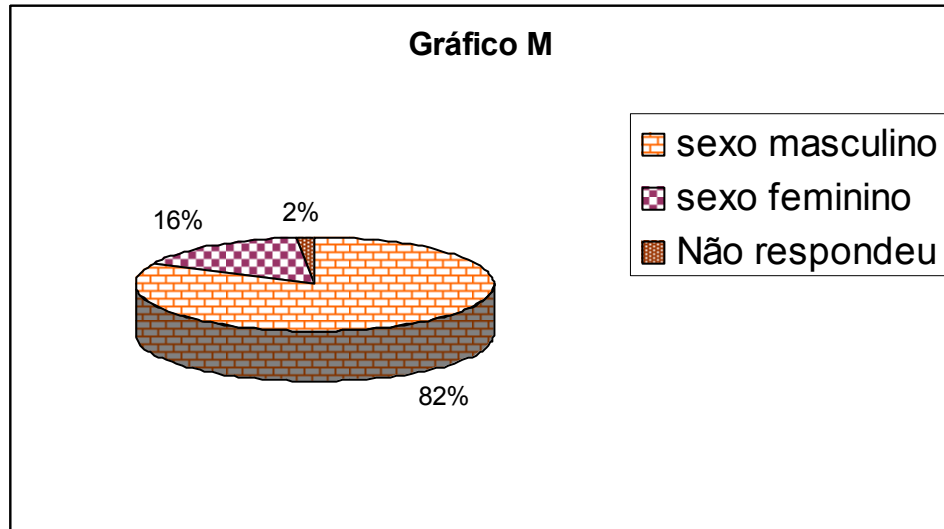


Fonte: estudo próprio.

- Quanto ao sexo: 82% dos alunos são do sexo masculino e 16% do sexo feminino. 2% não responderam.

Neste item, destacamos o CENTEC como a escola mais democrática em termos de acesso igualitário entre homens e mulheres. Talvez a predominância do sexo masculino observado nos cursos do CEFET e do SENAI deva-se à natureza específica dos cursos oferecidos por estas instituições. Observamos esses dados no gráfico M:

Gráfico M - Alunos matriculados nos cursos do SENAI-Juazeiro do Norte-JN, apresentados por sexo.



Fonte: estudo próprio

A seguir outros dados revelados pelos questionários.

- Quanto ao valor atribuído aos estudos: 55,9 % responderam que estudar é importante porque “ajuda a conseguir um bom emprego e melhorar na vida”. Para 17,7%, o estudo é, ainda, “o melhor caminho para ascender socialmente”. Segundo 13,5%, estudar é importante, porque “contribui para adquirir uma visão crítica do mundo”, e 9,3% acham que estudar é importante porque ajuda a “integrar-se na sociedade”.

Consideramos relevantes as respostas dos alunos do SENAI, porque nos fornecem um instrumento concreto para uma análise mais precisa sobre o perfil dos alunos dessa instituição, possibilitando-nos a comparação, *grosso modo*, com o perfil dos alunos da Escola Técnica Federal, CENTEC e CVT.

- Quanto às preferências culturais: em primeiro lugar, aparecem “assistir TV” e “praticar futebol e/ou outros esportes”. Em segundo lugar, “ir à Igreja”; em terceiro, “leitura de jornais, revistas”; em quarto, “ir ao cinema” e, em último lugar, “participação em grupos culturais (políticos, religiosos)”. Verificamos, assim, que as preferências culturais dos alunos do SENAI não diferem dos alunos das outras instituições pesquisadas. A televisão constitui-se no principal meio de informação e entretenimento para este segmento da população. Os alunos responderam que buscam quase tudo na televisão, desde notícias do mundo e do país até filmes.

Um dado que nos chamou atenção é a participação em cultos religiosos, que aparece como a segunda atividade de lazer mais preferida. A explicação para este resultado talvez esteja na forte religiosidade do povo cearense, em particular, dos habitantes da região sul do Estado, em virtude, principalmente, do culto a Padre Cícero.

- Quanto à expectativa após concluído o curso: perguntamos, primeiro, as razões que os tinham levado a freqüentar um curso profissionalizante. Eis os resultados:

Os motivos mais mencionados foram: em primeiro lugar apareceu “melhorar a chance de conseguir emprego”, em segundo, “curiosidade intelectual”; terceiro, “ingressar na universidade” e, em último lugar, “exigência do emprego e vontade dos pais”.

Estas respostas parecem indicar uma tendência dos alunos em querer conciliar a formação superior universitária com a luta pela sobrevivência, pois mesmo colocando o desejo do emprego em primeiro lugar, a vontade de acesso à universidade continua sendo uma das três razões mais mencionadas.

Quanto às expectativas após o curso, as mais mencionadas também foram: primeiro, “conseguir um bom emprego e melhorar a vida”; segundo, “aperfeiçoar seu desempenho no emprego”; terceiro e último, “ingressar na universidade”.

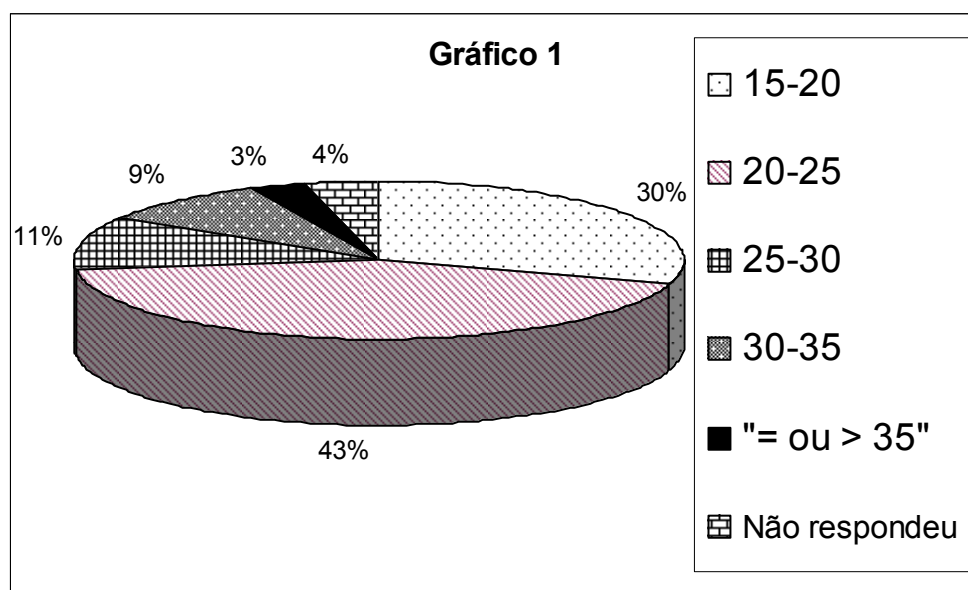
Conforme se pode verificar, as respostas dadas pelos alunos antes de freqüentar o curso e após a sua conclusão são coincidentes. Isto significa que compartilham a idéia, amplamente divulgada, de que a qualificação é garantia de emprego.

Estas respostas autorizam a confirmar o grau de interiorização das idéias economicistas da educação. Diante de um quadro de degradação social, do poder da mídia e de um certo arrefecimento da luta dos trabalhadores, estas idéias têm encontrado poucas resistências. Conseguir um emprego é o objetivo principal dos esforços feitos para continuar estudando.

4.8 - Perfil geral dos alunos das escolas profissionalizantes:

Apresentamos a seguir a representação gráfica do perfil dos alunos das quatro instituições aqui analisadas. Esta ilustração permite visualizar as características gerais da parcela da população atendida pela atual política de ensino profissional.

Gráfico 1- Faixa etária dos alunos matriculados nos cursos do CENTEC-Cariri, CVT do Crato, SENAI –Juazeiro do Norte e CEFET- UNED de Juazeiro do Norte.

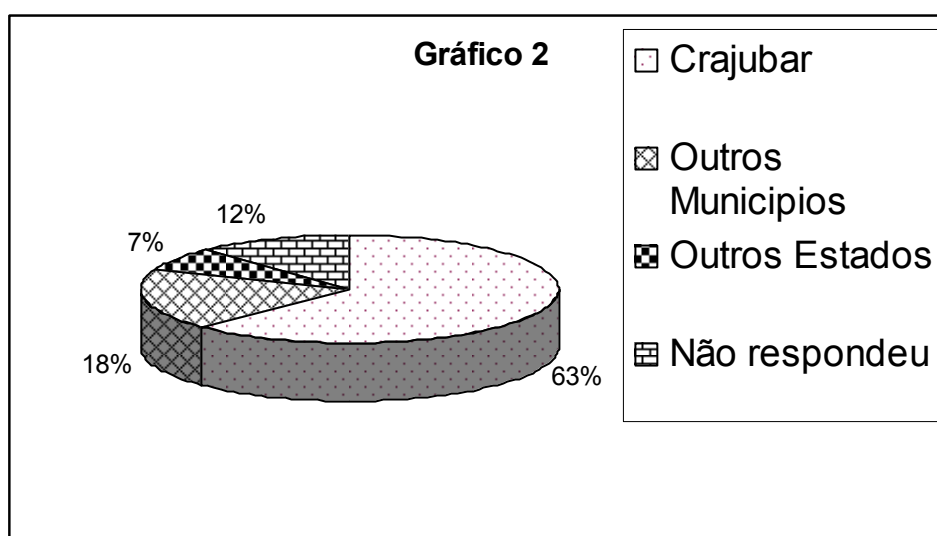


Fonte: estudo próprio

O gráfico 1 mostra que a maioria dos alunos (84%) dos cursos profissionalizantes tem idade entre 15-30 anos. O que confirma a afirmação anterior de que este tipo de educação tem atingido uma população eminentemente jovem. Isto significa afirmar que esse tipo de ensino representa uma das poucas alternativas disponíveis para jovens e adultos com plena capacidade de trabalho. Neste sentido, pode representar também uma forma de adiamento da pressão desse setor da população por emprego.

O gráfico 2 mostra que os alunos que freqüentam essas escolas profissionais são, na maioria, do interior e procedem da mesma região.

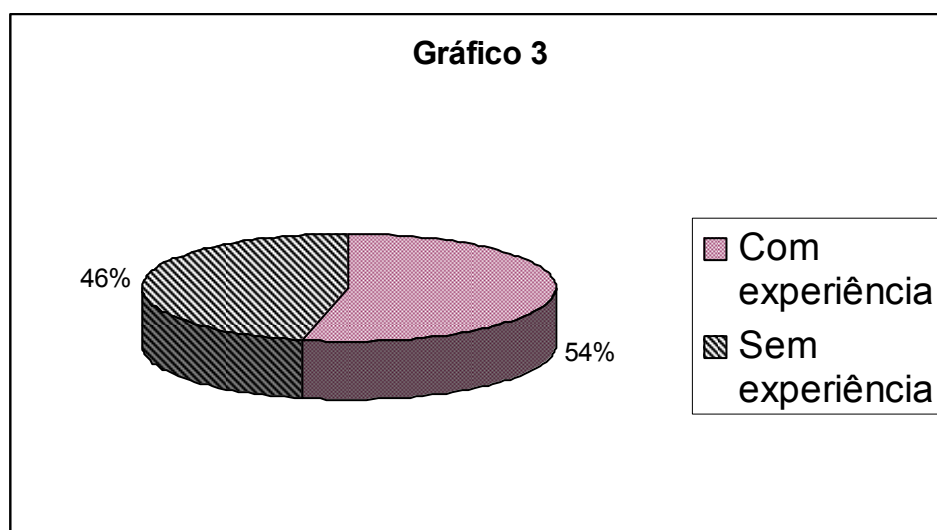
Gráfico 2- Procedência dos alunos que procuram os cursos profissionalizantes:



Fonte: estudo próprio

O gráfico 3 revela que a maioria dos alunos dos cursos profissionalizantes é originária das classes trabalhadoras; 54% deles declararam ter experiência profissional, contra 46% que declararam nunca terem trabalhado.

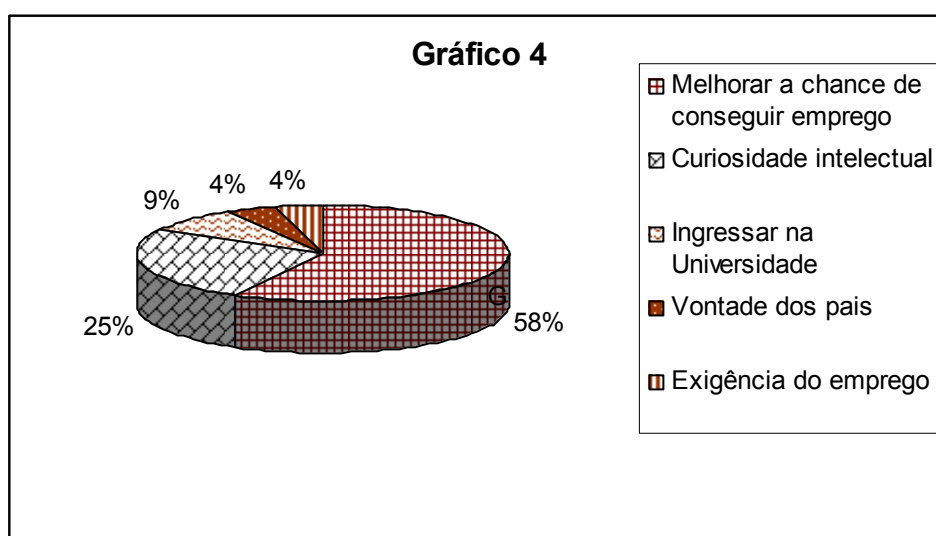
Gráfico 3 – Alunos com experiência x alunos sem experiência de trabalho.



Fonte: estudo próprio

O gráfico 4 revela que, para mais da metade dos alunos (58%), a principal motivação para fazer o curso profissionalizante é “melhorar as chances de conseguir emprego”, para 25 % a “curiosidade intelectual” e somente 9% responderam “o desejo de ingressar na universidade”. Isto confirma o que foi dito antes, que a principal motivação dos alunos dos cursos profissionalizantes é o emprego.

Gráfico 4- Motivações dos alunos que procuram os cursos profissionalizantes.



Fonte: estudo próprio.

4.9-Expectativas e frustrações dos alunos egressos do SENAI-JN, CENTEC-UNED de Juazeiro do Norte e do CVT do Crato.

A entrevista foi realizada com sete alunos. Entre eles, quatro são ex-alunos do curso de Técnico em Segurança do Trabalho, oferecido pelo SENAI, dois são do curso de Tecnologia de Alimentos, oferecido pelo CENTEC, e um é do curso de Biologia Básica, ofertado pelo CVT.

As entrevistas seguiram o mesmo procedimento das anteriores. Para preservar o sigilo dos interlocutores, chamei-os de egressos: 1, 2, 3,4, 5, 6 e 7.

A entrevista tinha dois objetivos: saber se o curso profissionalizante que haviam feito era realmente o que desejavam e se estavam trabalhando na área em que haviam se qualificado. Iniciamos com a pergunta: quando você era criança, o que queria ser quando crescesse? Ou o que seus pais queriam que você fosse? Eis as respostas que achamos mais representativas:

“Eu pretendia ser médica, pois eu gosto muito da área de saúde, mas como eu não tive muitas oportunidades, acabei, com o decorrer do tempo, aceitando aquilo que o mercado de trabalho estava mais exigindo. Então, por esse motivo, ingressei na área técnica” (egresso 1).

Essa primeira resposta é de um ex-aluno do curso de técnico em segurança do trabalho oferecido pelo SENAI. Atualmente, esse aluno está trabalhando na função de agente administrativo.

Eis outro depoimento: “Quando a gente é criança, a gente tem realmente um sonho. Desde criança eu pensava em ser médico, só que, quando você vai ver a realidade, a coisa é totalmente diferente, principalmente para você que vem de uma família pobre e sempre pensando em arrumar o emprego para ajudar sua família. Meu caso, por exemplo, eu venho de uma família de quatro irmãos, fui o único que cheguei a concluir o curso superior, sempre pensando na estabilidade e fazer um concurso público e passar” (egresso 3).

O mesmo interlocutor acrescenta: “Entretanto, a decepção é grande, porque o que observamos é que o que o mercado oferece hoje é só emprego que não requer uma formação. Assim, você vê pessoas formadas procurando qualquer coisa para se manter, porque, de qualquer forma, o mercado vai saturando. Como, por exemplo, este curso de Técnico em Segurança do Trabalho que fizemos no SENAI, são formados aproximadamente cento e poucos técnicos todo ano. Eu já sou da quinta turma, mas já tem uma sexta turma concluindo e, daí, você não vê o mercado oferecendo vagas suficientes para absorver todos estes egressos”.

As opiniões destes dois alunos evidenciam o grau de interiorização da idéia que associa educação ao emprego. Ambos são graduados universitários na área de humanas (o primeiro concluiu pedagogia e o segundo geografia). Entretanto, ambos freqüentaram o curso de técnico em segurança do trabalho. Outro dado importante é que os dois entrevistados trabalham em áreas diferentes daquelas para quais foram qualificados. O primeiro, como já foi dito, é agente administrativo e o segundo é contabilista. Porém, é relevante anotar que ambos mostram algo em comum: o desejo das classes trabalhadoras de seguir as chamadas carreiras tradicionais, como medicina por exemplo.

Esse é um dos exemplos em que a condição social constitui-se numa barreira concreta para determinados postos de trabalho comumente alcançados através da educação. Outro elemento percebido nas falas desses egressos é a incerteza quanto ao futuro, confirmada neste outro depoimento: “Você está vendo esta concorrência toda por uma vaga de emprego. Daqui a cem anos será ainda pior, porque a população será bem maior. São coisas que a gente pensa e já fica triste antecipadamente. Do jeito que a coisa anda, a cada dia a situação fica mais difícil” (egresso 4).

Dando continuidade à entrevista, perguntamos se estavam satisfeitos com a qualificação profissional que haviam obtido e se desejariam que seus filhos seguissem o mesmo caminho. Eis as respostas: “Antes, meu pai me dizia que, se eu não estudasse, eu iria varrer as ruas, mas, hoje eu percebo que, mesmo para você varrer as ruas, você tem que estudar. Eu vou orientar meu filho a fazer cursos mais profissionalizantes, voltados para a área de informática, que é uma área que cresce a cada segundo. Vou orientá-lo a se direcionar para um caminho profissional no qual ele possa ganhar a vida” (egresso 3).

Essa resposta divulga a crença corriqueira, enfatizada pelo discurso oficial, de que o conhecimento da “informática” assegurará a inclusão social.

Em seguida, perguntamos sobre as razões determinantes na escolha do curso. Eis as respostas: “Como eu gosto desta parte de mecânica, eu comecei a procurar a escola do SENAI e comecei a fazer cursos técnicos na área de mecânica e, a partir deste curso, constatei que era isso mesmo que eu queria. Então, eu fiz vários cursos financiados pelo FAT (eletrotécnica, automação pneumática, processamento de polímeros, lubrificação industrial e manutenção de equipamentos). Todos estes cursos me influenciaram bastante. Inclusive, já fui chamado por várias empresas na área industrial para trabalhar com estes cursos” (egresso 4).

“Foi com a possibilidade de oferta de trabalho, porque eu comecei a perceber que aqui na região havia uma carência muito grande de técnicos de segurança no trabalho. Como eu já tinha afinidade também nesta parte de prevenção e conhecia algumas coisas, eu decidi cursar e estou satisfeita. Apesar de não estar atuando na área, mas é um curso muito bom” (egresso 1).

Estas opiniões revelam motivações bem diferentes. Na primeira, fica evidente que a principal motivação pelo curso técnico é o desejo de uma formação

complementar. Na segunda resposta, a motivação é o emprego. As diferenças de motivações podem ser explicadas pela situação dos entrevistados: o primeiro é aluno do curso de Engenharia de Produção, oferecido pela Universidade Regional do Cariri (URCA), e o segundo é graduado em Geografia e manifestou, em suas respostas, o desejo de melhorar suas condições de salário e de vida, através da mudança de posto de trabalho. O mesmo gostaria de sair do setor contábil da empresa para ser o técnico em segurança do trabalho da mesma empresa.

Analisamos outras razões apresentadas pelos nossos interlocutores: “Dentro da minha área de trabalho, eu queria adquirir mais conhecimentos; eu trabalho com primeiros socorros, eu sou bombeiro. Quanto ao curso de computação que fiz pelo CVT, foi uma oportunidade que o CVT ofereceu e eu não poderia perder a chance de ter um conhecimento em computação.”

O mesmo entrevistado complementa: ”Até porque a gente hoje não tem como escolher. Você tem uma oportunidade como esta oferecida pelo CVT de graça. Não é realmente aquilo que você quer, mas a vida não está dando oportunidade de você escolher outra coisa e daí a gente vai tentando, fazendo estes cursos gratuitos” (egresso 4).

Eis outro depoimento: “Eu trabalho há quatro anos no setor contábil de uma fábrica e pensava justamente em fazer o curso técnico de segurança do trabalho, para mudar de cargo dentro da empresa, pois é uma área que paga bem. Infelizmente, eu trabalho numa área que é uma área boa, mas eu não me identifico muito. Eu estou querendo partir para a área de segurança, pois é uma área nova, não somente para o mercado local, mas para o mercado nacional. Existe uma lei que regulamenta que, em toda empresa, para cada 100 funcionários, precisa-se contratar um técnico de segurança do trabalho. Infelizmente, até o momento, minhas expectativas não foram alcançadas” (egresso 3).

As respostas deixam evidente que as motivações determinantes dos alunos para fazer um curso técnico são: ascender para bons empregos e melhorar as condições de salário e de vida.

Constata-se, por parte dos alunos, uma grande expectativa de que o aumento do grau de escolaridade e a diversidade de qualificações técnicas adquiridas nos cursos profissionalizantes sejam a senha para o acesso aos bons empregos.

4.10- Expectativas e frustrações dos professores do SENAI-JN.

As respostas aqui apresentadas foram obtidas através de uma entrevista coletiva, realizada com seis instrutores do SENAI de Juazeiro do Norte. No início da conversa, repetimos o mesmo procedimento das entrevistas anteriores e pedimos aos participantes que fizessem um breve relato da sua trajetória escolar e profissional até chegar ao SENAI, assim como da sua experiência.

No primeiro momento, observamos que cinco dos seis instrutores presentes haviam sido ex-alunos do SENAI e que todos haviam ingressado por concurso, há mais de duas décadas. Para preservar o sigilo dos participantes, optamos por uma denominação numérica (instrutor 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

Coerente com a missão do SENAI, todos ministram disciplinas em cursos técnicos (mecânica de automóveis, mecânica geral, etc). Um fato interessante é que todos possuem nível superior, em cursos não diretamente vinculados com o que fazem no SENAI, como Geografia, História ou Tecnólogo da Construção Civil. Este dado nos chamou atenção pelo fato de estes alunos, mesmo tendo se graduado em cursos da área de ciências humanas oferecidos pela universidade (no caso a URCA), terem obtido aprovação em concursos para ministrar disciplinas técnicas. Eis os comentários ao nosso questionamento:

“Eu acredito que o povo preparado profissionalmente vai ser sempre uma prioridade, não só no Brasil, como em qualquer parte do mundo. Profissionalizar-se hoje é uma necessidade; a qualidade hoje está justamente no profissional. (...) Então, eu acredito que a saída vai ser essa, a não ser que, em termos futuros, eles criem alternativas que sejam mais ou menos equivalente a esta. Hoje, as empresas não absorvem mais ninguém sem uma qualificação profissional, e com razão, porque elas precisam de produtividade e principalmente de qualidade. E tudo isso aí é justamente a preocupação constante das escolas formadoras de profissionais para as áreas técnicas, como o SENAI ou qualquer outra repartição equivalente” (instrutor 1).

Entretanto, o mesmo ressalta: “Porém, não adianta ficar formando alunos, se não tem emprego. Lógico que a educação é um dos pontos primordiais, mas implantar programas de educação sem um modelo político-econômico eficiente, somente a educação não funciona.”

Para aprofundar a questão, propusemos a seguinte pergunta: o que vocês consideram nos dias atuais como fundamental o aluno do SENAI saber, para que ele tenha mais chance na disputa por um emprego? Vejamos uma das respostas: “Eu acredito no seguinte: para o empresário, ele vai defender o interesse da empresa dele, é claro. Com relação aqui na região, as instituições que preparam o profissional não podem ficar à vontade e formar um profissional para uma determinada empresa, a não ser que se ofereça um curso específico para aquela empresa. O que eu quero dizer é que nossa linha de trabalho é que nós preparamos o profissional não só para a região, mas para o Brasil” (instrutor 2).

Esta reflexão indica dúvidas e perplexidades de profissional que trabalha há mais de duas décadas na formação profissional. Quanto ao perfil dos técnicos formados, percebe que o desemprego reforça o poder de decisão dos empresários sobre os requisitos qualificacionais dos empregos e, por conseguinte, para definir os cursos e currículos que interessam ao mercado.

Uma outra questão que percebemos nestes depoimentos é uma visão crítica sobre o pensamento provinciano do empresariado local, que, ao invés de pensar como classe e defender uma política de educação profissional mais ampla, voltada para o desenvolvimento regional e nacional, agem apenas como proprietários individuais,

requerendo das instituições profissionalizantes cursos de formação voltados para empreendimentos e/ou com finalidades imediatistas e ultra-especializados.

A percepção do provincianismo de parte do empresariado da região do Cariri Cearense fica mais explicitada quando o mesmo instrutor afirma que: “Existem empresários que acham que tudo que preparamos aqui nada vai atender a eles. Então, eles vão sempre dizer que a formação que o SENAI oferece não lhes serve; alguns já têm essa resposta pronta. No entanto, eu acredito que o nosso aluno leva aquilo que é primordial para um profissional: ele é educado, ele é polido, ele vai pronto para se adaptar fácil ao mercado de trabalho.”

É interessante observar, na citação acima, que, paralelamente à crítica à postura de alguns empresários marcada por interesses particulares e pontuais, nosso interlocutor faz também questão de ressaltar que a missão do SENAI é formar profissionais que agradem ao mercado; ao conjunto dos empregadores, e não a alguns empregadores isoladamente.

Dando continuidade à conversa, perguntei-lhes como se processa a formação do aluno, qual é o perfil do aluno do SENAI. “O perfil é de acordo com o curso que ele concluiu, onde nesse curso ele aprende as operações básicas da profissão e foi treinado em cima de responsabilidades profissionais; é a educação voltada para o trabalho. Entretanto, com esse avanço tecnológico, na área de mecânica de automóveis, por exemplo, é lógico que o garoto que terminou o curso não vai chegar numa empresa e pegar o carro mais moderno que existe e montar, desmontar, regular, etc. Porém, ele tem a facilidade de aprender rapidamente, graças às técnicas de treinamento aprendidas durante o curso. Sendo assim, nosso aluno torna-se diferente dos outros que não passaram ainda por nossa escola” (instrutor 3).

Aprofundando a pergunta, perguntei sobre a duração dos cursos do SENAI .

“Depende do curso. O de aprendizagem industrial tem duração de um ano e corresponde a 800 horas/aula. Este curso está dividido em dois semestres, sendo que a parte da tecnologia é administrada de acordo com as práticas com o que ele vai fazer na oficina. Eles têm aula teórica e aula de campo.”

Entrando, mais na questão pedagógica, indaguei como se processa a formação dos alunos. “No primeiro dia, para começar o curso, o aluno vai para uma sala

de aula. Lá ele vai ter todas as informações sobre os materiais e as máquinas que ele vai utilizar na oficina. Quanto ao conhecimento teórico, tudo é direcionado para a prática. Então, por exemplo, se o aluno vai ter aula de metrologia e se o professor detecta que ele tem dificuldade para somar uma fração, então o professor já tira a dúvida dele. É tudo direcionado para o que ele vai fazer no curso. Não tem no currículo a disciplina matemática aplicada. No currículo tem, por exemplo, a disciplina de metrologia e cabe ao professor ir ensinando ao aluno os conhecimentos que a metrologia vai exigindo dele” (instrutor 4).

Estes depoimentos são reveladores da semelhança da estrutura pedagógica do SENAI com a estrutura pedagógica do CENTEC. Conforme foi dito, na estrutura curricular do CENTEC, a grande parte das disciplinas estão diretamente relacionadas ao que os alunos irão produzir ao final do curso. Consiste numa combinação de saberes específicos e técnicas específicas com finalidades determinadas.

Mudando a direção da conversa para uma segunda questão central desta tese, perguntei sua opinião sobre a relação entre educação e subdesenvolvimento tecnológico, pois, segundo diversos estudos¹⁵⁴, o subdesenvolvimento envolve também crescente dependência científica e externa. A implantação do PLANFOR e a criação dos CEFETs, pelo Governo Federal e, aqui no Ceará, a criação do CVT e do CENTEC, são uma esperança de superação deste problema?

Eis as respostas: “A idéia é do Ariosto Holanda (então secretário de ciência e tecnologia do governo de Tasso Jereissati e mentor da proposta). É que o Ceará possa ser um produtor de tecnologia. Eu vejo o seguinte, essa parte de tecnologia não pode ser vista separada da capacidade que a pessoa deve adquirir nos estudos da escola básica para chegar a ser um técnico, um profissional competente (...). Então, se a Nação quer ter suas tecnologias, quer dominar sua tecnologia e ter profissionais competentes, tem que investir na educação básica” (instrutor 2).

E acrescenta com uma crítica contundente à contradição política do governo, que, ao mesmo tempo em que fala de educação para o desenvolvimento tecnológico, contribui, por omissão, para degradação da educação básica:

“Entretanto, o que a gente vê, infelizmente, é que a educação geral, que tem que andar paralela a tudo isso aí, está se distanciando cada vez mais da qualidade. O

¹⁵⁴ ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

que a gente vê é um sistema de educação que não valoriza aprendizagem, mas apenas a quantidade. Por exemplo: o que o governo estadual fez agora? Juntou alunos de duas ou três salas em uma só, e as salas-de-aula passaram a ter, cada uma, 50 alunos. O resultado é que uma educação com salas-de-aula com 50 alunos, e na qual o professor recebe um livro para cada sala, como pode ser de qualidade? Como o professor vai poder dar assistência aos alunos, se além de ter que trabalhar de manhã, tarde e noite, só recebe um manual para preencher, porque hoje não tem mais nota, conceito, nem nada” (instrutor 2).

Na resposta acima, pode-se perceber novamente uma crítica ao método de educação à distância que vem sendo utilizado em toda a rede pública do ensino fundamental, conforme já analisamos. Esse professor do SENAI também manifesta uma profunda descrença na atual política de educação profissional cearense.

Para outro instrutor a omissão do governo com a educação também afeta a qualidade da educação oferecida pelo SENAI. É o que confirma o depoimento a seguir:

“ O SENAI, hoje, tem dificuldade de fazer uma seleção de alunos para compor uma turma. Não consegue uma quantidade de alunos suficiente com média acima do esperado. Isto porque o Estado não fornece educação suficiente. Quando falamos em educação profissional, estamos falando do todo, e o todo a gente vê que não está legal. O governo, principalmente o MEC, tem que ver que o ensino básico tem que estar paralelo ao ensino profissional. Assim, eu vejo que o governo está dando muito mais uma justificativa para o Banco Mundial, do que realmente se empenhando em melhorar a educação no país” (instrutor 3).

Estas questões apresentadas denotam aguda capacidade de análise crítica dos participantes. Observa-se, também, que, apesar do inevitável “corporativismo” na defesa da educação que o SENAI realiza e do papel que essa instituição historicamente vem cumprindo, inclusive após a recente reforma, quando extinguiu a formação geral de seus cursos, os profissionais dessa instituição não perderam o senso crítico sobre a questão da educação.

Durante toda a conversa, atentamos para este fato. Eles insistiam na necessidade de que o Estado ofereça educação básica de qualidade para que o ensino técnico tenha êxito.

Para concluir, podemos afirmar que estes profissionais do SENAI compatibilizam os anseios de outros trabalhadores do ensino profissional, em defesa da educação de qualidade e da crítica à atual política de educação.

A análise das quatro instituições nos forneceu elementos que permitem afirmar que, se, por um lado, a recente reforma ajudou na ampliação da oferta de formação profissional, por outro, percebe-se uma estratégia velada das elites de conformar as metas e as finalidades do sistema educacional, em especial, o subsistema de ensino profissional, ao novo quadro social e econômico produzido pelo modelo econômico neoliberal.

Nesse quadro social, marcado pelo agravamento da miséria e do desemprego, é coerente que o projeto educacional destinado ao povo-trabalhador seja reduzido a uma educação mínima e “enxuta”, apenas com saberes suficientes para ajudar na luta pela sobrevivência.

Partindo desta constatação, entrevistamos alguns empregadores da região, para conhecer a opinião deles sobre a relação do setor produtivo com as escolas profissionalizantes, e também qual era o perfil de profissional desejado e os critérios para empregar. Observamos as respostas.

4.11 – Opiniões dos empregadores da região do Cariri cearense.

As entrevistas foram realizadas com três empresários, proprietários de micro e pequenas empresas sediadas em dois municípios da região: Barbalha e Juazeiro do Norte.

O primeiro gerencia uma fábrica de confecções com sede em Barbalha, município situado a 580 km de Fortaleza, com uma população de 47.031 habitantes. O segundo empresário entrevistado produz jóias folheadas, em Juazeiro do Norte. O município de Juazeiro do Norte fica a 590 km de Fortaleza, possui 199.462 mil habitantes, foi criado em 1911 e faz fronteiras com os Estados do PI, PE e PB.

A população desse município é eminentemente jovem: 33,42% da população estão na faixa etária de 10 a 19 anos. A economia do município inclui agricultura (cultivo do caju e da cana irrigada), agroindústria (produção de laticínios, frutas em conservas e sucos de frutas), indústrias de transformação (vestuário,

metalurgia, metais preciosos, etc.) e pecuária. Possui 618 estabelecimentos industriais, que representam 5,37% do total de estabelecimentos industriais do Ceará (IPLANCE, 2000).

O terceiro empresário tem uma fábrica de calçados em Juazeiro do Norte e também é presidente do Sindicato das Indústrias de Calçados do Cariri. Para preservar o anonimato dos entrevistados, chamaremos de empresários: 1, 2 e 3.

Procuramos saber a opinião destes empresários sobre a importância que atribuem à escolaridade e à formação profissional dos eventuais empregados e se as suas empresas têm convênios com escolas de ensino profissional da região.

Eis as respostas: “Nós estamos aqui há quatro anos. Temos hoje 162 funcionários; são empregos diretos aqui na nossa empresa. Recebemos incentivo municipal e estadual. O programa de incentivo municipal materializou-se em doações de terreno para implementação de novas empresas. O programa do Estado refere-se à isenção do ICMS. Hoje nossa empresa é isenta de 75% do ICMS. Esses 75% serão pagos somente daqui a quatro anos, com uma correção de juros muito pequena. Isso fez com que a gente tivesse um local e ganhasse nossa fatia de mercado para realmente entrar com força para brigar com outras empresas de outros Estados” (empresário 1).

O mesmo empresário acrescentou: “O que a gente concentra aqui é a calça *jeans* e de brim, por causa do nosso maquinário. Nós temos um maquinário de última geração, um maquinário eletrônico, com computadores, com memória RAM, e no qual você programa e ele faz o serviço completo. Na verdade, quem opera nessas máquinas não são costureiras e sim operadores devidamente treinados” (empresário 1).

Observa-se que, na empresa, coexistem duas formas de produzir. A calça *jeans* é feita com máquinas controladas por computador, operadas por trabalhadores treinados especificamente para este serviço. Estes operários trabalham em regime da CLT. No entanto, outros tipos de produtos como blusas, saias e *shorts* são fabricados por costureiras nas próprias residências.

Constata-se, nesta situação, a adaptabilidade e a flexibilidade do capital, quando se trata de maximizar a produção e o lucro.

Vejamos o que disse o empregador 2: “Nós somos uma indústria de atividades de jóias folheadas. Estamos nessa atividade há 20 anos, mas nós só iniciamos, enquanto produção, somente há 10 anos, aqui em Juazeiro do Norte. Antes,

só comercializávamos e, há 10 anos, nós produzimos e fabricamos. Atualmente a gente conta com duzentos funcionários internos diretos e temos 30 a 40 empresas parceiras, que prestam, de alguma forma, alguma contribuição, vendendo algum produto para a gente ou fazendo parte do processo terceirizado” (empresário 2).

Vemos que essa empresa também trabalha no esquema da terceirização. O que precisa ser avaliado são as implicações deste processo para o trabalhador que está na ponta da produção, como, por exemplo, as costureiras que trabalham em seus domicílios. Quais são as condições ambientais e salariais a que estão submetidas? Neste contexto, como imaginar que a educação profissional faça parte das preocupações e planejamento destes empregadores?

Quando perguntamos a este empresário a opinião dele sobre a idéia da formação profissional como solução para o desemprego, obtivemos a seguinte resposta: “Eu não acho que seja tanto isso. Na verdade, que logicamente deve existir isso. Eu não acho que o desemprego seja 100% pela falta de formação, porque, quando nós montamos aqui, nós não tivemos nenhum apoio de formação de pessoas para trabalhar. Eu, como empresário, posso dizer que, quando a gente está precisando de uma pessoa para colocar na empresa em qualquer segmento, a primeira coisa que a gente pede é o currículo; é o primeiro quesito para a seleção que a gente faz. Na análise do currículo, a gente vai ver qual a experiência profissional que o candidato apresenta. Se não tem experiência, pois foi uma pessoa que saiu recentemente da faculdade ou de qualquer outro curso de formação, muitas vezes recusamos, porque sem experiência alguma fica difícil. No entanto, o fato desta pessoa ter alguma formação acadêmica ou técnica qualquer que seja, obviamente que a gente já pensa duas vezes” (empresário 1).

A experiência é considerada por este empregador como determinante para a admissão do funcionário; o diploma é secundário. O saber fazer é para ele o critério fundamental, o domínio da técnica é o que lhe interessa diretamente. Consideramos importante enfatizar esta questão, na medida em que criticamos a subordinação da educação aos interesses exclusivos do capital.

No depoimento a seguir, além do domínio técnico, o comportamento foi colocado como um critério para admissão mais importante do que o grau de escolaridade. “Olha, nós levamos muito em consideração, depois do conhecimento técnico, a questão comportamental: o comportamento do indivíduo no contexto da

sociedade. Muitas pessoas vêm com o currículo e nós aplicamos testes para saber quais dessas pessoas têm um perfil adequado à empresa. Ou seja, quais destes estão mais próximos ou são mais maleáveis para que a gente possa trabalhar e trazer eles para um perfil adequado à empresa. Do que me adianta ter um excelente técnico mas que não consiga se relacionar com os demais. Nós entendemos que a empresa é constituída não pelo proprietário ou pelo gerente e sim por duzentos, trezentos ou quinhentas pessoas. Então, se integrar dentro desta filosofia é uma questão importante” (empresário 2).

Esta resposta autoriza afirmar que características subjetivas, como comportamento e subordinação às regras da empresa, são fundamentais no modo de gerenciamento da força de trabalho, pois têm a mesma importância para o empregador que a capacidade técnica.

Esta tendência valoriza aptidões de natureza individualista e psicologizante, centralizadas na observação no indivíduo e no controle de suas atitudes e idéias. Estas diretrizes aplicadas pelas empresas para avaliação e seleção dos candidatos ao emprego estão em sintonia com as diretrizes expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e o ensino profissional de nível técnico.¹⁵⁵

Para a questão das exigências de escolaridade dos funcionários, obtivemos estas respostas: “Nós exigimos o segundo grau. Agora, nós temos também um programa no qual é possibilitado que todos os funcionários adquiram o segundo grau. Nós adotamos essa política. Nós tínhamos 60 a 70% dos funcionários que não tinham o segundo grau e daí nós pusemos todo mundo para estudar, para que eles concluíssem o segundo grau. Mas os novos funcionários têm que ter o segundo grau, independente da função que vai exercer”(empresário 2).

No entanto, observemos o que disse este outro empregador: “Eu tenho pessoas analfabetas, são duas senhoras que são analfabetas, mas que, em compensação, são excelentes na questão produtiva. Na verdade, seria até uma ignorância de nossa parte querer contratar uma pessoa para costurar com um grau

¹⁵⁵ (BRASIL) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- MEC. Brasília:MEC. 2001. Disponível no site: www.mec.gov.br Acesso em: 14.04/2004. O governo utiliza o termo laboralidade para justificar o incremento de habilidades comportamentais nos cursos profissionalizantes que o mesmo denomina de “ações inerentes a uma situação de trabalho.” Nas suas palavras: “A laboralidade vai além do saber operativo(...), é também um saber dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em permanente desenvolvimento”.

elevado de educação. Das últimas vezes que eu recrutei através do SINE/IDT, nós não tivemos nenhuma pessoa que não tivesse pelo menos o primeiro grau. Nós, aqui no Estado do Ceará, estamos muito bem atendidos na questão da educação em termos de ensino fundamental. As pessoas que procuram emprego aqui na empresa já vêm com o primeiro grau completo. Mas não faço exigência dessa questão, porque não teria nem nexa, porque geralmente quem tem também o segundo grau já não quer mais essa área, quem já tem o segundo grau, já parte para fazer um curso de computação, não vai querer ir para um piso da fábrica para costurar” (empresário 1).

Fica evidente que a exigência de escolaridade para certas funções não faz sentido para o empregador. O importante para ele é que a pessoa tenha experiência que garanta alta produtividade. Percebe-se, também, uma clara relação entre o tipo de trabalho e o grau de escolaridade exigido. Para ser costureira, inclusive trabalhando em casa, como é o caso desta empresa, ser ou não ser analfabeta parece não fazer diferença. No entanto, é preciso se investigar se existissem costureiras com experiência e primeiro grau, teriam a preferência sobre as analfabetas.

Sobre as exigências relativas à qualificação técnica, a resposta foi:

“Quando é alguém que vai para a área industrial, a gente exige que a pessoa tenha alguma informação sobre processos de produção. Por exemplo, nós temos um processo de produção através de fundição, é um dos processos utilizados pela empresa. Se alguém se candidata a trabalhar nesta vaga, o ideal é que ele já tenha conhecido fundição em algum outro lugar. Mas, se esta pessoa não tiver essa experiência, a gente se propõe a treinar. No entanto, se tiver um candidato com esse conhecimento, ele terá prioridade” (empresário 2).

O SENAI é atualmente a única escola da região que treina alunos para trabalhar com fundição. No entanto, conforme revela o depoimento do empresário 2, a empresa possui as condições para qualificar seus empregados, não dependendo do SENAI para dar este tipo de qualificação técnica.

Sobre o papel específico dos CENTECs e dos CVTs, estes responderam: “Inclusive, na inauguração do CENTEC e do CVT, o governador Tasso Jereissati veio ao Juazeiro do Norte e nós fomos convidados para a inauguração. Tivemos a oportunidade de estar lá. Sem dúvida, essa questão aí é essencial para que realmente o Estado cresça e a população também” (empresário 1).

O reconhecimento da importância das novas escolas profissionalizantes estaduais não se materializou em convênio e/ou acordo entre o Estado e a empresa que pudesse oferecer vagas a estagiários do ensino profissional ou futuros empregos. Considerando que essa empresa tem usufruído a política de isenção fiscal, seria sensato esperar dela uma contrapartida. No entanto, o governo não tem se preocupado com essa contrapartida.

Neste outro depoimento, fica ainda mais explícita a falta de articulação do setor produtivo com a nova política de EP: "Olha, eu não sou uma pessoa bem informada em relação a isso, não conheço de perto, só de longe. Eu acho umas idéias maravilhosas, fantásticas. Uma coisa de extrema necessidade. Porém, a falta de integração é terrível. Eu fiquei sabendo que existe uma faculdade, com vários cursos, através dos candidatos que procuram emprego na empresa, inclusive tem um candidato a uma vaga aqui na empresa que disse que queria cursar um desses cursos. Ele falou do CENTEC. Enfim, são informações dessa natureza que eu tenho. Jamais alguém veio fazer uma visita aqui na empresa; falta integração entre empresa e universidade. Eu não sei se falta iniciativa da empresa ou se falta iniciativa do curso, ou de ambas as partes. De nada adianta ter um monte de recursos humanos formados, sem ter o acesso. Acho que existe uma barreira entre os dois"(empresário 2).

Os depoimentos dos empregadores nos levam a questionar, primeiro, se a desarticulação entre ensino profissional e setor produtivo só afeta os pequenos e médios empresários, ou se é um problema que também ocorre com as grandes empresas. Segundo, como explicar essa desconexão entre empresas e escolas profissionalizantes, quando se fala de uma política que pretende desenvolver educação tecnológica?

As soluções não podem desconsiderar essas questões, sob o risco de sermos conduzidos a posições idealistas, imobilizadoras ou a práticas compensatórias e assistencialistas¹⁵⁶.

Para finalizar esse capítulo, consideramos relevante afirmar que:

Numa primeira leitura, poderíamos afirmar que o atual modelo de ensino profissional cearense pretende ser um instrumento de democratização da educação, na

¹⁵⁶ FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. in: **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes. 1999.

medida em que se oferece num espaço a mais de qualificação.¹⁵⁷ No entanto, numa análise mais criteriosa, identificamos um conjunto de contradições que desautoriza a afirmar essa hipótese categoricamente.

A primeira dessas contradições é a escassez de investimentos na educação básica. Diante do atual quadro de precariedade do ensino fundamental e médio cearense, é um contra-senso do governo afirmar que as novas escolas estaduais executarão uma boa e sólida formação profissional.

A segunda contradição é a não articulação do setor produtivo com as escolas profissionalizantes. O que sinaliza a omissão do poder público com a elaboração de um plano educativo integrado a um plano de desenvolvimento econômico regional. Neste sentido, a idéia de educação para o desenvolvimento defendida pelo governo perde credibilidade. Dados oficiais atestam que o mercado de trabalho, nos municípios sede das escolas estaduais (Crato e Juazeiro do Norte), é marcado por empregos de baixas exigências qualificacionais.

A terceira contradição é a intenção divulgada pelo governo de, através das novas escolas estaduais profissionalizantes, promover o desenvolvimento tecnológico. A escassez no volume de recursos destinados às universidades públicas estaduais confirma a antinomia entre o discurso proclamado e a ação real.

A quarta contradição está relacionada com a anterior: é a suposta importância atribuída ao desenvolvimento da ciência como caminho para o desenvolvimento social e tecnológico do Estado. Ao instaurar um modelo educativo na forma jurídica de “organização social”, o governo age ao contrário do que afirma. Como organização social, as instituições dependem de interesses particulares ou de grupos específicos em investir em determinados tipos e áreas de pesquisa. Nessa lógica mercantilista, a pesquisa e a ciência perdem sua função primordial de especulação teórica e de investigação, para atender objetivos sociais mais amplos, para ser transformada num mero suporte técnico da economia dominada por interesses específicos de grupos particulares.

Esse conjunto de contradições permite reafirmar que, se por um lado, o novo modelo de educação cearense representa uma tentativa limitada de ampliação da

¹⁵⁷ ENGUITA, M.F. 1989. op.cit. O sentido dado ao termo qualificação é o de elevação da escolaridade associado à aprendizagem de “um conjunto de capacidades e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego”.

oferta de ensino técnico-profissional no Estado, por conseguinte, um reforço à melhoria da formação da mão-de-obra cearense, por outro lado, na forma como tem se estruturado, recebendo recursos públicos mas alijando os docentes e discentes das decisões administrativas e pedagógicas, tende a ser uma ação política de caráter imediatista, cujo efeito frustrante parece ser inevitável.

5. CONCLUSÃO:

O objetivo central desta tese foi apresentar um (re)exame crítico da política de ensino profissional implantada pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso no final dos anos 90, exemplificado na experiência do Estado do Ceará.

Nesta tese, optou-se pelo método histórico-dialético. Essa opção teórico-metodológica possibilitou compreender a reforma educativa realizada pelo governo FHC no final dos anos 90, a partir das condições históricas dentro das quais se desenvolveu e, por conseguinte, dos principais interesses e sujeitos envolvidos. Seguindo essa linha metodológica, concluiu-se que:

- A política educacional do governo FHC constitui-se num plano educacional de comum acordo com as elites nacionais e internacionais (BID, FMI e BM) em resposta às exigências da nova ordem econômica mundial.

- No que concerne à reforma no sistema de ensino profissional, tomando como referência o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), pode-se afirmar, ao contrário do que propugnava o governo FHC, que essa política não se constituiu numa medida inovadora no campo da formação profissional. A omissão do governo na erradicação do analfabetismo adulto e juvenil e na melhoria da qualidade da educação básica mostrou que essa política reproduziu o assistencialismo e o tecnicismo historicamente presentes na história do ensino profissional no Brasil.

Na questão específica do Ceará, a pesquisa revelou que:

- 1- A reforma educacional do governo FHC deu amparo jurídico e pedagógico ao novo modelo de ensino profissional implementado no final dos anos 90. Na nova política educacional do governo cearense, destacamos a criação das duas escolas estaduais profissionalizantes, os Institutos de Ensino Superior Tecnológico (CENTECs) e os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs).

- 2- Essas duas escolas estaduais profissionalizantes, embora tenham sido de iniciativa do governo, não são definidas como política de Estado, pois foram registradas como organização social de natureza jurídica privada.

- 3- Como organização social, o atual modelo de educação cearense é uma incógnita do ponto de vista institucional. Essa incógnita advém da indefinição de sua

fonte de financiamento. Nem o governo federal, nem o governo estadual assumiram a responsabilidade pelo financiamento dos CENTECs e CVTs.

4- Identificou-se uma antinomia entre as intenções proclamadas pelo governo cearense e a realidade. Nos documentos oficiais, o governo expressa a intenção de realizar, através das duas novas escolas estaduais profissionalizantes, uma sólida e boa formação profissional complementar à educação básica. No entanto, o que se vê, na prática, é um ensino profissional dissociado da educação básica. Considerando a importância da educação básica para uma boa e sólida formação profissional e que o Ceará é um Estado pobre, de economia dependente e instável, questiona-se os resultados efetivos desse modelo de ensino para a elevação da educação no Estado e para o futuro dos profissionais ultra-especializados egressos dessas instituições.

5- Foi constatada uma desarticulação entre setor produtivo e as escolas estaduais profissionalizantes. Essa desarticulação se manifesta na ausência de empregos suficientes e qualificados para atender os profissionais egressos dessas instituições, bem como na pouca oferta de estágios para os formandos.

6- Existe uma prioridade dada pelo governo do Estado ao atual modelo de ensino profissional, também denominado de educação tecnológica. Os recursos que deveriam ser destinados sobretudo às universidades são, em grande parte, desviados para as novas escolas estaduais ditas profissionalizantes.

7- O ensino superior técnico oferecido pelo CENTEC e pelo CEFET tem se constituído como uma política de contenção de demanda dos jovens do interior do Estado pelas universidades públicas estaduais, sobretudo nas áreas das ciências exatas. Isso permite inferir que o atual modelo de educação poderá comprometer, a médio e longo prazo, o desenvolvimento e a expansão das universidades públicas estaduais e a sua manutenção como política de Estado.

8- A pesquisa constatou, por parte dos professores e alunos das escolas profissionalizantes de âmbito estadual e federal, um profundo estado de desânimo e de incerteza quanto ao futuro da educação, das instituições públicas e deles próprios.

9- Foi identificado entre os alunos das escolas profissionalizantes analisadas uma interiorização da idéia da educação como causa e solução para os males sociais, sobretudo, para o desemprego e a pobreza.

Esse conjunto de resultados confirma que o projeto educativo do governo estadual, à semelhança do projeto educativo nacional implementado pelo governo FHC, tem cumprido um papel muito mais ideológico, com vistas a divulgar a ilusão do emprego através da educação, do que numa política pública educativa de interesse social.

A ausência de um plano nacional e regional de desenvolvimento e de investimentos na qualidade da educação permite inferir que o modelo de educação, nacional e estadual, guiado pelas diretrizes neoliberais, reforça a desigualdade social historicamente presente na questão social brasileira.

Cabe também afirmar que as políticas educativas aqui analisadas, voltadas para a preparação para o trabalho, estão distantes de romper com o tecnicismo e a filantropia, aspectos marcantes na história do ensino profissional no Brasil. Dessa forma, ao invés de se constituírem como políticas sociais, têm cumprido uma função anti-social na medida em que suas finalidades estão subordinadas aos interesses da acumulação privada e não da sociedade.

O que fica para refletir e encontrarmos respostas é como deve ser uma escola que objetiva a formação humana numa sociedade que se mantém por ter como objetivo o fortalecimento do capital?

7. **ANEXO 1** - Grade Curricular dos Cursos de Tecnólogos do CENTEC (2004-2007).
ANEXO 2 -Folder Explicativo sobre o exame vestibular do CENTEC-UNED de Juazeiro do Norte

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses do mundo e a centralidade do trabalho. São Paulo: Edunicamp, 1995. 155 p.
- ANTUNES, R **Notas sobre a consciência de classe.** In: RÊGO, Valquíria D. L. et al. (org). Lukács um galileu no século XX. São Paulo: Boitempo Editorial, 1996. p. 97-103.
- ANTUNES, R **.Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo. 2000. 258 p.
- ALVES, F. et al. **Economias Internacional, Brasileira e Cearense:** desempenho em 2000 e perspectivas para 2001. Fortaleza, CE:IPLANCE/SEPLAN. 2001. 13 p.
- ALVES, E. L. G. et al. **Modernização produtiva & relações de trabalho:** perspectivas de políticas públicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Brasília, DF:IPEA, 1997. 211 p.
- AMADEO, E. **Mercado de Trabalho Brasileiro:** rumos, desafios e o papel do Ministério do Trabalho. palestra proferida na Câmara dos Deputados, Brasília, DF em 14/05/98. 1998. 29 p. Disponível em: <http://www.mtb.gov.br>.
- ARAÚJO, M. N. O. **A miséria e os dias:** história da mendicância no CE. São Paulo: HUCITEC. 2000. 383 p.
- BORGES, E. M. **A qualificação profissional do âmbito do PLANFOR:**um estudo executado em 1996-1998. 1999.131 f. Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- BORON, A. A. **A coruja de Minerva:** Mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo. Tradução de Ana Carla Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001. 421 p.
- BORON, A. A. Os novos leviatãs e a pólis democrática : neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América latina. p. 7-67. in: **Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Emir Sader e Pablo Gentilli (orgs.) Petrópolis: RJ: Vozes , 1999, 182 p.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura.** Campinas, SP: Brasiliense. 1985. 192 p.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1981. 379 p.

- BRUNO, A.; FARIAS, A.; ANDRADE, D. **Os Pecados Capitais do Cambeba**. Fortaleza,CE:Expressão gráfica. 2002. 204 p.
- BUNGE, M. significaciones de hipóteses. in: **La investigacion científica**. Barcelona:: Ariel. 1983. p. 249-259.
- CASTRO, C. M. **O secundário: esquecido em um desvão do ensino?**.Série documental – Textos para discussão. Brasília: MEC/ INEP. 1997.
- CASTRO, C. M. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro:FENAME. 1976. 82 p.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci Roleti. 2. ed. Petropolis, RJ: Vozes. 1998. 611 p.
- CASALI, A. M. D. ; TEIXEIRA, J. E.; RIOS, J. (orgs.). **Empregabilidade e educação**. In: Seminário «educação para o trabalho:novas exigências de aprendizagem», São Paulo: EDUC, 1997. 287 p.
- CARDOSO, M. L. **A periodização e a ciência da História** (observações preliminares). Fortaleza: [s.d.]. 38 p. (mimeo).
- CASTRO, R. P. **Crise do emprego: respostas políticas, sindicais e educacionais** (experiência espanhola). relatório FAPESP, UFSCar (mimeo). 2000. 72p.
- CASTRO, R. P. **Tecnologia, Trabalho e Educação**. Cadernos da ANPEd, nº 06 1994. p.
- CARDOSO, C. F. **Introdução à História**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 1982 .(Col. primeiros vãos). 125 p.
- COSTA, M. P. **Qualidade na construção de um modelo de educação profissional**. Dissertação (mestrado em educação) UNICAMP : Campinas, SP. 1998. 251 p.
- CHESNAIS ,F. A mundialização do capital. 1. ed. São Paulo:Xamã . 1996 . 335 p.
- DEITOS, A. R. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional**. Cascavel, PR:EDUNIOESTE. 2000. 238 p.
- DUBAR, C. **La formation professionnelle continue**. 4. ed. Paris: La Découverte. 2000. 119 p.
- DUHRAM, R. E. **A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso**. Tempo Social; Revista de Sociologia-USP, São Paulo: EDUSP. 2000. p.231-254.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 14. ed. São Paulo: Perspectiva. 1996. 170 p.

ENGUITA, F. M. **Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação**. In: Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ENGUITA, F. M. **Educación, Formación y empleo en el umbral de los noventa**. Madrid: [s/e]. 1990. p.9-42.

ENGUITA, F. M. **A face oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989. 252 p.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**; ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 413 p.

FIDALGO, F.S. **A Formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90**. São Paulo: Anita Garibaldi. 1999. 232 p.

FRANCO, M. C. Formação profissional nos anos 90: uma questão fora de foco. p. 177-215. In: **Trabalho, Qualificação e Formação Profissional** (Série II Congresso Latino-americano de Sociologia do Trabalho), São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST. 1998. 344 p.

FRANCO, L. A . C. **Ensino técnico industrial federal**. São Paulo: Cenafor. 1985. 59 p.

FRIGOTTO, G. & et al. (org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO. 2001. 279 p.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1986. 235p.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na Pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez,. p. 69-90. 1991.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez,.1995. 231p.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-54. 1998. (coleção estudos culturais em educação).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. 184 p.

- FREIRE, P. **A educação como prática de liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1991. 150 p.
- FREITAS, Z. R. **História do ensino profissional no Brasil**. São Paulo:[s/e], 1954. 387 p.
- FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. 4 ed. rev. São Paulo: Moraes. 1980.
- FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala** . 39. ed. Rio de Janeiro: Record. 2000. 668 p.
- FURTADO, C . **O longo amanhecer**: reflexões sobre a formação do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 116 p.
- FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. 29. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1998. 248 p.
- FURTADO, C. **O Capitalismo Global**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1998. 81p.
- FURTADO, C. **Brasil : a construção interrompida**. 3. ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra. 1992. 87p.
- GENTILLI, P. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora p. 76-99. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, (coleção estudos culturais em educação). 1998. 230 p.
- GRAMSCI, A . **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro, v.1, Civilização Brasileira. 2001. 494 p.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1995. 252 p.
- HARTMAN, C. F. **A qualidade da educação profissional e a perspectiva da flexibilidade e competência técnica do trabalhador**. 2000. 126 f. Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- HOLANDA, S. B. **Caminhos e Fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1994. 301 p.
- _____. **Raízes do Brasil**. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. Col. Documentos Brasileiros. 1994. 157p.
- HOBSBAWM, E. **A era dos extremos** (o breve século XX- 1914-1991). 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 598 p.
- JAMESON, F. **Pós-Modernismo (a lógica cultural do capitalismo tardio)**. 2. ed. São Paulo:Ática. Col. Série Temas. v. 41, 2000. (col. Cultura e Sociedade). 431 p.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto** . 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.

- KAWAMURA, L. et al. (coord.) **Qualificação do trabalho face as novas tecnologias** :parâmetros culturais. Campinas, Cadernos Theduc, São Paulo. 1993. 51 p.
- LAREDO, I. M. La educación como palanca para una reinsertión activa de los países del Mercosur en el sistema internacional. p.153 –167. In:**Trabalho, Qualificação e Formação Profissional** (Série II Congresso Latino-americano de Sociologia do Trabalho), São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST. ano 1998. 344 p.
- LEITE, M. P. et al. (org.) Qualificação e formação profissional:um novo desafio. p.9-21. In:**Trabalho, Qualificação e Formação Profissional** (Série II Congresso Latino-americano de Sociologia do Trabalho), São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST. 1998. 344 p.
- LEITE, E. M. **O resgate da qualificação**. 1994. 255 f. Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- MANFREDI, S. M. A formação profissional na ótica dos trabalhadores. p. 215-225. In:**Trabalho, Qualificação e Formação Profissional** (Série II Congresso Latino-americano de Sociologia do Trabalho), São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST. 1998. 344 p.
- MARX, K. **Miséria da Filosofia**. Tradução de João Paulo Neto. 2. ed. São Paulo: Global. 1985. 225 p.
- _____ **Formações econômicas pré-capitalistas**. Tradução de João Maia.5ª ed. v.3 São Paulo: Paz e Terra. Col. Pensamento Crítico. 1986. 137 p.
- MARX, K. & ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Moraes. 1984. 119 p.
- _____ **Textos sobre Educação e Ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes. 1992. 99 p.
- _____ **Manifesto Comunista** . 64 p.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1992. 149 p.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. 1994. p.9-30. In: MINAYO, Maria C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 11. Ed. Petropolis, RJ: Vozes, (Col. Temas Sociais).
- MACHADO, L. S. **Eficácia, eficiência e efetividade social na implementação dos PEQ's**. São Carlos, SP: Cadernos UNITRABALHO nº 2, 1999. p.93-103.
- _____ **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo:Autores Associados:Cortez . 1989. 154 p.
- MORAES, C. S. V. (coord). **Diagnóstico da formação profissional no ramo metalurgico**. São Paulo: Artchip. 1999. 399 p.

- _____. **Ações empresariais e formação profissional.** Revista São Paulo em Perspectivas, São Paulo, nº 2, v. 14, abr/jun. 2000. p. 82-100.
- _____. **A reforma no ensino médio e a educação profissional.** Trabalho & Educação, Revista do NETE, Belo Horizonte, MG, nº 3, jan/jul. 1998. p. 107-117.
- _____. **O que há de novo na educação profissional no Brasil.** Trabalho & Educação, Revista do NETE, Belo Horizonte, MG, nº 8, jan/jun. 2000. p. 13-47.
- NOVAIS, P. **Educação e Trabalho:** o futuro dos recursos humanos. São Paulo:MEC. 1970. 103 p.
- OLIVEIRA, F. **Elegia para uma Re(li)gião.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981. 132 p.
- _____. A nova hegemonia da burguesia no Brasil nos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. 2001. In: FRIGOTTO, G. & FRANCO, M.C. (orgs.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis, RJ:Vozes, 2001. p.47-71.
- OLIVEIRA, M. **A globalização e a problemática do terceiro mundo:** desafios éticos. Fortaleza: (mimeo). 1996. 13p.
- OTT, M.B. (coord.) **Escola, Cidadania e Profissionalização.** Brasília, DF:MEC/INEP. 1993. 12 p.
- OFFE, C. **Capitalismo desorganizado.** São Paulo: Brasiliense, 2. ed. 1994. 322 p.
- _____. **Dominação política e estruturas de classes:** contribuição à análise dos sistemas sociais do capitalismo tardio . 1980. p. 107-139. In: WINFRIED, V. et al. **Estado e Capitalismo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- PAIVA, V. & WARDE, M. J. Novo paradigma do desenvolvimento e centralidade do ensino básico. 1994. p.9-40. In: PAIVA, V. **Transformação produtiva e equidade social: a questão do ensino básico.** (Coleção Educação e Transformação). São Paulo: Papyrus.
- PAIVA, V. **Produção e qualificação para o trabalho:** Uma revisão da bibliografia internacional. Rio de Janeiro: Cadernos do SENEb. 1977. 103p.
- _____. **Educação permanente e capitalismo Tardio.** 1977. p.64-104. In: PAIVA, V. et al. Rio de Janeiro: Síntese.
- PRADO Jr. C. **Formação do Brasil contemporâneo.** 23. ed. São Paulo: Brasiliense. 1999. 390 p.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização (a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu)**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial. 2001. 151 p. (col. Mundo do trabalho).

_____ **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto. 1999.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

PONCE, A . **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Editora Cortez/ Autores Associados. 1986. 196p.

POSTHUMA, A . C. Transformando o sistema brasileiro de formação profissional. **In: Brasil: Abertura de Mercado de Trabalho**. São Paulo: OIT/TEM. 1999. p. 359-389.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques & Maria Amélia Mede. 1. ed. Lisboa, Portugal: Gradiva Publicações. 1992. 275 p.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. 267p.

ROSA, A . L. T. et al. «efeitos da globalização sobre a economia cearense». Fortaleza, CE: SEPLAN/IPLANCE/UFC/CAEN. 2000. 9p. Disponível no site: www.iplance.ce.gov.br/publicações. Acesso em: ???

ROMERO, C. C. Un espacio en la lucha por una educación para el trabajador. In: GARCÍA, Haydée et al. (org.) **formación profesional en Latinoamérica**. Buenos Aires: Editorial Nueva Sociedad/ILDIS. [s/d] . 67p.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18 ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2003.

RIBEIRO, M. A . R. (coord.) **Trabalhadores urbanos e ensino profissional**. Campinas, SP: EDUNICAMP. 1986. 308 p .

SMITH, A .; DAVID, R.; MALTHUS, R. **A economia Clássica** (textos). 1. ed. Rio de Janeiro: FORENSE-UNIVERSITÁRIA. 1978. 223 p.

SINGER, P. **Globalização e desemprego: Diagnóstico e Alternativas**. 4. ed. São Paulo: Contexto. 2000. 139p.

SOARES, S. A . G. **Políticas públicas, qualificação profissional e a educação do trabalhador no final da década de 90 no Brasil: empregabilidade ou inserção social?** 1998. 208 f. Tese (Doutorado em educação) , Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

- SODRÉ, Nelson W. **A farsa do neoliberalismo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Grafia. Coleção Temas e Reflexões. v. 2 . 1999. 120 p.
- SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: Investimentos em educação e pesquisa . Tradução de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1973. 250 p.
- SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice (o social e o político na pós-modernidade)**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2000. 348 p.
- SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 1998. 242p.
- SALM, C.. **Adequação dos planos de educação profissional às necessidades regionais**. S. Carlos, SP: Cadernos UNITRABALHO, n ° 2 1999. p. 11-26.
- TADDEI, E. H. **"empregabilidade" e formação profissional**: A nova "face" da política social na Europa. In: SILVA, Luiz, H.; A Escola Cidadã no contexto da globalização. 3.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1998. p.340-368.
- TAVARES, M. C. & FIORI, J. L. **Desajuste Global e Modernização Conservadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996. 193 p.
- TEIXEIRA, F. J.S. **Pensando com Marx**: uma leitura crítico-comentada d'O Capital. São Paulo: Ensaio, 1995. 537p.
- _____. et al.(org). O neoliberalismo em debate. 1998. p. 195-252. In: **neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2. ed. São Paulo:Cortez, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará. 252.
- THEODORO, M. **As bases da política de apoio ao setor informal no Brasil**. Brasília,DF:IPEA. Texto para discussão, n°. 762. 2000. 19 p. Disponível em: <http://www.ipea.com.br>. acesso em :
- WARDE, M. J. **Educação e estrutura social:profissionalização em questão**. São Paulo:Cortez e Moraes. 1977. 190 p.
- WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Pietro Nametti. São Paulo: Martin Claret. 2001. 224 p.
- VIEIRA, S. **Como escrever uma tese**. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2001. 102 p.

FONTES DOCUMENTAIS - BRASIL

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS E ESTATÍSTICAS INTERSINDICAL-DIEESE. **Trabalho e reestruturação produtiva: 10 anos de linha de produção.** São Paulo: DIEESE. 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA-MEC- **Relatório Final do ensino fundamental de 1976.** Brasília:MEC. 1977. 56 p. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA-MEC- **Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação básica , Educação Profissional de Nível Técnico).** Brasília:MEC. 2001.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO - MTE- **Relatório da Força-Tarefa sobre políticas de emprego: diagnóstico e recomendações.** Brasília:M.T.E 1998. 74 p. Disponível em: <http://www.mtb.gov.br>

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO - MTE- **PLANFOR- PEQs e PARCERIAS: diretrizes de planejamento 1999/2002 e proposta de alocação de recursos -1999.** Brasília:MT E. 1998.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO - MTE- **PLANFOR – Reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil.** Brasília: MT E . 1998.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO - MTE- **O que está acontecendo com os treinandos dos PEQs? Síntese de resultados do acompanhamento de egressos em 1996/1997.** Brasília:MT E /SEFOR . 1998.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO MTE- **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR – Anuário Estatístico 1995/1998.** Brasília: MTE/SEFOR, 1999.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO MTE- **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR – Avaliação Gerencial. 2º Ano do Triênio –Resultados até 31/12/97.** Brasília: MTE/FAT. 1998.

MINISTÉRIO DO TRABALHO – MTb – **Trabalho e empregabilidade.** Brasília: MTb, SEFOR. 1998. 12 p.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MT E –**Guia do PLANFOR 1999-2002 .** Brasília:MT E /SEFOR 1999.

INSTITUTO DE PESQUISA E INFORMAÇÃO DO CEARÁ-IPLANCE. **A caminho do Ceará melhor.** Fortaleza:IPLANCE. 1993. Disponível em: <http://www.iplance.gov.br>.

INSTITUTO DE PESQUISA E INFORMAÇÃO DO CEARÁ- IPLANCE **A economia cearense:restrições e potencialidades.** Fortaleza,1992. Disponível em: <http://www.iplance.gov.br>.

INSTITUTO DE PESQUISA E INFORMAÇÃO DO CEARÁ- IPLANCE **A experiência do ajuste fiscal (1987-1991).** Fortaleza, [s.d.].Disponível em: <http://www.iplance.gov.br>.

INSTITUTO DE PESQUISA E INFORMAÇÃO DO CEARÁ- IPLANCE **Cadastro de programas e projetos públicos do Estado do Ceará.** Fortaleza,[s.d.]. Disponível em: <http://www.iplance.gov.br>.

INSTITUTO DE PESQUISA E INFORMAÇÃO DO CEARÁ- IPLANCE **Coletânea de Estatísticas da produção agrícola cearense de 1947-1995.**Fortaleza,[s.d]. Disponível em: <http://www.iplance.gov.br>.

INSTITUTO DE PESQUISA E INFORMAÇÃO DO CEARÁ- IPLANCE **Desempenho do setor agropecuário no Estado do Ceará.**Fortaleza,[s.d.].Disponível em: <http://www.iplance.gov.br>.

INSTITUTO DE PESQUISA E INFORMAÇÃO DO CEARÁ- IPLANCE.**Indicadores sócio-econômicos da região do Cariri.** Fortaleza,[s.d.]. Disponível em: <http://www.iplance.gov.br>.

INSTITUTO DE PESQUISA E INFORMAÇÃO DO CEARÁ:IPLANCE. **Conjuntura Econômica (primeiro semestre de 2000).** Fortaleza: IPLANCE 2000. 22p. Disponível em: <http://www.iplance.gov.br>.

INSTITUTO DE PESQUISA E INFORMAÇÃO DO CEARÁ- IPLANCE.**Perfil básico municipal-Crato.** Fortaleza,2000. 32 p. Disponível em: <http://www.iplance.gov.br>.

INSTITUTO DE PESQUISA E INFORMAÇÃO DO CEARÁ- IPLANCE **Perfil básico municipal-Juazeiro do Norte.** Fortaleza,2000. 30 p. Disponível em: <http://www.iplance.gov.br>.