

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GENIVALDO ALVES SANTOS

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
OS IMPACTOS DO PLANO DE QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL NO ESTADO DE SERGIPE**

São Cristóvão
2004

GENIVALDO ALVES SANTOS



Documentação

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
OS IMPACTOS DO PLANO DE QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL NO ESTADO DE SERGIPE**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS, em cumprimento parcial para obtenção título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Lúcia Machado Aranha.

D37.038.01.01.01.01.01.01

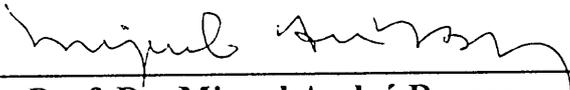
São Cristóvão
2004

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS IMPACTOS DO PLANO
DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE
SERGIPE**

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
20 DE JANEIRO - 2004**


Profª Drª Maria Lúcia Machado Aranha


Profª Drª Eleonora Bezerra de Melo Tinôco Beaugrand


Prof. Dr. Miguel André Berger

Suplente

*Este trabalho é dedicado a minha
companheira Neusa Malheiros, minha mãe,
Maria de Lourdes e a meus filhos,
Catharina, Carolina e André Lucas, os
quais dão sentido a minha luta.*

AGRADECIMENTOS

São vários e muito especiais...

A minha companheira Neusa Malheiros, por compartilhar junto comigo as dificuldades para a realização deste trabalho, ajudando nas discussões, nas reflexões, no acervo bibliográfico e por seu apoio fundamental, sem palavras...

À Professora Lúcia Aranha, orientadora, sempre disposta, receptiva e, acima de tudo, uma mestra e amiga.

Aos meus amigos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para esta obra, em especial o meu irmão Jussie e o companheiro Joaldo, que me acompanharam nas viagens ao interior do Estado para realizarmos esta pesquisa.

A toda a equipe que trabalhou junto comigo na aplicação dos questionários, em especial à amiga Izabel e a todos aqueles que foram entrevistados por mim, pela confiança em prestarem seus depoimentos.

Muito obrigado a todos por contribuírem com esta experiência enriquecedora e gratificante, de grande relevância para minha formação como ser humano e profissional.

MENSAGEM

*Sentados à beira do rio,
dois pescadores seguram suas varas à espera de um
peixe.
De repente, gritos de crianças trincam o silêncio.
Assustam-se. Olham para frente, olham para trás. Nada.
Os berros continuam e vêm de onde menos esperam.
A correnteza trazia duas crianças, pedindo socorro.
Os pescadores pulam na água.
Mal conseguem salvá-las com muito esforço,
eles ouvem mais berros e notam
mais quatro crianças debatendo-se na água.
Desta vez, apenas duas são resgatadas.
Aturdidos, os dois ouvem uma gritaria ainda maior.
Dessa vez, oito seres vivos vindos correnteza abaixo.
Um dos pescadores vira as costas ao rio e começa a ir
embora.
O amigo exclama:
- Você está louco, não vai ajudar?
Sem deter o passo ele responde:
- Faça o que puder.
Vou tentar descobrir quem está jogando as crianças no rio.*

Gilberto Dimenstein

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo verificar a aplicabilidade do Plano de Qualificação Profissional - PLANFOR em Sergipe, nos anos de 1999 e 2000, tendo em vista os seus resultados no que se refere a proporcionar aos treinandos acesso ao emprego, aumento de sua renda familiar e a sua contribuição para a formação da cidadania.

O Brasil passa por um período de mudanças na história das relações de trabalho que tem exigido, com a introdução de inovações tecnológicas e organizacionais, uma nova estratégia metodológica no campo da qualificação profissional.

O PLANFOR, implementado pelo governo federal, em 1995/1996, traduz a concepção do Estado brasileiro em atender às exigências do mercado de trabalho que, a partir da década de 1990, toma nova configuração com o aumento do desemprego, crescimento da economia informal e introdução de novas tecnologias na produção.

Em Sergipe, o PLANFOR foi coordenado pela Secretaria de Estado da Ação Social e do Trabalho – SEAST até o final do governo anterior, em 2002, e tem demonstrado carecer de instrumentos de acompanhamento mais eficazes que lhe garantam eficiência na sua aplicabilidade.

Com base em nossa pesquisa, por amostragem, com os treinandos de 1999 e 2000, verificamos que o Plano tem investido mais no aspecto quantitativo dos cursos, procurando atingir as metas previstas pelo governo, em detrimento da qualidade dos seus resultados. Os cursos não correspondem às demandas específicas de cada município, são ofertados pela SEAST atendendo à prática clientelista das Secretarias de Ação Social das Prefeituras ou de determinadas Organizações Não-Governamentais – ONGs.

A SEAST aplicou, nos anos de 1999 e 2000, em torno de 10 milhões de reais para treinar 72.362 pessoas, das quais apenas 15,58% conseguiram trabalho, a maioria delas na economia informal, revelando uma desarticulação com a demanda do mercado de trabalho em Sergipe.

Palavras Chaves: Educação -Trabalho – Qualificação

Abstract

This work had the objective of checking the applicability of the Professional Qualification Plan – PLANFOR - in Sergipe, for the years 1999 and 2000, considering the results related to providing the trainees with: job access, increase in family income, and the contribution to the building of citizenship.

Brazil has gone through a period of changes in the history of work relations that has been requiring, with the introduction of technological and organizational innovations, a new methodological strategy in the field of professional qualification.

The PLANFOR, implemented by the federal government in 1995/1996, carries the conception of the Brazilian State by answering the demands of the labor market which, beginning in the decade of 1990, begins a new phase with the increase of unemployment rates, the growth of informal economy, and the introduction of new technologies in the production area.

In Sergipe, the PLANFOR was coordinated by the Secretary of State of Social Action and Work – SEAST- up till the end of the previous government in 2002, and has been showing a lack of more effective instruments of management that would guarantee more efficiency in its applicability.

Based on our research, by sampling, conducted with the 1999 and 2000 trainees, we could observe that the Plan has been investing more in the quantitative aspect of the courses, trying to reach the goals set by the government, instead of investing in the quality of its results. The courses don't meet the specific demands of each municipality and are being offered by SEAST to reach very specific needs of the Secretaries of Social Action of the City Halls or of certain Non-Governmental Organizations – NGOs.

SEAST has used 10 million reais during the years of 1999 and 2000 to train 72,362 people, of whom only 15.58% were able to find jobs, most of them in the field of informal economy, showing an incompatibility with the work market demands in Sergipe.

Keywords: Education – Work - Qualification

LISTA DE SIGLAS

- ANCA** – Associação Nacional de Cooperação Agrícola
- ANGELA** – Entidade Ângela
- CGT** – Central Geral dos Trabalhadores
- COOPERMULT** – Cooperativa de Trabalho na Área de Serviços Múltiplos do Estado de Sergipe
- COOPERTRAL** – Cooperativa de Trabalho Múltiplo de Apoio às Organizações Profissionais Técnicos do Estado de Sergipe
- COOPTEC** – Cooperativa de Profissionais Técnicos de Sergipe
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- EMDAGRO** – Empresa de Desenvolvimento Agro-pecuário de Sergipe
- ETFSe** – Escola Técnica Federal de Sergipe
- FAPESE** – Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe
- FAT** – Fundo de Amparo do Trabalhador
- FETASE** – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Sergipe
- FS** – Força Sindical
- FUNDAF** – Fundação Daniel Fortes
- I. D. PELLACANI** – Instituto Dante Pellacani
- ILA** – Instituto Latino-Americano
- ILAM** – Instituto Latino-Americano de Assistência Social, Pesquisa e Educação Profissional
- MTE** – Ministério do Trabalho e Emprego
- LBV** – Legião da Boa Vontade
- PEQ** – Programa Estadual de Qualificação
- PLANFOR** – Plano Nacional de Formação Profissional
- SDS** – Social Democracia Sindical
- SEAST** – Secretaria de Estado da Ação Social e do Trabalho
- SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
- SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria
- SENAT** – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes

SUMÁRIO

Dedicatória
Agradecimentos
Mensagem
Resumo
Abstrat

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	----

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E TRABALHO

a) O trabalho como categoria fundante das relações sociais.....	20
b) A Qualificação Profissional no contexto do Desenvolvimento Eco- nômico Brasileiro.....	27
c) A Crise do Emprego.....	35
d) Educação para o trabalho	39

CAPÍTULO II

NOVA CONFIGURAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO

a) As Mudanças do Mercado de Trabalho brasileiro	44
b) Caracterização do Mercado de Trabalho em Sergipe	50
c) Relação Mercado de Trabalho e PEQ em Sergipe	56

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: RECONSTRUINDO

A MEMÓRIA

a) A Formação da Mão-de-obra livre nas escolas-oficina de ofícios.	61
b) O Ensino Profissional nos aparelhos escolares	66
c) A criação dos Liceus de Artes e Ofícios	68
d) As Escolas de Aprendizizes	71
e) O Processo de Industrialização no Brasil: Marco Referencial do Ensino Profissional	74
f) O Estado Novo e a criação do Sistema "S" SENAI e SENAC	76

g) As Escolas Técnicas Federais	82
h) O Projeto Neoliberal – Construindo uma nova institucionalidade para a Educação Profissional	83
i) O PLANFOR – Uma Nova Proposta para a Educação Profissional	90

CAPÍTULO IV

CARACTERIZAÇÃO DO PLANFOR EM SERGIPE	98
a) O PEQ e a demanda do Mercado de Trabalho em Sergipe....	101
b) O PEQ em Sergipe – Caracterizando a sua clientela	103
c) Impactos da Qualificação Profissional em Sergipe nos anos de 1999 e 2000	108
d) Impactos no Mercado de Trabalho causados pelo PEQ de Sergipe	118
e) Qualificação Profissional como formação de mão-de-obra.....	120
f) Desafios do Processo Metodológico	122

CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
---	------------

ANEXOS

I - INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, especialmente no campo das empresas e dos negócios, com marcos históricos nas décadas de 1970, 1980 e nos anos 1990, forjaram a integração da economia em todo o mundo. A competitividade ficou mais acirrada entre as empresas, que foram obrigadas a melhorar a qualidade dos seus produtos para continuar disputando um espaço no mercado.

Inicialmente, o emprego de novas tecnologias no processo produtivo foi o ponto de partida para a disputa. Logo depois, foi-se percebendo que era necessário criar uma nova filosofia de organização da economia e gerenciamento administrativo das atividades laborais. Com a mudança do perfil produtivo das empresas, muda-se, também, a caracterização do emprego, principalmente a partir dos anos 90.

O Brasil, representando a décima economia mundial, "país emergente", procura, nesse contexto, se reestruturar e adotar a política neoliberal estabelecida pelo capital, concentrado nos países considerados de primeiro mundo. No contexto dessas mudanças, vai se criando um novo perfil de trabalhador capaz de sobreviver às novas exigências do mercado. Do novo trabalhador é exigida competência profissional, associada à vontade de aprender e a sua capacidade de apreender novas técnicas, novos conhecimentos no campo produtivo e descobrir as novas formas de relacionamento e gerenciamento das atividades. Para construir esse perfil, estabeleceu-se um grande desafio à educação profissional, conhecida no Brasil e liderada pelo sistema S (SENAI, SENAR, SENAC e SENAT) desde dos anos de 1940.¹

Diante desse desafio, o governo propõe um plano, reestruturando a educação profissional no país, com metas estabelecidas de qualificar ou

¹ O Sistema "S" compreende o SENAI/Sesi, SENAC/Sesc, SENAR e SENAT/Sest construído ao longo da História Profissional no Brasil. Conforme Manfredi (2003), foi na década de 40 que teve início essa rede da educação profissional.

requalificar 20%, no mínimo, da população economicamente ativa – PEA a cada ano. É aí que nasce o Plano Nacional de Formação – PLANFOR, no ano de 1995, difundido a partir de 1996 com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996, ressalta e regulamenta, no seu Capítulo III, um novo modelo para a educação profissional. Levando em consideração a experiência acumulada com o sistema “S”, o governo estabelece, com esse plano, programas de qualificação e requalificação profissionais “descentralizados”, dando oportunidade às diversas entidades na sua execução. Para participar dos programas, qualquer Associação ou ONG, reconhecida como entidade jurídica de utilidade pública, pode desenvolver um projeto na área de qualificação e disputar, junto à Secretaria da Ação Social do Estado, os recursos para desenvolvê-los.

A educação profissional, estruturada e respaldada desde a constituição de 1930, tem se apresentado com dois vieses: o primeiro é que ela sempre foi algo destinado aos “desamparados”, àqueles considerados “sem sorte”, apresentando-se com um caráter assistencialista e paternalista. Esse segmento sempre esteve representado pelas organizações sociais e, especialmente, pela Igreja, no desenvolvimento de programas como: prática para o lar, marcenaria, cabeleireiro, corte e costura, arte culinária etc, para uma parcela da população que não era absorvida pelo mercado de trabalho formal. O segundo viés é o que chamamos de tecnicista, em que a formação não passava do “adestramento” do homem para determinada atividade. Nesse sentido, nasce o sistema “S” com a finalidade de garantir a esses trabalhadores a qualificação necessária para enfrentar o processo de industrialização no país, tarefa que o SENAI, não podemos negar, cumpriu muito bem de acordo com a concepção de educação profissional da indústria no início dos anos 40. Ainda hoje, essas duas vertentes se fazem presentes na Educação Profissional no Brasil: uma que é meramente tecnicista e uma outra, assistencialista. Elas se desenvolvem: ora separadas, ora juntas, combinadas em diversos programas.

Nestes últimos anos, a Educação Profissional vem enfrentando o desafio de articular a formação da mão-de-obra dentro de uma concepção de

educação capaz de preparar o indivíduo de forma integral, conforme tem sido preconizado por diferentes segmentos da sociedade.

A qualificação profissional, reestruturada principalmente a partir de 1996, tem como principal objetivo proporcionar a aquisição de novas habilidades às pessoas para geração de emprego e renda. Isso, de certa forma, tem sido um contra-senso, uma vez que a política econômica do governo brasileiro, nos últimos anos, tem apresentado quadros altamente recessivos e fabricado o maior índice de desemprego registrado na história do país.²

O desemprego é uma questão que está na ordem do dia e tem sido discutido por diversos atores da sociedade que citam, na sua maioria, o atual modelo de desenvolvimento econômico do Estado como principal responsável. O PLANFOR é criado no bojo das políticas compensatórias com a incumbência de qualificar a mão-de-obra para as exigências de um novo mercado de trabalho para amenizar o desemprego na sociedade. Foi essa complexidade que nos interessou para produzir este trabalho. Por outro lado faltam, no Estado de Sergipe, estudos que apurem a eficiência do Plano de Qualificação Profissional. Aliás, essa problemática não se apresenta apenas aqui em Sergipe. Em seu trabalho, Pochmann diz que o “... *contraste quantitativo precisaria ser melhor analisado com base na eficiência e eficácia dos cursos oferecidos, ou seja, a realização de uma análise de resultados, cujas informações são ainda insuficientes*” (1999, p.126).

A relevância deste nosso trabalho é que pesquisamos sobre um programa de qualificação numa sociedade pautada na relação capital/trabalho e, portanto, podemos identificar pontos de estrangulamento, sua complexidade, seu propósito, a quem interessa, a forma como está sendo desenvolvida, contribuindo, assim, para uma reflexão crítica quanto a sua aplicabilidade e seus resultados no Estado de Sergipe, no período de 1999 a 2000.

² Em trabalho recente sobre a cidade de São Paulo (2000), Marcio Pochmann demonstra que, de 1991 a 2000, o volume de emprego e os postos de trabalho foram reduzidos em 11%. Pag. 37. A nossa referência deve-se ao fato de se tratar da cidade mais importante do país. Podemos, também, identificar e constatar a queda dos postos de trabalho, no Brasil, nas seguidas pesquisas realizadas pelos diversos Institutos.

Pretendemos, com este trabalho, contribuir no sentido de mostrar como o plano se desenvolveu, apontando para a necessidade de repensar a aplicabilidade dos programas, estabelecendo uma metodologia própria capaz de dar conta da dinâmica dos desenvolvimentos técnicos e organizacionais do novo modelo de produção capitalista. Nesse sentido, definimos, previamente, para obter as nossas respostas, os seguintes objetivos: a) analisar as propostas do PLANFOR/PEQ no Estado de Sergipe e sua aplicabilidade nos anos de 1999 e 2000; b) identificar de que forma os cursos de Educação Profissional do Estado de Sergipe, ministrados no período de 1999 a 2000, contribuíram para que os cursistas (trabalhadores, desempregados, conseguissem um novo emprego; c) identificar se e como os cursos contribuíram para o aumento da renda familiar dos trabalhadores, empregados ou desempregados, que concluíram os diversos cursos; e d) identificar de que modo o conteúdo programático dos cursos preparou os cursistas para enfrentarem a nova realidade social com uma visão crítica no exercício da sua cidadania.

A nossa abordagem metodológica procurou privilegiar os trabalhadores nesse processo e não as circunstâncias. A sociedade capitalista se estrutura em relações de produção baseadas na exploração, na luta de classes e no desenvolvimento da acumulação do capital. No entanto, suas contradições permitem visualizar uma prática social numa perspectiva crítica e transformadora. Portanto, no momento em que privilegiamos os trabalhadores, procuramos identificar as contradições para o desenvolvimento de uma prática social capaz de formar o homem, não de maneira fragmentada, qualificando apenas para uma atividade mecânica, mas na sua totalidade, educando profissionalmente, como agentes capazes de modificar as circunstâncias.

Utilizamos, em nossa pesquisa, procedimentos qualitativos e quantitativos de análise, buscando compreender a complexidade e a abrangência da realidade pesquisada. Apesar do componente quantitativo neste nosso trabalho, sua caracterização será identificada pela pesquisa

qualitativa, que é predominante. No entanto, "o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia" (MINAYO, 1994, p.22).

Nesse sentido, fizemos uso de fontes primárias e secundárias que nos permitiram a apropriação do objeto de estudo na sua relação educativa com o mundo do trabalho. A pesquisa foi feita no Estado de Sergipe, em 36 municípios sorteados aleatoriamente. E, para a coleta de informações, utilizamos dois procedimentos básicos:

a) levantamento das fontes primárias: As fontes primárias foram levantadas, diretamente, na Secretaria do Estado da Ação Social e do Trabalho - SEAST: relatórios, "folders" e os cadastros dos trabalhadores treinados pelo Plano Estadual de Qualificação Profissional no Estado de Sergipe, no período de 1999 e 2000, com aplicação de questionários e definidos por amostragem aleatória simples. A amostra foi aplicada de forma aleatória, garantindo a imparcialidade da pesquisa. No universo de 72.362 cadastros dos treinandos, em todo o Estado de Sergipe, sorteamos, conforme o tamanho da amostra, 398 cadastros, independentes de privilégios de região ou município. Após identificá-los, fomos a suas casas para aplicar o questionário de pesquisa com perguntas abertas e fechadas; levantamento e estudo dos documentos produzidos pela SEAST e pelas instituições educacionais, governamentais e empresariais, sobre a Educação Profissional e realização de entrevistas (semi-estruturada) com quatro entidades parceiras, na execução dos cursos: SENAI, SENAC, FETASE e UFS.

Após a definição do universo de trabalho, num total de 72.362 trabalhadores treinados, no período de 1999 a 2000, a amostra foi definida através de fórmula científica, com um nível de acerto de 95%, com base em Barbetta (1999), que nos oferece a fórmula para o cálculo do tamanho mínimo de uma amostra, da seguinte forma:

“N tamanho (número de elementos) da população;

n tamanho (número de elementos) da amostra;

n_o uma primeira aproximação para o tamanho da amostra e

E_o erro amostral tolerável.

n_o = 1/E_o²; Conhecendo o tamanho N da população podemos corrigir o cálculo anterior, por $n = N.n_o / N+n_o$ ” (p.58)

Assim sendo, para um nível de acerto de 95%, temos $n_o = 1/0,05^2=400$. Após a verificação do tamanho da população, ou universo de trabalhadores treinados, num total 72.362 pessoas, definimos o tamanho da nossa amostra, aplicando a fórmula: $n = 72.362 \times 400 / 72.362+400 = 397,8$. De modo que, aplicamos questionários com **398** trabalhadores. Porém, precisamos fazer 532 visitas para conseguir responder o nosso questionário. Isso devido ao fato de que muitos endereços não existiam e que outros tantos cadastrados tinham se mudado.

b) Levantamento e sistematização das fontes secundárias: relatórios e publicações do Mtb, das escolas e instituições prestadoras de serviços para a SEAST; estudos e pesquisas a respeito do Programa de Qualificação Profissional em Sergipe e a respeito das práticas de qualificação da mão-de-obra, tanto dos trabalhadores da ativa como desempregados e um breve levantamento da oscilação do emprego no Estado, nesse período, 1999/2000.

Procuramos desenvolver um trabalho com um caráter sistematizador e de análise/explicativo, que traz um grande desafio da educação moderna que é a definição da pesquisa como princípio educativo. *“Como princípio educativo, pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo”*. (DEMO, 1997, p.33).

Assim, sistematizamos os dados, buscando respostas aos objetivos, numa perspectiva de uma nova produção teórica sobre o Planfor em Sergipe, ciente de que essa discussão não se esgota aqui. Pelo contrário, poderá provocar estudos mais freqüentes com relação à prática estabelecida para o desenvolvimento da qualificação profissional em nosso Estado.

"N tamanho (número de elementos) da população;

n tamanho (número de elementos) da amostra;

n₀ uma primeira aproximação para o tamanho da amostra e

E₀ erro amostral tolerável.

n₀ = 1/E₀² ; Conhecendo o tamanho N da população podemos corrigir o cálculo anterior, por $n = N.n_0 / N+n_0$ " (p.58)

Assim sendo, para um nível de acerto de 95%, temos $n_0 = 1/0,05^2=400$. Após a verificação do tamanho da população, ou universo de trabalhadores treinados, num total 72.362 pessoas, definimos o tamanho da nossa amostra, aplicando a fórmula: $n = 72.362 \times 400 / 72.362+400 = 397,8$. De modo que, aplicamos questionários com **398** trabalhadores. Porém, precisamos fazer 532 visitas para conseguir responder o nosso questionário. Isso devido ao fato de que muitos endereços não existiam e que outros tantos cadastrados tinham se mudado.

b) Levantamento e sistematização das fontes secundárias: relatórios e publicações do Mtb, das escolas e instituições prestadoras de serviços para a SEAST; estudos e pesquisas a respeito do Programa de Qualificação Profissional em Sergipe e a respeito das práticas de qualificação da mão-de-obra, tanto dos trabalhadores da ativa como desempregados e um breve levantamento da oscilação do emprego no Estado, nesse período, 1999/2000.

Procuramos desenvolver um trabalho com um caráter sistematizador e de análise/explicativo, que traz um grande desafio da educação moderna que é a definição da pesquisa como princípio educativo. *"Como princípio educativo, pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo".* (DEMO, 1997, p.33).

Assim, sistematizamos os dados, buscando respostas aos objetivos, numa perspectiva de uma nova produção teórica sobre o Planfor em Sergipe, ciente de que essa discussão não se esgota aqui. Pelo contrário, poderá provocar estudos mais freqüentes com relação à prática estabelecida para o desenvolvimento da qualificação profissional em nosso Estado.

Este trabalho está organizado com a Introdução, Capítulos de I a IV e as Considerações Finais. Procuramos organizar os capítulos numa seqüência que foi nos aproximando do nosso problema e garantindo a base teórica que sustenta a análise.

No primeiro capítulo, Educação e Trabalho, ressaltamos a concepção teórica do trabalho que o toma como categoria central e fundante das relações sociais, suas complexidades distribuídas nos seus diversos aspectos, quanto a trabalho abstrato, trabalho concreto, trabalho assalariado, trabalho alienado, etc. Procuramos demonstrar que, no capitalismo, independente de uma relação de assalariamento ou de uma atividade liberal, o trabalho é gerador de riqueza que é apropriada pelo capitalista, e isto configura-se com a criação da propriedade privada, maior expressão da acumulação e apropriação do trabalho excedente; no que diz respeito à qualificação profissional no contexto de desenvolvimento econômico, trabalhamos com o conceito de qualificação de Lúcia Bruno, articulado com a concepção de Deyse Deluiz, que aborda a qualificação profissional como expressão das relações política e de poder, traduzida na disputa entre capital e trabalho, compreendendo o desenvolvimento econômico a partir da década de 1970.

Em outro tópico, o qual chamamos de crise do emprego, iniciada na década de 1980, ressaltamos o desemprego colocado como um dos maiores desafios do país, confrontando-se com a especulação financeira, que tem inviabilizado empreendimentos no setor industrial ou agrícola.

E em educação para o trabalho, procuramos mostrar que a educação no Brasil foi sempre pautada pela necessidade de capacitar o trabalhador para o mercado de trabalho e ressaltar a contradição estabelecida na relação entre trabalho e educação, uma vez que a educação, no sistema capitalista, além de cumprir outras funções, também se volta para a formação da mão-de-obra, tendo em vista a maximização do lucro. Porém, por outro lado, por mais que alguns setores dos trabalhadores tenham, através da educação, conquistado espaços de destaque com ascensão na mobilidade social, essas conquistas

não têm sido suficientes, nem poderiam ser, para mudar a relação de poder estabelecida, revelando dessa forma uma disputa entre o capital e trabalho pela hegemonia da sociedade.

No segundo capítulo, Nova Configuração do Mercado de Trabalho, nos referimos, inicialmente, às mudanças no “mundo do trabalho” para facilitar a compreensão da nova realidade do mercado de trabalho no Brasil e, especialmente, em Sergipe, onde desenvolvemos pesquisa. Procuramos caracterizar o mercado de trabalho em Sergipe e a sua relação com o Programa Estadual de Qualificação – PEQ nos anos de 1999 e 2000.

No Terceiro Capítulo, Educação Profissional no Brasil: Reconstruindo a Memória, fizemos breve reconstrução da memória da Educação Profissional no País, desde a colonização até os dias de hoje, passando pelas escolas-oficina de ofícios, os aparelhos escolares, os liceus de artes e ofícios, as escolas de aprendizes; a Revolução Industrial no Brasil como marco referencial; o Estado Novo e a criação do sistema “S”; as escolas técnicas federais; o projeto neoliberal, e a nova institucionalidade para a Educação Profissional; e, por fim, o Plano Nacional de Formação – PLANFOR, as novas perspectivas para a EP, nos meados da década de 1990 até os dias de hoje.

No quarto capítulo, Caracterização do PLANFOR em Sergipe, desenvolvemos a análise dos dados da pesquisa, procurando dar conta dos objetivos, os quais ressaltamos anteriormente que procuram mostrar até que ponto os cursos serviram para a garantia de emprego e aumento da renda familiar dos concludentes, como também de que modo contribuíram para a compreensão dos treinandos no exercício de sua cidadania. Através de gráficos e tabelas, procuramos ilustrar e registrar o resultado do nosso trabalho, facilitando, dessa forma, a leitura da pesquisa com a visualização dos resultados.

Concluimos com as nossas Considerações Finais, em que fazemos algumas recomendações à qualificação profissional no Estado de Sergipe.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO e TRABALHO

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos”.

Karl Marx.

a) O Trabalho como categoria fundante das relações sociais

Muitos teóricos têm produzido estudos e pesquisas sobre o tema Educação e Trabalho: educação para o trabalho, formação para o trabalho, formação profissional, trabalho como formador da consciência, valor pedagógico do trabalho, trabalho como princípio do conhecimento etc. Discutir o tema até a exaustão é fundamental, mesmo porque, entre outras coisas, pode-se desmistificar algumas “verdades” propagadas, como necessidade de legitimação de um projeto.

Considerando o objeto do nosso estudo, levando em consideração o contexto atual de formação de mão-de-obra, formação de competências, qualificação profissional, formação profissional etc., precisamos ressaltar a importância do trabalho como categoria fundante das relações sociais. Contudo é necessário delimitar o nosso espaço conceitual, uma vez que a categoria trabalho, segundo a concepção marxiana, apresenta uma grande complexidade, gerando vários aspectos de análises, como trabalho abstrato, trabalho concreto, trabalho assalariado, trabalho alienante, etc. Para Marx (1996), o trabalho não pode ser concebido de forma geral e única; entender sua complexidade é necessário para a compreensão da formação do capital e das relações sociais estabelecidas no processo produtivo. Assim, para ele, trabalho e capital não são meras categorias econômicas, mas categorias

antropológicas, inculcadas de um significado importante para a formação humana.

Marx não vê o trabalho apenas como mercadoria, ele afirma que:

“Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como corpo, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes de idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais.” (1996, p. 202)

No processo de trabalho capitalista, o homem é educado para viver, ao mesmo tempo em que se aliena, com relação a sua produção, estabelecendo, dessa forma, uma relação contraditória. No capitalismo, o trabalho está colocado na relação homem/natureza como criador de valor, gerador de riquezas.

No seu primeiro manuscrito que trata do trabalho alienado, Marx coloca que

“o próprio trabalho transforma-se em um objeto que ele só pode adquirir com tremendo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto aparece com alienação a tal ponto que quanto mais objetos o trabalhador produz tanto menos pode possuir e tanto mais fica dominado pelo seu produto, o capital.” (FROMM, 1983, p.91)

O trabalho em que o homem se aliena é traduzido no trabalho forçado, sacrificado e mortificado. É o trabalho que não pertence a si mesmo e sim a outrem. Essa relação está configurada nos aspectos de estranhamento do trabalhador com o resultado de seu trabalho e com a relação de produção dentro do próprio trabalho. O trabalho alienado separa o homem da sua natureza e dos produtos por ele criados. Desse modo, o trabalho é concebido pelo homem apenas como meio de subsistência, atividade necessária à satisfação de suas necessidades.

Para Marx, a alienação manifesta-se no estranhamento do homem com o processo e produto de seu trabalho, de modo que o trabalho deixa de ser algo prazeroso e passa a ser uma ação perversa distanciada da natureza do trabalhador, uma vez que ele não mais se realiza com seu trabalho. Ele afirma que

“A relação do trabalhador com o trabalho também provoca a relação do capitalista (ou como quer que se denomine ao dono do trabalho) com o trabalho. A propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado

necessário, do trabalho alienado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo.” (Idem, 1983, p. 99)

A propriedade privada é ao mesmo tempo, causa e efeito da alienação do trabalho que gera valor e valor excedente, que se transforma em riqueza para o capitalista. Ao produzir mercadoria, capital, que lhe é expropriado, o homem encontra-se perdido em si mesmo. E se encontra privado de usufruir de seus interesses e de algo necessário a sua sobrevivência. Para explicar essa relação dialética, Fromm diz que *“a propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado necessário, do trabalho alienado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo”*. (1983, p. 99)

O processo de trabalho no capitalismo é uma atividade dirigida a gerar valor excedente; gerar riqueza *“é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, ...”* (Marx, 1996, p. 208) No capitalismo, o que o trabalhador produz é apropriado pelo capitalista, que lhe paga um determinado valor pela força de trabalho. Desse modo, o processo de trabalho se desenvolve com o capitalista comprando a força de trabalho do homem e adquirindo o direito de consumi-la durante o tempo determinado no contrato.

Essa relação capital e trabalho estabeleceu-se em toda sociedade capitalista que se inicia no século XVIII. Por mais que as relações de trabalho tenham se modificado e a exploração capitalista tenha assumido um **“aspecto civilizatório”** (grifos meus), na sociedade moderna e globalizada, o trabalho continua sendo condição *“sine qua non”* da sobrevivência econômica do homem, do exercício de sua cidadania e do desenvolvimento das forças produtivas.

Por outro lado, a divisão do trabalho está diretamente articulada à acumulação e geração do capital. Na divisão do trabalho, estão configuradas as diversas habilidades e capacidades que o homem tem de criar e aumentar a produção da sociedade. Com a divisão do trabalho, o homem não só produz o

valor de uso, mas principalmente, o valor de troca, configurando-se a forma simples de mercadoria.

Voltado para a produção de mercadoria, o uso das máquinas e da tecnologia no processo de trabalho, distanciando o trabalhador do seu produto final, imprime nova dimensão ao resultado do trabalho. A introdução da maquinaria revoluciona o processo produtivo a ponto de exigir dos trabalhadores qualificação e capacidade técnica para incorporar seus conhecimentos a capacidade produtiva da indústria.

De acordo com Aranha, *"com a mecanização ocorre uma simplificação do trabalho que conduz à homogeneidade na composição da maior parte do corpo coletivo de trabalho, (...) a indústria moderna altera não só a hierarquia mas impõe uma polarização da qualificação da força de trabalho."*(1999, p. 43)

O processo de industrialização intensifica a exploração da força de trabalho com a máquina, determinando o ritmo de trabalho do homem que se mistura numa relação dialética de sujeito e objeto do setor produtivo.

A autora ainda ressalta que *"as últimas décadas do século XIX são caracterizadas por transformações marcantes no desenvolvimento das sociedades capitalistas, tanto no que tange ao regime de acumulação quanto às suas formas institucionais, passando-se da etapa concorrencial com Estado liberal para o chamado estágio monopolista com Estado intervencionista."* (Idem, p. 48)

Para ela, isso marca a trajetória da Primeira à Segunda Revolução Industrial, imprimindo nova configuração ao trabalho. Tomando Marx como referência, Aranha diz que o avanço da indústria com a implementação de novas tecnologias, acentuando-se a confrontação entre capital e trabalho, expressa a construção histórica de uma nova relação social de produção determinada. Nesse sentido, para Aranha

“a Segunda Revolução Industrial (...), para ser compreendida em seu significado histórico, exige que a sua apreensão seja feita tomando a dinâmica da relação aludida no sentido de que se trata de uma etapa do capitalismo em que a ciência corporificada em tecnologia, materializa o ‘trabalho vivo’ em ‘trabalho morto’ e redimensiona o processo de trabalho conforme novas determinações. Mais precisamente, a mudança na base técnica da produção, em função da automação de cunho eletromecânico, dá uma nova tônica ao processo de valorização e acumulação do capital, aprofundando a ‘subsunção real’ do trabalho ao capital.” (1999, p. 55)

Desse modo, a sociedade capitalista chega ao século XXI obrigada a estabelecer uma nova ordem nas relações de produção, introduzindo no processo produtivo o conhecimento técnico-científico baseado na microeletrônica, respaldado no discurso da valorização do trabalho, escamoteando o objetivo real de uma maior taxa de extração do capital.

Nesse contexto da indústria, a necessidade de qualificar a força de trabalho é identificada pela capacidade de fabricar, em pouco tempo, produtos de alta qualidade com o menor custo do mercado. O velho paradigma do modelo taylorista de separação entre a concepção e a execução do trabalho dá lugar ao novo modelo de trabalhador capacitado para planejar, gerenciar e executar qualquer tarefa.

Junto a essa nova realidade do trabalho, na sociedade brasileira, a qualificação de mão-de-obra é vista como tarefa fundamental para colocar o país em um patamar de competitividade com as economias de primeiro mundo.

Lucia Aranha, no seu livro *Educação e Trabalho no Contexto da Revolução Industrial*, cita dados da pesquisa realizada por Eunice Leite, em 1990, demonstrando que

“São Paulo ainda opera sobre uma base de qualificação bastante precária, uma vez que:

- 18% dos trabalhadores não têm instrução, ou no máximo três anos de estudo;
- 50% completaram o antigo curso primário, que corresponde a quatro anos de escolaridade máxima;
- 18% terminaram o primeiro grau, com oito séries, que corresponde à escolaridade mínima obrigatória no país desde 1971;
- entre o demais, 10% têm o segundo grau completo e apenas 4% possuem curso superior.

(...) um dos setores mais modernos, em região das mais privilegiadas do país, opera com dois terços de seus efetivos aquém do padrão de escolaridade, em tese essencial não só para o trabalho mas também para a cidadania” (1999, p. 125)

Esses dados são bem mais acentuados de negatividade se essa observação for feita na região Nordeste, desprivilegiada e sem a referência de um parque industrial consolidado, capitalizador da força de trabalho.

Ao final do século XX, surgem novos paradigmas de produção, necessários à reestruturação do capital. E esses paradigmas *“têm como referencial explícito ou implícito o trabalhador homem encarnando o universal.”* (HIRATA, 1999, p. 128). Esses paradigmas trazem, como instrumento fundamental, o uso de outras tecnologias que provocam uma nova dinâmica na produção. No entanto, Pochmann afirma que apenas *“1/3 das empresas no Brasil tem introduzido equipamentos modernos e menos de 10% possuem garantias formais de estabilidade. (...) sem comentar o fato que os ajustes nas empresas que operam no Brasil ocorrem sem a negociação dos trabalhadores.”* (1999, p. 91) Isso revela que não existe uma relação *“civilizada”* nessas empresas. Os trabalhadores são considerados meros objetos no processo produtivo. E acreditamos que *“o homem (individual e social) é tomado como ser histórico e sua essência se desenvolve na história. Ele se constitui, cria, produz-se na atividade prática, no trabalho, e, ao criar o mundo dos objetos, se percebe e se torna sujeito”* (DELUIZ, 1994, p. 183) No trabalho, ao mesmo tempo em que o homem se educa, ele se aliena, estabelecendo, dessa forma, uma relação contraditória.

A política implementada pelo capital, além de aumentar a desigualdade social, cria uma gama de trabalhadores desempregados que se torna excluída do processo produtivo. Por outro lado, historicamente, o Estado continua desempenhando o seu papel de *“protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja”*. (BRAVERMAN, 1987, p. 242) E adota medidas compensatórias na área social, camuflando a realidade, tentando, de forma paliativa, amenizar uma das expressões da questão social, que é o desemprego. O emprego é um fator-chave na realização da inclusão social. Uma das medidas implementadas pelo Estado brasileiro na sua garantia, no final da década de 1990, é a Educação Profissional, com o programa de qualificação e requalificação dos trabalhadores, empregados ou desempregados. Porém, dificilmente, um programa de qualificação meramente técnico irá traduzir as mudanças necessárias à formação dos trabalhadores para as exigências do novo modelo de produção.

Contudo, cursos, seminários, debates, etc., realizados isoladamente, muitas vezes fora do contexto social, não têm contribuído para a formação do indivíduo, e muito menos para sua qualificação profissional. A sua eficácia está em atender uma necessidade imediata, articulada às contradições estabelecidas pelo sistema capitalista. Hoje, já se reconhecem alguns avanços na qualificação dos trabalhadores, mas são fatos isolados e muito incipientes.

b) A Qualificação Profissional no contexto de Desenvolvimento Econômico Brasileiro

Para compreender essa relação entre qualificação e desenvolvimento econômico, é necessário fazer uma breve consideração sobre as transformações do capitalismo, especialmente a partir da década de 1970.

O início da década de 1970 é marcado pela crise do capitalismo mundial, desencadeando um novo modelo organizacional da economia. Esse novo modelo traz grandes inovações tecnológicas introduzidas no processo de

produção, baseadas na automação, na engenharia genética e na informática. Trata-se de um novo modelo de gestão produtiva em superação ao taylorismo/fordismo, com desdobramentos que cabe destacar como eixos centrais dessas transformações: a revolução tecnológica, o que alguns autores têm chamado de terceira revolução industrial; as mudanças nas relações de trabalho, introduzindo novas formas de organização da produção; as novas formas de controle e concorrência capitalista, baseadas nas mudanças dos mercados de produtos e a introdução da terceirização e da produção flexível, exigindo uma mão-de-obra mais qualificada, mais participativa no processo produtivo. O mercado volta a ser o regulador das transações econômicas, caracterizando a hegemonia do neoliberalismo.

Passamos a partir desta década vivenciar um quadro de crise estrutural do capital que atingiu o conjunto das economias capitalistas, tanto no interior das organizações como fora delas. A reestruturação produtiva estabeleceu novos paradigmas de produtividade. As saídas encontradas para a superação dessa crise como: as novas formas de gestão das empresas, a reestruturação produtiva e a globalização, vão dar nova qualidade ao processo de produção capitalista, proporcionando-lhe uma nova etapa.

Os Estados Nacionais promovem reformas políticas para atender às demandas do capital, diante da acirrada concorrência mundial decorrente do processo de globalização da economia.

Desse modo, Fidalgo diz que

"Como a coerência do modo de regulação do regime fordista estava na adequação entre o aumento de produtividade e a repartição destes ganhos com os trabalhadores, através de políticas salariais ou de políticas sociais desenvolvidas pelo Estado de Bem-Estar Social, o processo de flexibilização das relações de trabalho que veio a seguir produziu uma crise nas mediações sociais que garantiam o pacto entre Capital, Trabalho e Estado." (1999, p. 19)

Segundo Lucia Aranha, essa crise se articula com o modelo neoliberal e, de acordo com Marrach (1996), citado por ela, é estimulada pela

"mudança no mundo do trabalho e o enfraquecimento das esquerdas, especialmente do movimento sindical. As novas tecnologias, a microeletrônica, a robótica, a automação, modificaram as características da produção, desregulamentaram os direitos trabalhistas, mudando até o conceito de emprego e introduzindo desemprego em massa" (1999, p. 93)

Esse processo obrigou os trabalhadores a discutirem um novo modelo de organização e se adequarem às novas exigências do mercado de trabalho, aderindo aos diversos programas de qualificação profissional na perspectiva da garantia dos seus empregos.

Segundo Deluiz,

"O enfoque da 'dominação social mediada pelo instrumento técnico' (Stroobants, 1991), nos anos 70, predominou nas discussões das relações entre tecnologia, divisão do trabalho e qualificações profissionais. Centrados na análise do processo de trabalho, esses estudos tentaram retomar a perspectiva de Marx de colocar a categoria 'trabalho' no fulcro da análise do modo capitalista de produção, analisando o processo produtivo e suas incessantes transformações tecnológicas sob a ótica da acumulação e da valorização do capital." (1995, p. 34)

Contudo, Lúcia Bruno, partindo da década de 1970 como referência, diz que não se pode tratar essa questão de forma linear, numa perspectiva, apenas, de acumulação do capital em termos generalizados. Nessa análise é necessário levar em consideração *"dois padrões-limites de acumulação de capital; o que vigora nas economias mais dinâmicas e produtivas e o que predomina nas sociedades menos desenvolvidas, integrando na análise alguns aspectos da reestruturação do trabalho, tendo em vista compreender suas*

consequências para a formação das futuras gerações da classe trabalhadora" (1996, p. 91)

Dadas a amplitude e a complexidade que dizem respeito à qualificação profissional, Bruno faz a opção de trabalhar com o que ela chama de conceito amplo. "*Qualificação é um conjunto estruturado de elementos distintos, hierarquizados e reciprocamente relacionados*". (idem) Nesse sentido, a qualificação se traduz na capacidade que o trabalhador tem de realizar as mais diversas tarefas surgidas com a inovação tecnológica.

Para Deluiz,

"As qualificações devem ser entendidas, portanto, como expressão das relações sociais, e resultantes do embate entre o capital (por meio das estratégias da gerência de controle da mão-de-obra e extração da mais-valia) e o trabalho (traduzido pela busca de intervenção no processo de escolha dos métodos de gestão do processo produtivo e da força de trabalho). As qualificações profissionais expressam, portanto, uma relação política, uma relação de poder, cujo movimento se dá no cerne do processo de produção de bens e serviços e cujos contornos variam historicamente, de país para país." (1995, p. 170)

A qualificação não só depende da conduta empresarial, mas principalmente, é determinada por ela. Contrapondo-se a isso, os trabalhadores organizados em sindicatos têm procurado intervir no processo. Porém hoje, no Brasil, com o aumento do desemprego, com o crescimento da economia informal, o Estado tem se responsabilizado pela qualificação profissional e formação da mão-de-obra de parte da população economicamente ativa, excluída do mercado de trabalho.

E, após identificar essa questão, é preciso ter clareza do que entendemos por qualificação, mesmo porque, como afirma Lúcia Bruno,

“a questão da qualificação é bastante complexa e tem sido objeto de muita polêmica na Sociologia do Trabalho e áreas afins, não só pela variedade de significações que lhe são atribuídas, mas também pela ausência de um método que nos permita avaliar, a partir de um critério comum, os diferentes graus deste atributo da força de trabalho”. (1996, p. 91)

Quando tratamos da complexidade da qualificação, nos referimos ao conceito específico definido pela autora que afirma

“a qualificação diz respeito à capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Esta capacidade pressupõe a existência de dois componentes básicos: um muscular e outro intelectual que têm sido combinados de diferentes formas nas sucessivas fases do capitalismo e nos diversos tipos de processo de trabalho”. (Idem, p. 92)

Historicamente, segundo Bruno, a capacidade de trabalho do proletariado caracterizou-se por sucessivas etapas de qualificação: a) *“capacidade de realizar operações que exigiam grande esforço físico e habilidades manuais mais aprimoradas;* b) *em seguida foram desenvolvendo-se os componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores;* e c) *finalmente, hoje, atravessamos a etapa que caracteriza-se pela predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho.* (Idem) É esse deslocamento, transitório, taylorista/flexível (muscular/intelectual) que constitui o elemento fundamental do processo do trabalho na reestruturação capitalista.

Esse movimento pode ser identificado, desde que se levem em consideração vários fatores, entre os quais Bruno destaca três: *“... desenvolvimento das lutas sociais – décadas de 60 e 70 (...); concentração das pesquisas e inovações técnico-científicas – permitindo a exploração de atividades complexas (...); e o aumento das qualificações genéricas apresentado pelas sucessivas gerações da classe trabalhadora (...)* (1996, p. 93-94). Essa articulação contribuiu para o aumento da proletarização de várias categorias de profissionais liberais que tinham seu trabalho organizado à

a questão da qualificação é bastante complexa e tem sido objeto de muita polêmica na Sociologia do Trabalho e áreas afins, não só pela variedade de significações que lhe são atribuídas, mas também pela ausência de um método que nos permita avaliar, a partir de um critério comum, os diferentes graus deste atributo da força de trabalho". (1996, p. 91)

Quando tratamos da complexidade da qualificação, nos referimos ao conceito específico definido pela autora que afirma

"a qualificação diz respeito à capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Esta capacidade pressupõe a existência de dois componentes básicos: um muscular e outro intelectual que têm sido combinados de diferentes formas nas sucessivas fases do capitalismo e nos diversos tipos de processo de trabalho". (Idem, p. 92)

Historicamente, segundo Bruno, a capacidade de trabalho do proletariado caracterizou-se por sucessivas etapas de qualificação: a) *"capacidade de realizar operações que exigiam grande esforço físico e habilidades manuais mais aprimoradas;* b) *em seguida foram desenvolvendo-se os componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores;* e c) *finalmente, hoje, atravessamos a etapa que caracteriza-se pela predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho. (Idem) É esse deslocamento, transitório, taylorista/flexível (muscular/intelectual) que constitui o elemento fundamental do processo do trabalho na reestruturação capitalista.*

Esse movimento pode ser identificado, desde que se levem em consideração vários fatores, entre os quais Bruno destaca três: *"... desenvolvimento das lutas sociais – décadas de 60 e 70 (...); concentração das pesquisas e inovações técnico-científicas – permitindo a exploração de atividades complexas (...); e o aumento das qualificações genéricas apresentado pelas sucessivas gerações da classe trabalhadora (...)* (1996, p. 93-94). Essa articulação contribuiu para o aumento da proletarização de várias categorias de profissionais liberais que tinham seu trabalho organizado à

margem da lei do valor, e hoje são obrigados a vender sua força de trabalho para as empresas, estabelecendo a configuração de relações capitalistas de trabalho e produção: capitalistaXtrabalhador. Desse modo, polarizam-se as tarefas na área de serviços, no trabalho autônomo mas seu funcionamento continua pautado pelas normas de produtividade em qualquer tipo de empresa.

Temos hoje uma geração excluída do mercado de trabalho, que passa a ser obrigada a submeter-se a novas etapas de qualificação profissional, provocadas pela aceleração tecnológica, e uma nova geração, alvo desse processo, de forma definida, especialmente o no que diz respeito à competência de educabilidade; à capacidade de aprender a aprender; a competências voltadas para facilitar a aquisição de novas habilidades no processo de trabalho.

Na verdade, o conteúdo tendencial do programa de qualificação, hoje, é muito genérico e desvinculado de qualquer projeto sistematizado, tanto para os trabalhadores que não conseguem atuar como uma classe homogênea, como também para os capitalistas, apesar da sua organização. O que existe são elementos que procuram pensar a qualificação como processo dinâmico que mobiliza competências e atributos adquiridos, desenvolvidos no decorrer da vida do trabalhador. É claro e evidente que cada classe, capitalistas e trabalhadores, quer ter a hegemonia na condução desse processo.

Levando-se em consideração a dinâmica social do capitalismo, temos que considerar o ritmo em que se sucedem as diferenciações entre as gerações e suas conseqüências quanto ao processo de qualificação que, ao mesmo tempo, valorizam e desvalorizam a força de trabalho, sob o impacto das novas tecnologias que exigem um trabalhador polivalente.

Como afirma Deluiz,

"Novos requisitos de qualificações profissionais também são buscados: trabalho polivalente, que exige capacidade de abstração (saber ler e interpretar dados); capacidade de operar com símbolos; capacidade de

margem da lei do valor, e hoje são obrigados a vender sua força de trabalho para as empresas, estabelecendo a configuração de relações capitalistas de trabalho e produção: capitalistaXtrabalhador. Desse modo, polarizam-se as tarefas na área de serviços, no trabalho autônomo mas seu funcionamento continua pautado pelas normas de produtividade em qualquer tipo de empresa.

Temos hoje uma geração excluída do mercado de trabalho, que passa a ser obrigada a submeter-se a novas etapas de qualificação profissional, provocadas pela aceleração tecnológica, e uma nova geração, alvo desse processo, de forma definida, especialmente o no que diz respeito à competência de educabilidade; à capacidade de aprender a aprender; a competências voltadas para facilitar a aquisição de novas habilidades no processo de trabalho.

Na verdade, o conteúdo tendencial do programa de qualificação, hoje, é muito genérico e desvinculado de qualquer projeto sistematizado, tanto para os trabalhadores que não conseguem atuar como uma classe homogênea, como também para os capitalistas, apesar da sua organização. O que existe são elementos que procuram pensar a qualificação como processo dinâmico que mobiliza competências e atributos adquiridos, desenvolvidos no decorrer da vida do trabalhador. É claro e evidente que cada classe, capitalistas e trabalhadores, quer ter a hegemonia na condução desse processo.

Levando-se em consideração a dinâmica social do capitalismo, temos que considerar o ritmo em que se sucedem as diferenciações entre as gerações e suas conseqüências quanto ao processo de qualificação que, ao mesmo tempo, valorizam e desvalorizam a força de trabalho, sob o impacto das novas tecnologias que exigem um trabalhador polivalente.

Como afirma Deluiz,

"Novos requisitos de qualificações profissionais também são buscados: trabalho polivalente, que exige capacidade de abstração (saber ler e interpretar dados); capacidade de operar com símbolos; capacidade de

memorizar códigos; domínio dos equipamentos automatizados; capacidade de diagnosticar o erro, já que diferentes funções estão interligadas; domínio do processo de trabalho, para poder intervir quando necessário; capacidade de trabalhar em grupo, em "células", em "ilhas"; capacidade de desenvolver relações interpessoais, nas relações com os clientes – no assessoramento, no aconselhamento, com outros empregados que trabalham interligados na rede de informações, ou com os níveis hierárquicos mais próximos – e capacidade de autogerenciamento. Atributos comportamentais, como capacidade de criticar, de inovar, autonomia, criatividade, dinamismo, responsabilidade e cooperação, completam o perfil exigido do novo trabalhador dos setores avançados e dinâmicos do terciário, submetidos ao processo de racionalização.” (1995, p. 197/8)

Uma geração qualificada, com esse perfil e com essa capacidade para trabalhos mais complexos, quando ingressa no mercado de trabalho provoca a desvalorização da geração que a antecedeu. Todas as anteriores passam a ser comparativamente menos qualificadas. Por outro lado, como afirma Lúcia Bruno,

“O processo de desvalorização das antigas gerações não é, entretanto, tão simples, pois tanto os trabalhadores procuram minorar a desvalorização de que são vítimas, através de pressões e lutas sociais, reivindicando curso de reciclagem profissional, capacitação técnica e realocação (parece-me ter sido este um dos temas importantes das reivindicações trabalhistas da década de 80 nos países mais desenvolvidos), como os próprios capitalistas promovem cursos de formação sempre que as exigências de mão-de-obra decorrentes da introdução de novas tecnologias são superiores ao número de novos trabalhadores formados em tais estágios.” (1996, p. 111)

Mesmo que uma força de trabalho anterior seja desvalorizada, mediante novas qualificações, ela não perde de imediato sua qualificação anterior. Nesse estágio, essa mão-de-obra se desvaloriza no mercado de trabalho. Com isso,

os capitalistas se beneficiam num primeiro momento, extraíndo da força de trabalho antiga uma maior taxa de exploração.

Hoje, no século XXI, a qualificação se traduz em que para os capitalistas está colocada a necessidade de imprimir ao produto alta qualidade, tendo em vista a competitividade no mercado que se internacionalizou cada vez mais numa perspectiva de maximização do lucro; e para os trabalhadores a necessidade de se capacitar para as novas exigências colocadas pela introdução de novas tecnologias, para que consigam enfrentar a concorrência do emprego. É evidente que o efeito de qualquer plano de qualificação é bastante relativo, dado o caráter específico que se apresenta.

A qualificação e capacitação das novas gerações precisam estar vinculadas ao processo de reestruturação interna pelo qual tem passado a classe trabalhadora, no sentido de garantir eficiência ao seu desenvolvimento, compreendendo inclusive, a diversificação imprimida aos trabalhadores, decorrentes de sua proletarização.

Essa diversificação dos trabalhadores tem provocado, nos dias de hoje, rebaixamento salarial, precarização do trabalho, aumento da informalidade e desemprego. *"Este desemprego tem atingido sobretudo os dois extremos etários, assim como os segmentos menos qualificados ou portadores de capacidade de trabalho facilmente encontrável no mercado de trabalho."* (Bruno, 1996, p. 117)

O desemprego tem atingido uma velha geração que tinha lugar no anterior paradigma de produção e, principalmente, o grande exército de trabalhadores expropriado do mercado de trabalho por ter sido excluído do processo de educação e formação profissional, desde o ensino básico. De modo que o desemprego tem contribuído muito para o processo de antecipação das aposentadorias das velhas gerações, que são desvalorizadas por conta da substituição por uma nova geração portadora de capacidade de realizar tarefas mais complexas, apesar de o mercado de trabalho, nos últimos

anos não ter absorvido todos os jovens que atingem a população economicamente ativa – PEA a cada ano.

c) A crise do Emprego

No final da década de 1990, ficou impossível ignorar a crise que se agravou, desestruturando o mundo do trabalho. A queda e a redução do emprego no setor primário e secundário ampliaram o desemprego e a insegurança no trabalho. Em consequência, cresceu a demanda do setor terciário e surge, com expressividade, a economia informal e o trabalho precarizado.

A economia capitalista, final do século XX, em face da reestruturação, vem favorecer o jogo livre da economia de mercado que tem acentuado o desemprego com a redução da incorporação do trabalho vivo. Essa realidade tem sido decepcionante para aqueles que esperavam, no início do novo século, uma evolução do emprego.

Marcio Pochmann, em 1999, cita dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, mostrando que,

“De uma população economicamente ativa estimada em 2,5 bilhões de pessoas em todo mundo, cerca de 35% encontram-se atualmente na situação de subutilização do trabalho (desemprego ou subemprego). Somente nos países que fazem parte da OCDE, há indicações de que o número de desempregados esteja próximo dos 43 milhões de pessoas. Para o próximo século não são esperadas taxas de desemprego inferiores a 10% da População Economicamente Ativa na situação de desemprego, enquanto em 1995 este índice registrava 9%.” (1999, p. 39)

No Brasil, o arrocho da política econômica tem contribuído decisivamente para o desaquecimento da economia, que dificulta a retomada

do emprego. Segundo publicação da Folha de São Paulo em 23 de julho de 2003,

“a produção industrial do país apontou queda de 0,3% em maio na comparação com igual mês de 2002, segundo os últimos dados divulgados pelo IBGE. O nível de emprego no setor caiu 0,6% em maio em relação ao mesmo mês do ano passado. E o desemprego no país subiu para 13% em junho.” E continua a FSP, *“as perspectivas para os próximos meses não são muito animadoras. Sondagem industrial feita pela CNI (Confederação Nacional da Indústria) e divulgada ontem mostra que houve uma piora nas expectativas dos industriais com relação ao futuro da economia brasileira.”*

O desaquecimento da economia é consequência, entre outros fatores, de uma política de juros altos, retraindo, dessa forma, os investimentos. *“O desemprego no país subiu para 13% em junho. Essa é a maior taxa registrada pela Pesquisa Mensal de Emprego divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que teve sua metodologia alterada em outubro de 2001. De maio para junho, cerca de 20 mil pessoas perderam o emprego. O número de pessoas que passou a procurar um trabalho aumentou em 34 mil. Em maio, a taxa era de 12,8%. Já em junho do ano passado, o percentual de desempregados era de 11,6%.”* (FSP, 23/07/03)

O desemprego tem se constituído em um dos maiores desafios do estado brasileiro, representando a necessidade de mudanças profundas na economia tanto do ponto de vista conjuntural, como também estrutural. Esta problemática reafirma o trabalho como fator fundamental à vida das pessoas. Faltando trabalho, aumenta o desemprego, a economia não cresce, diminui a renda das famílias etc, acentuando-se a desigualdade.

Essa realidade vem transformando o mundo do trabalho no que podemos chamar de mundo do desemprego e subemprego. Diversos fatores têm contribuído para que se agrave o desemprego em vários países, principalmente a partir da década de 1990.

Fatores que afetam o Emprego

Formas de regulação da concorrência (empresarial, setorial, nacional e internacional):

- Articulação entre as empresas do setor e/ou da cadeia produtiva;
- Negociação coletivas por empresa e setoriais, articuladas com negociações nacionais e projeto nacional de desenvolvimento;
- Presença de políticas setoriais (industriais, agrícolas, emprego etc.) e de gastos públicos;
- Formas da regulação regional e internacional;
- Políticas públicas ativas ou de desregulação para o mercado de trabalho;
- Expansão da demanda doméstica e internacional.

Políticas de comércio exterior:

- Maior ou menor expansão das exportações;
- Maior ou menor expansão das importações.

Crescentes mudanças na produtividade e na elasticidade – produto do emprego.

Fonte: Crise do Trabalho no Brasil / Modernidade ou volta ao passado, Orgs. Carlos Eduardo Barbosa e outros, 1996, p. 37

O mercado de trabalho hoje é determinado pelo grande capital, principalmente o financeiro. São as finanças que comandam. É o capital que detém o poder. A economia está submetida a seus interesses. O capital financeiro tem dado uma nova conformação a essa relação, não porque aplica em projetos produtivos, mas porque investe na especulação financeira, que passou a sugar as melhores energias de todo o sistema econômico.

Gerar emprego, com a política econômica de hoje, nesta avalanche do capitalismo financeiro, está cada vez mais difícil. É necessário estabelecer novos critérios éticos que orientem uma política que resgate os direitos fundamentais dos trabalhadores no exercício da sua cidadania.

Porém "*a crise do emprego não é irreversível nem inevitável* (OIT, 1996; Mattoso, 1996 & Pochmann, 1995). Ela tem implicações diretas que decorrem

do processo dominante de globalização financeira e de adoção generalizada de políticas neoliberais.” (Pochmann, 1999, p. 47)

É evidente que, ao analisar a falta do emprego, uma das questões que tem de ser levada em consideração é a introdução de novas tecnologias na produção, eliminando um grande contingente da mão-de-obra no mercado de trabalho. Por outro lado, os que permanecem nos seus empregos são obrigados a passar pelo processo de novas qualificações.

É claro que o avanço tecnológico e as transformações sofridas no mundo imprimiram profundas mudanças ao setor produtivo. Segundo Pochmann afirma,

“Devemos ainda salientar que as inovações tecnológicas se fazem acompanhar de um cenário de baixas taxas de crescimento econômico, com desregulada concorrência e profundas incertezas na economia mundial. Por consequência, a instabilidade no mundo do trabalho, a precarização das condições e relações de trabalho e a permanência de elevadas taxas de desemprego devem ser referidas ao movimento do capitalismo contemporâneo neste final de século, que ocorre desprovido de uma coordenação favorável à produção e ao emprego para todos entre os principais países avançados.”(Idem)

Assim, a introdução de mais tecnologias, numa economia com baixas taxas de crescimento, implica substituição de mão-de-obra, gerando mais desemprego.

O século XXI inicia-se no período de transição das relações de trabalho, que são flexibilizadas sem que se diminua a taxa de exploração. Na corrida para enfrentar a concorrência, sem perder a sua margem de lucro, o capital, além de investir em novas tecnologias, tem reduzido custos, dispensando uma grande parcela da força de trabalho.

Para se adequar à nova realidade, é fundamental a criação de novos postos de trabalho. Dessa forma, a política de incentivo à micro e à pequena empresa surge adequada às potencialidades econômicas de cada região e de cada segmento social da classe trabalhadora.

Há quem acredite que o setor de serviços poderá desempenhar um papel fundamental na nova dinâmica do emprego. Porém, os empregos criados na área de serviços são de baixa qualificação e, portanto, não repõem com qualidade os empregos industriais.

d) Educação para o trabalho

O ser humano vive e se transforma a partir do trabalho que, além de reproduzir mercadorias necessárias a sua sobrevivência, cria, principalmente, conhecimento e um novo tipo de saber experimentado. Saber que é apropriado pela sociedade e passado de geração em geração, através da educação.

É evidente que isso faz parte de um processo que tem história. A partir dos anos 60, afirma Saviani, *"com o surgimento da teoria do capital humano, passa a educação a ser entendida como algo decisivo para o desenvolvimento econômico"*. E continua, *"... a educação potencializa trabalho"*. (1999, p. 151) De modo que se estabelece uma estreita relação entre educação e trabalho. Desde cedo a criança já é educada para o trabalho.

"Na escola a criança e o adolescente praticam aquilo para o que mais tarde serão chamadas a fazer como adulto: a conformidade com as rotinas, a maneira pela qual deverão arrancar das máquinas em rápido movimento o que desejam e querem".
(BRAVERMAN, 1967, p. 245)

Hoje, com o predomínio das altas tecnologias de produção e informação, os países que disputam mercados internacionais têm que investir na educação,

não só na formação da força de trabalho da população economicamente ativa – PEA, mas de toda sua população. Tanto no ensino fundamental, como também no ensino médio e universitário. *“Nenhum país que conseguiu chegar a um certo patamar de desenvolvimento, desprezou a sua universidade, o seu ensino superior, médio e as suas pesquisas”*. (MEHEDFF, 1999, p. 146)

Portanto, está instalada nessa nova conjuntura a grande contradição da relação trabalho e educação. Ao capital é necessário a formação do trabalhador; ao trabalhador a necessidade de se qualificar, não de forma fragmentada, mas com o tipo de formação que cria o homem consciente, cria o homem cidadão que questiona as relações de produção. Está desse modo situado o grande desafio histórico da luta entre o capital e trabalho. Como diz Saviani, *“o trabalhador domina algum tipo de saber, mas não aquele saber que é força produtiva, conhecimento do conjunto do processo, conhecimento esse que é privativo dos grupos dirigentes”*. (1999, p. 161) De modo que educação/trabalho cria conhecimento; por sua vez, quem domina o conhecimento detém o poder: conhecimento é poder. Todo desenvolvimento científico da época moderna se pautou em transformar a natureza em bens de produção. Isso se traduz na indústria que é nada menos que a incorporação da ciência no processo produtivo. *“Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida”*. (SANTOS, 1996, p. 126). Tomar conhecimento da “teoria científica” para colocá-la a serviço de uma prática profissional-educativa é um grande desafio para os trabalhadores.

As produções teóricas sobre o tema Educação e Trabalho, na sua maioria, apresentam duas concepções que delimitam o seu conceito metodológico: a primeira é a concepção de trabalho como práxis humana, material e não material, que tem por objetivo a criação das condições de existência, não se encerrando apenas na produção de mercadorias, e a segunda – a concepção de trabalho para produzir mais valia, forma histórica assumida na sociedade capitalista.

Porém, ao discorrer sobre o tema, é preciso ter clareza do que estamos falando. Esperamos poder fazer uma breve descrição sobre a relevância da educação e sua influência para o trabalho, revelando sua relação intrínseca.

A última década expressou claramente um avanço na construção teórica, permitindo, do lado do capital, produções na perspectiva de adequar a educação do trabalhador às novas exigências do mundo do trabalho; por outro lado, existe uma teoria crítica que questiona o papel da educação, como também propõe um processo educativo para um trabalho que leve em consideração todas as dimensões humanas, e não apenas a parte técnica de adestramento e maximização do lucro.

Já na década de 1970 se observavam mudanças significativas na configuração do trabalho, com crescimento da informalidade e grande precarização do mercado de trabalho. Elucidavam-se reduções do emprego formal, subutilização da força de trabalho, diminuição do poder de compra dos trabalhadores, etc. Em 1974, Braverman, na sua produção sobre Trabalho e Capital Monopolista, afirmava que

“Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece.” (1987, p. 360)

O que temos na verdade, hoje, é reflexo dessa política que nos coloca diante de uma crise teórica nesta relação trabalho e educação, principalmente nas instituições de ensino profissional, bem como em toda proposta do ensino voltado para a formação e qualificação da mão-de-obra dos trabalhadores.

Porém, ao discorrer sobre o tema, é preciso ter clareza do que estamos falando. Esperamos poder fazer uma breve descrição sobre a relevância da educação e sua influência para o trabalho, revelando sua relação intrínseca.

A última década expressou claramente um avanço na construção teórica, permitindo, do lado do capital, produções na perspectiva de adequar a educação do trabalhador às novas exigências do mundo do trabalho; por outro lado, existe uma teoria crítica que questiona o papel da educação, como também propõe um processo educativo para um trabalho que leve em consideração todas as dimensões humanas, e não apenas a parte técnica de adestramento e maximização do lucro.

Já na década de 1970 se observavam mudanças significativas na configuração do trabalho, com crescimento da informalidade e grande precarização do mercado de trabalho. Elucidavam-se reduções do emprego formal, subutilização da força de trabalho, diminuição do poder de compra dos trabalhadores, etc. Em 1974, Braverman, na sua produção sobre Trabalho e Capital Monopolista, afirmava que

“Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece.” (1987, p. 360)

O que temos na verdade, hoje, é reflexo dessa política que nos coloca diante de uma crise teórica nesta relação trabalho e educação, principalmente nas instituições de ensino profissional, bem como em toda proposta do ensino voltado para a formação e qualificação da mão-de-obra dos trabalhadores.

Temos, na sociedade capitalista, uma concepção burguesa do trabalho, que vem sendo construída historicamente, que o reduz a uma mercadoria, a um objeto abstrato que se chama força de trabalho. Tenta-se legitimar a relação de trabalho, nesse sistema, como natural, desejável e necessária. Desse modo, a burguesia vai construindo propostas sobre a educação para o trabalho no âmbito da sociedade e tentando transformá-la em senso comum. Com isso ignora-se que o trabalho é uma relação social e que essa relação cria uma estrutura hierarquizada, com as classes laboriosa e trabalhadora na sociedade capitalista, definindo o funcionamento da sociedade nos seus aspectos: sócio-econômico, político e cultural.

O capitalismo nasce com o prisma da liberdade, do trabalho livre, em superação da escravidão e da servidão. Mas nega, até hoje, que ele é discriminatório e seletivo. A nossa constituição reafirma os direitos iguais para todos os cidadãos, porém, **somos iguais, mas separados** (grifos meus).

É impossível, dentro do sistema capitalista, estabelecer uma relação de igualdade. O sistema limita o espaço social e cultural da classe trabalhadora, enquanto a classe dirigente tem todo tempo do mundo para dedicar-se a aprender e a dominar o conhecimento, atingindo um elevado grau de desenvolvimento da sua capacidade humana. Isso independe da vontade humana, essa realidade é determinada pela relação de trabalho estabelecida na sociedade. E é esta realidade interiorizada que comanda as políticas educacionais em nosso país.

Como afirma Frigotto,

"... o modo dominante de apreender e de orientar na prática a relação trabalho e educação, mesmo em quadros progressistas, passa pelas seguintes dimensões: a) uma dimensão moralizante, tão ao gosto da moral burguesa, onde o trabalho manual e intelectual aparecem como igualmente dignos, formadores do caráter e da cidadania; b) uma dimensão pedagógica, onde o trabalho aparece como uma espécie de laboratório de experimentação – aprender fazendo; c) e, finalmente, uma

dimensão social econômica, onde os filhos dos trabalhadores podem autofinanciar sua educação (escolas de produção)." (1999, p. 16)

As mesmas relações sociais que orientam essas perspectivas impõem seus limites. A educação, historicamente, apresenta-se como um campo de disputa hegemônica na sociedade. Esta disputa ocorre no momento em que se organizam os processos e conteúdos educativos na escola, seja na educação básica ou na educação profissional, como também no momento que afloram os diferentes interesses de classe na esfera da vida social.

É impossível ignorar a relação que tem a educação com a economia, a filosofia, a sociologia, a sociologia do trabalho e, por que não dizer também, com a psicologia social. Não há como estabelecer epistemologicamente uma separação entre esses diversos campos. Desse modo, podemos verificar que o objeto de análise nesse processo é a compreensão do homem em suas relações sociais.

A educação é vista como obra mantenedora, reformadora, mas também transformadora, criadora. Porém, para transformar e criar é preciso contrariar a ordem estabelecida. Nesse sentido, a educação, como diz Moacir Gadotti, "*é um ato de desobediência e de desordem*". (1998, 89) Uma verdadeira educação tem o dever de reordenar as relações sociais e isso incomoda, desagrega para que posteriormente possa se ordenar uma nova forma educativa. Através da sua desobediência, o homem se descobre, cresce, cria e transforma. Na ótica da classe dominante, a educação dos diferentes grupos sociais dos trabalhadores tem o papel de dar-lhes uma habilitação técnica, social e ideológica para o trabalho. No entanto, na ótica dos trabalhadores, a educação é antes de tudo a apropriação do novo conhecimento para poder desenvolver suas potencialidades de modo a permitir uma melhor compreensão da realidade e a capacidade de fazer valer seus próprios interesses.

CAPÍTULO II

NOVA CONFIGURAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO

É através do trabalho que se altera o estado natural das coisas, dando a elas utilidades específicas. Só a espécie humana consegue planejar e executar atividades, atuando na natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades.

O mundo do trabalho, no final do século XX, traz mudanças significativas. A reestruturação capitalista, desde os anos de 1970, com a política neoliberal, vem forjando no mundo um novo tipo de trabalho, um novo tipo de homem, um novo tipo de cultura. Estamos passando por grandes momentos de transformações econômicas em que a tecnologia baseada na micro-eletrônica, introduzida na produção, tem apresentado ao modelo taylorista/fordista novas alternativas de produção. Este novo modelo tem exigido, cada vez mais, a constituição de um "novo homem", de um trabalhador com capacidade técnica e gerencial que saiba ler um manual, trabalhar coletivamente e dominar as novas introduções tecnológicas, o que pressupõe um novo patamar de qualificações e novas exigências à educação em seu conjunto.

Trataremos de forma breve da realidade brasileira e, em seguida, do Estado de Sergipe para que possamos contextualizar em que realidade se propõe a implementação do PLANFOR e em especial o desenvolvimento do Programa Estadual de Qualificação – PEQ.

a) Mudanças do Mercado de Trabalho brasileiro

As mudanças ocorridas no mundo são refletidas aqui no Brasil, encontrando a mão-de-obra brasileira despreparada para enfrentar as novas exigências do mercado. Os trabalhadores, incapazes de dominar a introdução tecnológica em novas bases, perdem-se nas discussões sobre os seus efeitos.

Como afirma Leite,

“... os novos equipamentos apareciam com a promessa de um futuro resplandecente, no qual o trabalho pesado, monótono e repetitivo, seria substituído por atividades mais leves, seguras e intelectualizadas e onde o tempo de trabalho seria drasticamente diminuído e as pessoas seriam liberadas para uma vida mais voltada ao lazer. Para outros, o processo caminhava no sentido de uma maior degradação do trabalho, como um empreendimento voltado para uma qualificação ainda maior dos trabalhadores e para a extinção dos postos de trabalho mais qualificados, gerando desemprego, fome e miséria”.(1994, p. 90-91)

As empresas de hoje exigem dos trabalhadores não só suas habilidades mas, principalmente, sua capacidade de abstração. É preciso estar preparado para enfrentar a introdução das novas tecnologias e driblar o desemprego no país, apesar de que a falta de emprego está ligada, sobretudo, à falta de investimentos e ao período de recessão da economia brasileira, conforme já referido anteriormente.

Segundo artigo de Cardoso Jr. e Fernandes,

“Depois de um longo período de acelerados processos de industrialização e urbanização, a taxa anual média de crescimento do produto interno bruto (PIB) caiu de 8,8% nos anos 70 para apenas 2,3% na década de 80 e para tão-somente 1,9% na de 90. Esse declínio esteve associado, nessas duas últimas décadas, a uma redução da taxa anual média de investimento da economia brasileira em relação ao PIB, que passou de 18,5% no período 1980/89 para perto de 16% entre 1990 e 1999”. (IPEA, 2002)

Esse declínio da produção provocou alterações profundas nas formas de ocupação, levando um grande número dos trabalhadores para a informalidade. É o aumento do setor informal, nesses últimos anos, que tem caracterizado o

fenômeno recente da nova configuração do mercado de trabalho. Para melhor entender, Cardoso Jr. e Fernandes afirmam a necessidade de trabalhar o conceito de informalidade em duas perspectivas:

“A primeira considera informais as atividades assalariadas desempenhadas fora do arcabouço institucional legalmente estabelecido pelo Estado, o que inclui no núcleo pouco estruturado do mercado de trabalho os empregados sem carteira assinada e os trabalhadores não-remunerados. A segunda perspectiva considera informais as atividades não-assalariadas desenvolvidas por autônomos, em que não há uma separação nítida entre a propriedade do empreendimento e a execução de suas atividades-fim (separação capital/trabalho), o que faz a categoria dos trabalhadores por conta própria também pertencer ao núcleo pouco estruturado do mercado de trabalho”. (IPEA, 2002)

Como se pode notar, o mercado de trabalho brasileiro, dada a fragilidade da sua economia, é obrigado a adotar uma política de subordinação às leis vigentes do capital. Por conta disso, o comportamento do emprego, na década de 90, tem revelado mudanças significativas.

Como afirma Pochmann,

“De um lado, os empregos perdidos a partir de 1990 resultariam do movimento de reestruturação econômica e de introdução de novos fundamentos competitivos, marcados pelo aumento da produtividade do trabalho e pela maior inserção, com alteração dos preços relativos e elevação dos investimentos. (...) De outro lado, os postos de trabalho suprimidos não seriam de grande magnitude, espelhados, inclusive, pelas taxas reduzidas de desemprego registradas pela metodologia da Fundação IBGE”. (1999, 84-85)

Em 1999, o desemprego continuava com taxas semelhantes ao ano anterior devido à retração da oferta de trabalho. Neste mesmo ano, segundo dados do PME/IBGE, o emprego formal caiu cerca de 8 mil empregos,

enquanto a informalidade criou 418 mil postos de trabalho: segmentos de trabalhadores sem carteira assinada e por conta própria. O período de 1997/98 foi caracterizado pela estagnação dos postos de trabalho.

Evolução do Emprego no Brasil 1999/2000

Movimento	1999	2000
Admissões	547.526,00	631.029,00
Desligamentos	790.647,00	856.818,00
Saldo	- 243.121,00	- 225.789,00
Variação %	- 1,00	- 1,00

Fonte: MTb/CAGED. 2002

Os dados da tabela, registrados pelo Ministério do Trabalho - MTb, através do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – CAGED, nos mostra que tanto no ano de 1999 como no ano 2000 ocorreu déficit quanto ao número de trabalhadores absorvidos pelo mercado de trabalho formal.

No ano de 2000, o Brasil chegou a uma situação crítica com relação ao desemprego, atingindo a segunda posição no mundo com 11,457 milhões de pessoas sem trabalho, perdendo apenas para a Índia com 41,344 milhões (Folha de São Paulo, 25/05/02). Os dados são assustadores e comprovam que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho exigem cada vez mais um reajustamento na economia e um maior empenho nas políticas públicas com o objetivo de gerar renda e criar emprego.

Por outro lado, através dos dados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, verifica-se nesse período um crescimento no número de estabelecimentos de emprego, confirmando uma tendência natural, se entendermos que muitos dos que perderam seus empregos procuraram abrir seu próprio negócio, mesmo que seja de forma precarizada. O número expressivo de estabelecimentos criados na área do comércio e na área de serviços, atividades econômicas que exigem poucos investimentos pode, talvez, confirmar essa tendência.

ESTABELECIMENTOS EXISTENTES EM 31/12
SEGUNDO SETOR DE ATIVIDADE ECONÔMICA – 1999/2000

<i>Setor de Atividade</i>	1999	2000	Variação 1999/2000	
	Estabelecimentos	Estabelecimentos	Var.Absoluta	Var.Relativ
Extrativa mineral	15.539	15.749	210	1,4
Indústria de transf.	458.080	465.115	7.035	1,5
SIUP	10.327	10.436	109	1,1
Construção civil	163.224	165.328	2.104	1,3
Comércio	2.202.294	2.284.332	82.038	3,7
Serviços	1.706.446	1.797.498	91.052	5,3
Adm. Pública	21.442	19.777	-1.665	-7,8
Agricultura	270.829	275.478	4.649	1,7
Total	4.858.344	5.034.182	175.838	3,6

Fonte: MTb – Rais 2000

Com relação aos que continuam com seus empregos, identifica-se uma baixa qualidade nos postos de trabalho pela falta de maiores qualificações.

Reconhecemos uma força de trabalho qualificada quando ela é capaz de desempenhar suas tarefas específicas, sejam elas manuais, ou intelectuais, conseqüentes da evolução do processo produtivo com o avanço tecnológico. Portanto, a qualificação passa por duas etapas históricas: a primeira, do modelo de produção taylorista/fordista, quando o trabalhador precisava dominar habilidades manuais, cada vez mais aprimoradas, com grande potencial físico; a segunda, ao desenvolver as habilidades manuais, foram também sendo desenvolvidas a capacidade intelectual do trabalhador para pensar a inovação na organização da produção, na introdução das novas tecnologias e no gerenciamento das relações de trabalho.

Essa segunda etapa tomou grandes proporções no Brasil a partir do início dos anos 90, justificando a implantação do PLANFOR em 1995/6, tendo de lá para cá um desenvolvimento crescente, atingindo as metas de

requalificação da mão-de-obra ativa e a qualificação da mão-de-obra fora do emprego formal.

Um aspecto importante a verificar é que essa política é resultante da alteração no centro do capitalismo mundial que tem seguido certos procedimentos decisivos para a economia. E, de acordo com Pochmann há uma contradição muito grande entre a introdução tecnológica no Brasil, com relação à economia central. Enquanto no mundo *“os investimentos em tecnologia são de grande escala e acompanhados paralela ou seqüencialmente pela reorganização da produção, pela mudança no padrão de gestão dos recursos humanos e pelas alterações na conduta empresarial e no sistema de relações de trabalho”* (1999, p. 90), aqui no Brasil, apesar de ter havido uma mudança na conduta empresarial, com estratégias voltadas para a desverticalização, não houve um esforço grande da parte das empresas para incorporação de novas técnicas e reorganização da produção e gestão dos recursos humanos.

“De cada três empresas, somente uma tomou a iniciativa de introduzir equipamentos modernos e menos de 10% das empresas possuem garantias formais de estabilidade (Bielschowsky 1993), importantes para qualquer sistema mais participativo, sem comentar o fato de que os ajustes nas empresas que operam no Brasil ocorrem, em geral, sem a negociação com os trabalhadores ou o sindicato (Barbosa de O. & Pochmann, 1995). O caráter subordinado e dependente parece predominar na maior parte das decisões empresariais, tendo em vista os investimentos relativamente baixos em tecnologia e a preservação do sistema corporativo de relações sociais.” (IDEM, p. 91).

Isso mostra que o Brasil tem que resolver problemas históricos, que dizem respeito ao mundo do trabalho, como a exclusão social, concentração da renda, persistência de elevados níveis de subemprego, baixos salários, falta de estabilidade no trabalho, no emprego, acrescentados por uma legislação trabalhista ultrapassada, sindicatos fragmentados sem poder de negociação dos seus contratos coletivos de trabalho, etc. (DELUIZ, 1995)

b) Caracterização do Mercado de Trabalho em Sergipe

A reestruturação da economia exige dos Estados vários ajustes, que variam de acordo com o potencial do seu parque industrial e/ou do setor da economia, predominante em cada região. Esses ajustes, na verdade, são adequações de economias periféricas, localizadas nas regiões mais pobres do país e, no Nordeste, em estados pequenos como Sergipe, que dependem do desenvolvimento das economias centrais, representadas, especialmente, no Brasil, pelo Estado de São Paulo. Essas mudanças provocaram também uma descentralização dos investimentos em busca de mercado, em busca de mão-de-obra mais barata.

Apesar das deficiências regionais, nas décadas de 1970 e 1980, a região Nordeste recebeu vários investimentos, incentivos fiscais e em Sergipe não foi diferente, especialmente, aqueles oriundos da Petrobrás e suas subsidiárias. Mas a década de 90 é marcada pela estagnação da economia, período recessivo, resultado da dinâmica econômica no país. Fechamento de Indústrias, privatizações, provocaram um aumento na taxa de desemprego, empurrando grande massa dos trabalhadores para a informalidade.

Estudo do professor Ricardo Lacerda mostra que

“Nos anos 90, mudaram as perspectivas da economia sergipana, até porque o principal projeto estruturador do Estado de Sergipe, durante muitos anos, o pólo cloroquímico, teve que ser repensado, pois foi projetado em um modelo de crescimento nacional em que o Estado era um dos sustentáculos da atividade econômica” (LIMA, 1999, p. 33). Essa década é marcada por uma política de redirecionamento das economias regionais, onde cada estado procurou descobrir vocações específicas para superar a crise econômica do modelo produtivo desenvolvido até meados dos anos 80. Para Sergipe estava colocado o novo desafio de não apenas assegurar os empregos dos trabalhadores inseridos no mercado de trabalho formal, mas sobretudo, garantir

ocupação para os jovens que atingiam a PEA. *"Com isso, era necessário estimular a economia sergipana, de modo a promover o seu crescimento e diversificação, apoiando a multiplicação das atividades do setor de serviços e criando incentivos para a recuperação dos níveis de investimento no setor industrial e agrícola"*. (LIMA, p. 33)

Sergipe, Estado da região Nordeste, reflete os impactos das mudanças ocorridas no Brasil, se não da mesma forma que o país reflete as mudanças ocorridas no mundo, porém sofrem seus efeitos. Além disso, o Estado faz parte de uma região não caracterizada pela grande indústria de transformação.

O processo de transformação capitalista se desenvolve em diferentes velocidades conforme sua localidade. As regiões e estados menos desenvolvidos apresentam particularidades econômicas incipientes. Sergipe, Estado pequeno, caracterizado pela agroindústria, apesar de ter no setor industrial a maior renda do PIB, sofre inúmeros desafios na geração de emprego e renda e na garantia do emprego à população em condição de trabalho. A sua economia está estruturada nas atividades urbanas, responsáveis pela maior taxa de crescimento do PIB, mas podemos identificar uma predominância do setor primário como geração de renda, um grande crescimento no setor de serviços, estruturado através da terceirização, responsável por uma grande absorção da mão-de-obra, extração do petróleo e gás natural, produção da uréia e potássio, implementados pelo complexo Petrobrás e a construção civil, que ultimamente tem sido o setor que tem sofrido o maior impacto da crise econômica no Estado.

De acordo com o relatório de avaliação da UFS³ sobre o Plano de Qualificação Profissional em Sergipe, o Estado *"conta com uma população de 1.781.174 habitantes, sendo que 801.771 compõem a PEA, da qual 59% correspondem ao sexo masculino e 41% correspondem ao sexo feminino. A PEA rural equivale a 33% da PEA total do Estado, sendo bastante inferior a*

³ Nos anos de 1999 e 2000, a Universidade Federal de Sergipe – UFS, através da FAPese, foi contratada para elaborar os relatórios de avaliação do Plano de Qualificação Estadual.

PEA urbana de 67%. (2001, p. 23) E, enquanto a população ocupada no ano de 2000 apresentava uma taxa de crescimento anual de 3,72%, a *desocupada crescia em torno de 16,30%* (Idem). Dessa forma, cresce a pressão pela procura de trabalho, oportunidade de emprego e geração de renda.

A agroindústria de cítricos, perímetros irrigados, com destaque para o Platô de Neópolis, as culturas temporárias e a pecuária, representam setor importante da economia sergipana. Mas é o setor terciário que tem tido maior expressividade. Como afirma Ricardo Lacerda, *“o setor terciário tem apresentado um papel crucial na geração de postos de trabalho, respondendo, em 1997, por cerca de 60% da população ocupada no Estado.”* (1999, 34)

O relatório da UFS - 2001 diz que

“... o que se tem observado é o crescimento de atividades ligadas ao setor informal e do setor de serviços, o que tem proporcionado a ocupação de parcela da população que se avoluma no centro das cidades como vendedores ambulantes e prestadores de serviços, exemplo dos moto-táxi e dos transportes clandestinos.” (2001, p. 08)

Na década de 90, especialmente a partir da implantação do Plano Real, o desemprego, no Estado, foi crescente sem contar com a falta de trabalho para os que atingiam a idade do primeiro emprego. Em 1999, no Fórum Pensar Sergipe⁴, o governo do Estado fez conferência, com o título “Um Projeto Para Sergipe”, explicitando diretrizes básicas para geração de emprego e renda no Estado.

Na proposta do Estado, destacaram-se:

⁴ A Universidade Federal de Sergipe - UFS criou, no ano de 1999, um fórum de discussão e de elaboração sobre Políticas Públicas e de geração de Emprego e Renda. Participaram deste fórum autoridades políticas, governo do Estado e professores da UFS. O Fórum se estendeu até o ano de 2000 e produziu dois volumes sobre políticas desenvolvimentistas para Sergipe.

“Diretrizes e linhas de ações básicas para geração de empregos na economia sergipana:

- a) *incentivar a instalação de novas indústrias no Estado, nos setores de alimentos, metalurgia, telecomunicações, química e petroquímica;*
- b) *dar continuidade ao programa de ampliação da infra-estrutura turística, através do PRODETUR, para atrair investimentos privados que aumentem a oferta de emprego na indústria de turismo e viagem;*
- c) *ampliar o Programa de Reforma do Estado para aumentar a capacidade de investimento do setor público e contar com a participação da iniciativa privada nos investimentos em abastecimentos d'água e saneamento básico;*
- d) *estabelecer incentivos e promover a atração de capitais para investimentos em Sergipe, nas áreas de produtos agrícolas e de exportação de produtos agro-industriais, levando em conta as vantagens comparativas existentes no Estado;*
- e) *identificar novas áreas de irrigação e consolidar as atuais; atraindo investimentos na perspectiva do desenvolvimento agro-industrial, com capacidade de incorporação social;*
- f) *adotar política diferenciada para as pequenas e micro empresas, abrangendo a isenção ou redução de impostos;*
- g) *firmar parceria com a iniciativa privada, articulando-se com os órgãos de formação de mão-de-obra profissional, para melhorar o nível educacional da mão-de-obra sergipana” (LIMA, 1999, p. 123-124)*

Até hoje, não é possível identificar a aplicação de algumas dessas diretrizes. Não existem estudos ou relatórios em que se percebam o crescimento econômico do Estado ou a criação de novos postos de trabalho que absorvam a mão-de-obra disponível. Pelo contrário, tanto no ano de 1999 como no ano de 2000, tivemos um déficit na geração de novos empregos, conforme dados da tabela abaixo.

Evolução do Emprego em Sergipe 1999/2000

Movimento	1999	2000
Admissões	3.221,00	4.223,00
Desligamentos	3.789,00	4.316,00
Saldo	- 468,00	- 83,00
Variação %	- 0,36	- 0,06

Fonte: MTb/CAGED. 2002

De acordo com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - CAGED no ano de 1999, tivemos no Estado de Sergipe, após confrontarmos os números de admissões e demissões no ano, um saldo de 468 trabalhadores desempregados. E, no ano de 2000, o desemprego ainda persistiu com 83 desempregados. Acrescente-se a isso o número de jovens que, a cada ano, chega à idade de entrar no mercado de trabalho e não consegue.

A população sem emprego procura alternativas de sobrevivência no setor informal, no trabalho precário, ao tempo que se culpa pela falta de qualificação profissional, propagada pelo Estado que procura justificar o índice crescente de desempregados.

Na verdade, a implantação de políticas públicas varia de Estado para Estado. Sergipe, em 1999/2000, foi dirigido por um governo alinhado com o projeto político do governo federal, que adotou uma política de aumento dos juros, beneficiando o capital especulativo, diminuição do Estado no campo econômico, permitindo que a economia fosse regulamentada pelo mercado. Essa política produziu nos últimos anos uma massa de pessoas excluídas, diminuiu a renda de setores da classe média e aumentou o índice de famílias na linha de pobreza, tanto nas cidades como no campo.

De modo que se coloca para todo o Brasil e especialmente para o Estado de Sergipe o grande desafio para as autoridades políticas, a academia, os empresários, os setores organizados da sociedade civil, enfim todos aqueles que se preocupam com o desenvolvimento do Estado que é descobrir, hoje, com esse novo modelo da política globalizada, as possibilidades de geração de emprego e renda, associadas ao conceito de desenvolvimento.

A política nos Estados reflete o que acontece no mundo; no entanto, cada um dos Estados brasileiros tem particularidades que podem ser exploradas na implementação de política de geração de emprego e renda. Contudo, no sistema capitalista, a exploração do capital é tão grande que, mesmo aumentando a oferta de emprego, não será o suficiente para diminuir a

pobreza. Isso porque temos um sistema pautado na exploração, na concentração de renda, agravando a desigualdade social.

Segundo Ricardo Lacerda a economia sergipana classifica-se pelos principais setores, os quais são: atividade estagnada; consolidada ou emergente (LIMA, 1999 V. II). A apresentação do quadro vai nos remeter a uma questão importante que é a relação do programa de qualificação profissional do Estado de Sergipe, com o mercado de trabalho, assunto do próximo tópico.

**DINÂMICA DA ESTRUTURA PRODUTIVA DE SERGIPE –
TRAJETÓRIA MAIS PROVÁVEL (1999-2003)**

Setor ou Complexo Produtivo	Trajetória
Turismo. Incluindo rede hoteleiras, restaurante, artesanato, móveis e equipamentos para hotelaria.	Emergente no momento I (1999-2000) e dinâmica no momento II (2001-03)
Serviços de entretenimento. Atividade de entretenimento e lazer, incluindo eventos culturais e artísticos.	Emergente
Serviços educacionais. Ensino regular nos três níveis, ensino de línguas estrangeiras, informática, etc.	Emergente, podendo se tornar no momento II
Serviços técnicos especializados. Informática, publicidade, consultorias, artes gráficas etc.	Emergente
Serviços de Saúde. Hospitais, clínicas e equipamentos e móveis para área de saúde.	Emergente, podendo se tornar dinâmica no momento II
Petróleo e gás natural. Atividade extrativa e de distribuição e fornecedores da cadeia produtiva.	Consolidada, no caso do petróleo e com possibilidade de se tornar emergente, no caso do gás natural
Construção. Infra-estrutura habitacional, cimento, cerâmica etc.	Consolidada, no momento I com possibilidade de se tornar dinâmica no momento II
Têxtil e confecções.	Estagnada no momento I, com possibilidade de se tornar dinâmica no momento II
Indústria de móveis. Incluindo madeira, móveis, máquinas e equipamentos.	Emergente
Indústria química	Consolidada, podendo se tornar dinâmica com retomada do desenvolvimento
Metal-mecânica	Consolidada, podendo se tornar dinâmica no momento II, caso se confirmem os investimento previstos
Agroindústria açucareira.	Estagnada, com possibilidade de retomar

BICEN - UFS

REG. 040 1412

	alguma dinamicidade
Fruticultura e processamento de frutas. Incluindo a indústria de alimentos, fruticultura irrigada etc.	Consolidada, com boas chances de se tornar dinâmica no momento II
Pecuária. Incluindo a fabricação de derivados de carne e de leite.	Estagnada, com chances remotas de se tornar dinâmica
Culturas temporárias tradicionais	Estagnadas, com reduzidos níveis de produtividade e chances remotas de se tornarem dinâmicas

Fonte: Lacerda (2001) In: Lima e Nascimento, Pensar Sergipe. Vol II p. 42

c) Relação Mercado de Trabalho e PEQ em Sergipe

No item anterior, ressaltou-se tanto na proposta do governo do Estado, como no quadro apresentado pelo professor Lacerda, uma radiografia do mercado de trabalho em Sergipe. Tendo em vista que o principal objetivo do Plano de Qualificação Profissional é preparar e capacitar mão-de-obra, na pesquisa chamou atenção a predominância dos cursos de corte e costura, arte culinária, mecânicos, cabeleireiro e informática. Essa tendência também é apresentada pelo relatório final de avaliação, elaborado pela UFS no ano de 2001. Fica evidente a distorção dos cursos oferecidos com a tendência do mercado.

As demandas dos cursos são apresentadas, muitas vezes, pelas entidades executoras das atividades, com representação de uma realidade muito localizada e imediata. O relatório de avaliação do ano 2000, da UFS, revela que *"o PEQ contemplou todos os municípios do Estado, sendo que a oferta de cursos ficou atrelada à PEA do município."* (p. 127)

Existe uma deficiência de estudos sobre as transformações no mercado de trabalho em Sergipe. É necessário investir em pesquisas e estudos que produzam um diagnóstico que se aproxime o máximo da realidade. Por conseqüência, os programas destinados a contribuir na modificação dessa realidade deixam muito a desejar. Entre eles, o PEQ não tem estabelecido uma dinâmica metodológica que leve em consideração as necessidades do mercado de trabalho no contexto da política macro-econômica.

O relatório de avaliação da UFS, 1999, faz algumas recomendações à SEAST, entre elas que é preciso *“buscar uma maior articulação com os poderes e órgãos municipais a fim de implantar ou implementar o SINE em cada município.”* Isso facilitaria o estudo das demandas, como também poderia criar, em cada município, um cadastro de pessoas a serem encaminhadas ao mercado. E, continua o relatório,

“A observância deste aspecto garantirá o desenvolvimento de ações mais eficientes, dado que vão atender às necessidades constatadas nas bases da sociedade, que é o município, ao invés de se recorrer a expedientes clientelistas, que em nada favorecem a efetividade das ações. Além de um comprometimento maior do município com a SEAST, favoreceria a democratização das ações junto ao trabalhador, um dos objetivos do PLANFOR.” (Rel. Av. 1999, 2000)

O relatório revela a necessidade de uma maior articulação com os municípios, ao tempo em que denuncia a prática clientelista do plano, inviabilizando a democratização das atividades.

Por fim o relatório diz que

“cabe à SEAST e às entidades fazer uma autoavaliação de suas ações, questionando a efetividade dessas, buscando alternativas de melhoria, pois, caso contrário, estarão priorizando a quantidade ao invés da qualidade, aspecto muito presente no cenário brasileiro e que em nada favorece o trabalhador. O trabalhador continua ainda passando por cursos dentro da sistemática do treinamento, criticado pelos especialistas que estudam as mudanças no mundo da produção, pois a ênfase continua nas habilidades específicas, quando a proposta do PLANFOR tende a valorizar uma formação mais ampla para o cidadão.” (2000, p. 237)

E, concluindo, o relatório destaca que, *“para o êxito do PEQ e efetividade de suas metas, ações articuladas entre a SEAST e as demais Secretarias Estaduais devem ser implementadas, de modo que priorizem a requalificação do funcionário público estadual, pertencente aos vários quadros e Secretarias, contribuindo para sua atuação e valorização.”* (2000, p. 237)

Infelizmente, muitos dos aspectos levantados no relatório de avaliação das atividades de 1999 voltam a ser objetos de preocupação da equipe no ano seguinte. O relatório de 2000 repete a recomendação de que

“torna-se necessário o desenvolvimento de ações integradas envolvendo comunidades, setor público e privado numa complementariedade que estabeleça relações internas e externas envolvendo todos os elos da cadeia produtiva, desde a produção até a comercialização, abrindo canais para exportação.” (Rel. Av. 2000, 2001)

Um outro aspecto importante que diz respeito à qualificação profissional é a necessidade de escolaridade para os trabalhadores. Está comprovada a dificuldade de qualificação para as pessoas com baixo índice de escolaridade. Pode-se verificar, não só neste trabalho, como também nos relatórios elaborados pela UFS que a maior parte dos treinandos não possui mais que o segundo grau. Com um agravante, quase todos são oriundos do ensino fundamental da escola pública.

Mudaram-se os paradigmas do sistema de produção e, de forma mais lenta, é verdade, também mudaram os conceitos da formação profissional. Qualificar mão-de-obra, hoje, para atender às novas exigências produtivas carece de uma formação educacional, de base, estruturada desde o ensino fundamental.

Conforme Horácio Penteado,

“... na primeira etapa do processo de industrialização, foi possível a países como o nosso estabelecer um parque industrial razoável contando com uma base estreita de mão-de-obra qualificada, somada a um contingente enorme de trabalhadores pouco educados e mal preparados para enfrentar desafios mais complexos.

Hoje, no entanto, a realidade é outra. Predominam as altas tecnologias de produção e informações, e nenhum país se arrisca a entrar em competição por mercados internacionais sem haver antes estabelecido um sistema educacional onde a totalidade da população, e não só a força de trabalho, tenha atingido um mínimo de 8 a 10 séries de ensino de boa qualidade.” (1999, p. 87)

O indivíduo tem que, no mínimo, saber ler para apreender novas técnicas, novos ensinamentos e se adequar às novas exigências. Para isso, ele precisa ter uma escola de boa qualidade que lhe ensine a aprender, condição indispensável à qualificação profissional na sociedade moderna.

De acordo com Ruy Carvalho, *“os novos perfis profissionais associados ao avanço da automação e à difusão dos novos métodos de organização da produção requerem maior capacidade de abstração, o exercício do discernimento, e certas qualidades comportamentais relacionadas com a confiança e a cooperação.”* (1999, p. 103)

Portanto, qualificação profissional é uma questão complexa que não depende só do avanço tecnológico, mas, principalmente, do contexto social e do grau de compromisso do governo com a capacitação e formação da população. Se o Estado não perceber isto, certamente terá dificuldades em dispor de uma mão-de-obra qualificada, preparada para absorver novas técnicas produtivas. *“As novas exigências de capacitação de abstração, raciocínio crítico e presteza de intervenção são de tal ordem que o grau e a qualidade da escolaridade formal terminam por ter impacto direto sobre a produtividade do trabalho.”* (Idem, 105)

Assim que o Estado, através da SEAST, investir em estudos e pesquisas sobre o mercado de trabalho, é preciso estabelecer um processo articulado com as grandes, pequenas e médias empresas para pensar o programa de qualificação profissional vinculado às necessidades do setor produtivo, sem desconsiderar o crescimento da economia informal e do setor de serviços que tem crescido, nos últimos anos, mais que outros setores da produção.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: RECONSTRUINDO A MEMÓRIA

a) A Formação da Mão-de-Obra livre nas escolas-oficina de ofícios

A implantação da mão-de-obra escrava na economia brasileira, dando uma dinâmica específica ao modelo econômico brasileiro, no período colonial, foi decisivo para a formação da força de trabalho no Brasil. Neste período, a sociedade brasileira procurou classificar os ofícios, adotando critérios que estabeleciam a distinção entre o trabalho escravo e as atividades destinadas aos homens livres. A introdução da mão-de-obra escrava predominantemente nos setores que exigiam uma força física e serviços manuais, afastou o homem livre dessas funções, determinando, na sociedade, uma condição de status àqueles que não pertenciam ao setor de trabalhadores escravistas. Contudo, a atividade manual carregada de preconceitos expressa essa separação discriminatória da sociedade: homem livre ou homem escravo. Assim sendo, tinha-se uma mão-de-obra formada pelo trabalho escravo da população nativa, dos negros vindos da África e alguns poucos trabalhadores livres, responsáveis pelas tarefas de direção e/ou aquelas que exigiam uma qualificação técnica.

Essa discriminação, com as diversas atividades manuais, ocorrida no Brasil Colônia foi uma das razões que provocou a aprendizagem das profissões, naquele momento, realizada pelas Corporações de Ofícios, apesar de não estarem no estágio de desenvolvimento das existentes na Europa.

Enquanto na Europa as corporações foram responsáveis pela integração de homens livres e escravos no processo de aprendizagem, no Brasil se deu o contrário. Aqui, as corporações de ofícios tinham normas rigorosas, dificultando e até mesmo impedindo, algumas delas, o ingresso de escravos. Isso era reflexo do processo de discriminação, instalado na sociedade brasileira na época, como ressalta Manfredi:

“O sistema escravocata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um `trabalho desqualificado`.” (2003, p. 71)

Um aspecto importante é que algumas atividades manuais foram preservadas pelos homens livres e brancos. E, dessa forma, o seu aprendizado fazia parte dos cursos oferecidos, exclusivamente, pelas corporações. Segundo Santos, *“nesse contexto, o sistema colonial estava fundado naquilo que se convencionou chamar de pacto colonial, que representava o exclusivismo do comércio das colônias para as respectivas metrópoles”.* (2000, p. 207) A economia brasileira estava baseada no modelo agro-exportador.

A força de trabalho, nesse período, se resumia, na agricultura, ao escravo do eito, utilizado na lavoura, ao escravo doméstico, servindo aos senhores nas suas residências e aos escravos ladinos, que dominavam alguma especialidade nos trabalhos da indústria açucareira. Segundo Manfredi, *“os engenhos constituíam as unidades básicas de plantação da cana-de-açúcar e de produção do açúcar. Nos engenhos, também prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação **no e para** o trabalho”.* (2003, p. 67). E nas cidades desenvolveu-se o artesanato, atividade destinada aos trabalhadores livres. Esses trabalhadores, centralizados nos ofícios de ferreiros, marceneiros, celeiros e funileiros eram formados na própria oficina e, nos centros urbanos mais importantes nos colégios religiosos dos Jesuítas, se organizavam já nas corporações de ofícios. As corporações estavam ligadas ao rito religioso das *“quatro procissões obrigatórias: São Sebastião, Corpus Christi, Santa Isabel, e do Anjo Custódio do Reino de Portugal, trazendo a respectiva bandeira com a imagem do santo patrono.”* (FILHO, 1982 p. 121)

Silvia Manfredi cita Cunha, dizendo que:

“Na organização da Companhia de Jesus havia os padres dedicados diretamente ao trabalho religioso, e os irmãos coadjutores, empregados no desempenho dos mais diversos ofícios, em apoio daqueles, nas tarefas domésticas (cozinheiros, despenseiros, roupeiros, porteiros), nas tarefas religiosas (sacristãos) e nos ofícios mecânicos (alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros, enfermeiros, etc.). (...) Nos colégios e nas residências da Europa, os jesuítas contratavam trabalhadores externos para o desempenho dos ofícios mecânicos, tendo apenas um irmão coadjutor para dirigi-los. No Brasil, entretanto, a raridade de artesãos fez com que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos, homens livres, fossem negros mestiços e índios (...) Os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção.”(2003, p. 69)

Os jesuítas também deram uma grande contribuição no processo de educação e formação da população brasileira que se inicia por volta de 1549. Os padres jesuítas foram os pioneiros na alfabetização e catequese dos índios brasileiros. Inicia-se dessa forma, o processo de consolidação de uma nova cultura, respaldada pelo estigma da civilização. Eles criaram várias escolas de ler, escrever e contar, aplicando técnicas eficazes na aquisição da leitura e da escrita, chegando a criar a escola secundária, o que os tornou donos de uma rede de colégios, reconhecidamente, com ensino de boa qualidade, chegando inclusive a oferecer em alguns deles o ensino superior. Nos primeiros dez anos (1549-59), teve o Pe. Manoel da Nóbrega como provincial, sendo sucedido no período de 1559-69 por Luís Grã.

Expulsos do Brasil em 1759, os jesuítas já possuíam 24 colégios e 17 casas de residência. O ensino colonial foi organizado em dezessete instituições

de ensino e cultura. De todas elas, as mais importantes foram o colégio de Todos os Santos, na Bahia, e o de São Sebastião no Rio de Janeiro.

Com a expulsão dos jesuítas, ocorreu a destruição pura e simples de todo seu sistema educacional no Brasil. Quando o ministro de D. José I – o Marquês de Pombal expulsou os padres da Colônia e confiscou-lhes os bens, desmoronou completamente, o aparelhamento da educação dos jesuítas no território brasileiro. O Marquês de Pombal esperou treze anos (1772), para tentar reconstruir o que os jesuítas construíram em dois séculos. Mas o que se viu foi uma série de medidas tardias e fragmentadas, seguidas apenas de resoluções. Em 1774, em São João del-Rei e Minas Gerais, se inaugurou uma aula régia de latim e, no Rio de Janeiro, uma de filosofia.

"A educação que era dada quase exclusivamente em escolas confessionais, - os colégios de padres, passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por mestres nomeados de acordo com os bispos, pelos padres-mestres e capelões de engenho, "que se tornaram, depois da saída dos jesuítas, os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros." (AZEVEDO, 1964, p. 543)

A reforma pombalina não tinha nenhum plano sistemático de estudos, além de ter cortado a evolução pedagógica e o desenvolvimento do ensino para os planos superiores. Com a reforma, tudo era criado de cima para baixo e vinha de longe, como se tivesse sido preparado para paralisar as iniciativas individuais. São 49 anos perdidos, sem medidas eficazes no campo da educação.

No século XVIII, entre 1706 e 1766, várias indústrias foram fechadas no país. O processo de desenvolvimento industrial teve seu golpe final com a publicação do Alvará de 5 de janeiro de 1785, obrigando o fechamento de todas as fábricas, ficando de fora apenas aquelas onde se teciam fazendas grossas de algodão, exclusivamente, determinadas a vestuários dos negros. Outras atividades que se poderiam considerar industriais resumiram-se a instalações para elaboração de fumo, curtumes, carne de charque, baús,

arreios, bainhas, botas, cangalhas, selas, barcas, barcaças, enfim atividades sem muito uso de máquinas. Esse desmanche do setor industrial brasileiro, causou forte impacto no desenvolvimento do ensino das profissões.

Em janeiro de 1808, com a vinda da família real para o Brasil, o processo educacional e cultural brasileiro tomou um novo impulso, com o surgimento do ensino técnico e dos primeiros cursos superiores, de medicina, nos Estados do Rio de Janeiro e da Bahia. Porém, a obra educacional de D. João VI voltou-se para as necessidades imediatas da corte portuguesa no Brasil, atendendo às demandas no campo da formação profissional, influenciando na evolução do ensino superior, enquanto marginalizava o ensino primário.

Com a vinda de D. João é que se retomou o processo de industrialização, permitindo-se a abertura de novas fábricas e, conseqüentemente, inaugurou-se um novo momento para o ensino profissional. D. João imprimiu novos rumos à política econômica brasileira. Tratou logo de revogar o alvará de 5 de janeiro de 1785, dando um grande impulso no setor industrial. O processo discriminatório, reduzindo a poucos grupos sociais o acesso ao ensino profissional, no início do século, revelava-se nesse momento com a escassez de mão-de-obra em diversas atividades. Para solucionar esse problema, foi implantado o ensino profissional obrigatório, o qual, segundo Santos,

“consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos, que eram encaminhados pelos juizes e pela Santa Casa de Misericórdia aos arsenais militares e da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices que, após alguns anos, ficavam livres para escolher onde, como e para quem trabalhar.” (2000, p. 207)

b) O Ensino Profissional nos aparelhos escolares

A primeira iniciativa de D. João VI, foi o Colégio das Fábricas criado em 1809, no Rio de Janeiro, referência do ensino profissional que se instalou no Brasil e que posteriormente passou a ministrar o ensino das primeiras letras, seguido do ensino primário.

Com o início do século XIX, no Brasil, foram imprimidas várias mudanças significativas tanto políticas como econômicas. A economia entrou em processo de transformação, deixando de basear-se apenas na produção da agroindústria, de modo que foram extinguindo-se as relações de intercâmbio e de exploração, caracterizado no modelo Metrópole-Colônia. Iniciam-se, desse modo, atividades industriais voltadas para subsidiar o comércio que interessava à Metrópole. É nesse momento que se dá a gestação do Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar, *que persistiu por mais de um século, basicamente com a mesma estrutura.* (MANFREDI, 2003, p. 72).

O surgimento do Brasil Império ampliou consideravelmente o progresso material e contribuiu, de certo modo, para o desenvolvimento do ensino profissionalizante no país. O pensamento liberal, oriundo da Revolução Francesa, buscou na Assembléia Constituinte de 1823 garantir uma nova orientação para a educação a ser implantada no Brasil. Contudo, o império manteve a mentalidade conservadora, construída ao longo dos três séculos do período colonial.

Em 1822, com a independência do Brasil e a vitória dos liberais sobre os conservadores ocorreram algumas mudanças sociopolíticas e econômicas que apontavam para um esboço de política educacional. De fato, a constituinte de 1823 anunciava uma nova orientação à política educacional, baseada nos ideais da Revolução Francesa. Criou-se um movimento político em favor da educação popular, respaldado pela Constituinte. Mas, logo depois, a Constituinte de 1823 foi dissolvida, restando apenas *“a lei de 20 de outubro de 1823, que aboliu os privilégios do Estado para dar instrução, inscrevendo o princípio de liberdade do ensino sem restrições”.* (AZEVEDO, 1964, p. 553)

Porém, o movimento garantiu que o Império mantivesse o compromisso, na Constituição de 1824, de assegurar a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Esse compromisso foi garantido e regulamentado logo depois pela lei de 15 de outubro de 1827, determinando a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos. Logo depois, viam-se os resultados dessa lei fracassados. O governo não conseguira organizar a educação popular, poucas escolas foram construídas, de modo que a lei não foi implementada.

A Constituição promulgada em 1824, por sua vez, escamoteou e não se referiu diretamente ao ensino profissional. Mas, indiretamente, segundo Santos, *"influenciou profundamente as diretrizes que o referido ramo de ensino tomaria no futuro, procurando dar-lhe, de forma implícita, uma nova orientação, inviabilizando inclusive o funcionamento das Corporações de Ofícios."* (2000, p. 209) O Artigo 234 da Constituição rezava que: *"Terá igualmente o cuidado de criar estabelecimentos para a catequese e a civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial."*(IDEM)

Da mesma forma, não prosperou o projeto de fundação de universidades, surgindo apenas no ano de 1827, em São Paulo e Olinda, os cursos jurídicos, que fortaleceram a questão profissional e utilitária da política, iniciada por D. João VI.

Contudo, a partir de 1826, com o Projeto de Lei sobre a instrução pública, se procurou tratar melhor a organização do ensino profissional no país.

"Após um ano de debates, o Projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados em 1827, com a inclusão e a obrigatoriedade, por parte das meninas, de aprendizagem de costura e bordado, sendo que nos Liceus os alunos aprenderiam o desenho, necessário às artes e aos ofícios". (IDEM) Com vistas à proteção de crianças órfãs, associado à oferta de aprendizagem das artes e dos ofícios, é que se procurou estruturar o ensino profissional no Brasil, aliado ao aumento da produção de manufaturas.

É bom ressaltar que o ensino profissional, já naquele período, como afirma Santos, “*quer por parte do Estado quer por iniciativa das sociedades civis, foi orientado basicamente por uma ideologia que se fundamentava, dentre outros aspectos, em conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política.*”(2000, p. 211)

c) A criação dos Liceus de Artes e Ofícios

A criação dos liceus foi fundamental para a política de ensino profissional. entre eles se destacou, em 1857, a *Sociedade Propagadora de Belas Artes, no Rio de Janeiro, capital do País.* (IDEM, 2000, p. 209) Um de seus objetivos principais era desenvolver, através do operariado, a instrução artística e técnica para o setor industrial.

Os liceus surgiram por iniciativa da sociedade civil através de várias entidades não-governamentais e contavam com contribuições de associados e diversas doações de setores da burocracia estatal: fazendeiros, comerciantes, nobres e outros. Alguns dos liceus funcionaram, inclusive, como escolas do ensino primário.

Criação dos Liceus de Artes e Ofícios entre 1858 e 1886

Centros Urbanos	ANO
Rio de Janeiro	1858
Salvador	1872
Recife	1880
São Paulo	1882
Maceió	1884
Ouro Preto	1886

Fonte: MANFREDI, Silvia Maria. *A Educação Profissional no Brasil.* 2003, p. 78

Em 1867, calculava-se, no Brasil, uma população livre de 8.830.000 pessoas, desses, 1.200.000 com idade escolar. A matrícula geral nas escolas primárias em todas as províncias somava 107.430 educandos, menos de 10%

das pessoas aptas ao estudo. O ensino técnico, agrícola e industrial eram deficientes. Não passavam de simples tentativas, de ensaios. Esse quadro desanimador demonstra a mentalidade atrasada da classe dominante que se mostrava indiferente a qualquer esforço para orientar o ensino geral. “Os estudantes do Brasil, como aliás em toda parte, vinham da elite da sociedade – do patriarcado rural ou daquela pequena burguesia que procurava ascender às camadas superiores...” (AZEVEDO, 1964 p. 562) Era evidente o desnível cultural entre as elites e a população. Todo o esforço do Império na educação se deu no desenvolvimento do ensino superior, voltado para as escolas das profissões liberais. Como diz Fernando de Azevedo, “*toda nossa cultura está aliás marcada, nos seus aspectos mais típicos, por essa formação de base puramente literária e de caráter profissional ...*”. (1964, p. 565)

Em 1873, é criado em São Paulo o Liceu de Artes e Ofícios, mantido pela Sociedade Propagadora da Instrução Popular.

Nesse período, a economia brasileira estava crescendo e principalmente se desenvolvendo. Surgiram várias atividades novas na área industrial. Várias empresas foram criadas.

“Às vésperas da proclamação da República, o setor industrial constava de indústrias têxteis, fundições, indústrias de sabões, bebidas, produtos químicos, alimentícios e outras. As fábricas de tecidos eram as mais numerosas: em 1881, existiam 44, sendo 12 na Bahia, 9 em São Paulo, 8 em Minas Gerais, 6 no Rio de Janeiro, 5 no Distrito Federal, 4 em Alagoas. Calcula-se que o proletariado daquele tempo devia variar entre 60 a 70 mil trabalhadores (a população total do país era de 14 milhões de habitantes.” (FILHO, 1982, p. 124)

Em 1882, a sociedade criou para o turno da noite uma nova escola que foi o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, com o objetivo de ministrar os conhecimentos necessários às artes do comércio, à lavoura e à indústria.

Essa política foi financiada com recursos públicos. Durante todo o Império, as subvenções a esse setor atingiram cerca de 317%. Isso justifica a continuidade de, até hoje, o setor do ensino privado ser beneficiado com recursos públicos.

Segundo Santos,

“Os Liceus de Artes e Ofícios eram instituições não-estatais que, dentre várias outras que existiam no Brasil, tinham como atividade principal proporcionar à população a formação de mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho, no contexto do período imperial. Para atingir os seus objetivos, utilizava-se, como vimos anteriormente, dos recursos do Estado para a sua manutenção, fato que permaneceu durante o regime republicano.”(2000, p. 211)

É bom ressaltar que essa política tinha, também, entre seus objetivos, a função de impedir o crescimento das organizações dos trabalhadores e da sociedade civil orientada por uma ideologia que confrontava as contradições colocadas entre o capital e trabalho por conta da Revolução Industrial na Europa.

Por outro lado, as práticas clientelistas e assistencialistas de políticas compensatórias são reproduções de velhas práticas do Brasil Colônia e do Império. Como afirma Manfredi,

“Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado com as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação com um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza.” (2003, p. 79)

Com o fim da monarquia, entrando na República, em 1889, toma corpo no Brasil, um grande projeto de educação de Rodolfo Dantas, com o parecer de Rui Barbosa que, ao justificá-lo, quase o transforma em outro projeto. O projeto era muito audacioso, mas as condições objetivas não eram favoráveis. *“... não tinham para apoiá-lo nem uma mentalidade nova nem uma realidade social, maleável e plástica, nem um surto econômico que favorecesse profundas transformações no sistema educacional.”* (AZEVEDO, 1964, p. 583) Em 1891, por conta da nova Constituição, ficava a educação primária como responsabilidade dos Estados, cabendo à União o direito de criar os ginásios, colégios e faculdades. Infelizmente, a república não conseguiu realizar a renovação cultural e educacional necessária ao país.

É inaugurada, nesse período, uma nova fase da formação da mão-de-obra no Brasil. Um novo elemento ideológico é incorporado a essa política. O Ensino Profissional passa a ter uma importância de salvação das almas. Esse elemento é introduzido pela Igreja, através dos padres salesianos. Apesar de o país estar centrado numa política econômica de modelo agroexportador, havia uma pressão muito grande de diversos setores da sociedade para que essa política fosse substituída pela produção industrial. É com a República que se acirra o debate sobre o desenvolvimento industrial no Brasil como questão principal para se tirar o país do atraso, e levá-lo ao progresso, à independência política e à emancipação econômica.

d) As Escolas de Aprendizizes

Foi o presidente da República Nilo Peçanha que já em 1909 baixou o decreto 7.566, de 23 de setembro, criando 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, uma em cada capital de Estado, com exceção do Rio de Janeiro, cuja unidade foi construída na cidade de Campos, (SANTOS, 2000) e do Rio Grande do Sul, onde em Porto Alegre já funcionava o Instituto Técnico Profissional, o qual recebeu posteriormente o nome de Instituto Parobé. Essa nova política de educação profissional ficou sob a responsabilidade do

Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria, com a finalidade de garantir à população o ensino profissional primário e gratuito. (AZEVEDO, 1964, p. 584)

Essa política continuava sendo custeada, principalmente, com recursos públicos, alocados no orçamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Portanto, segundo Santos, o presidente Nilo Peçanha, foi considerado o fundador do ensino profissional no Brasil.

Um aspecto importante a ressaltar é que, apesar de se dispensar toda uma estrutura e institucionalizar as Escolas de Aprendizes, elas foram implantadas em condições bastante precárias. A rede não contava com professores qualificados para o ensino profissional, tendo que serem recrutados os professores do ensino primário, sem habilitação necessária para o desempenho do ensino profissional. Isso revelava uma deficiência profunda na política de educação profissional, que se traduzia nos seus resultados.

**MÚMERO E FREQUÊNCIA DOS ALUNOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS DE
APRENDIZES E ARTIFICES POR ESTADO – 1910**

ESTADO	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA	EVASÃO (%)
Amazonas	33	18	45,5
Pará	160	74	53,7
Maranhão	74	56	24,3
Piauí	52	28	46,2
Ceará	128	55	57,0
Rio Grande do Norte	151	86	41,7
Paraíba	143	112	21,7
Pernambuco	70	46	34,3
Alagoas	93	60	35,5
Sergipe	120	69	42,5
Bahia	40	30	25,0
Espírito Santo	180	52	71,1
Rio de Janeiro	209	145	30,6
Minas Gerais	32	24	25,0
São Paulo	135	95	29,6
Paraná	219	153	30,1
Santa Catarina	100	59	41,0
Goiás	71	29	59,2
Mato Grosso	108	57	47,2
TOTAL GERAL	2.118	1.248	-

Fonte: Celso da Fonseca. In: Lopes, 500 Anos de Educação no Brasil, p. 213

Conforme a tabela apresenta, a rede de ensino profissional, com 19 escolas, atingiu um número de matriculados de 2.118 educandos, no entanto o índice médio de evasão de 41%, num total de 870 educandos, revela a deficiência não só estrutural do programa, como visto anteriormente, mas principalmente a falta de condições objetivas para o sucesso da política. Porém essa frequência de 1.248 educandos é que garantiu a consolidação do ensino profissional no Brasil.

Pode-se verificar que das 19 escolas de aprendizes, 9 tiveram um índice de evasão acima da média, enquanto 4 escolas tiveram um índice acima de 50% chegando até a 71% de evasão como foi o caso do Espírito Santo. A evasão continuou nos anos seguintes, sendo um dos principais problemas do ensino técnico-profissional, pois ao concluir a metade do curso, muitas vezes, os alunos abandonavam a escola e iam em busca de trabalho, conscientes de que dominavam conhecimentos suficientes para exercer uma profissão.

Essa política de Educação Profissional foi aos poucos se consolidando no Brasil e, apesar da sua deficiência, foi ela que deu origem às Escolas Técnicas no país.

Ao assumir o poder em 15 de novembro de 1910, o presidente da República, Marechal Hermes da Fonseca, deixou clara sua disposição de dar continuidade à política de ensino profissional iniciada no governo de Nilo Peçanha.

Conforme Santos, citando Cunha, no seu discurso de posse, o Marechal Hermes da Fonseca fez o seguinte pronunciamento a respeito das Escolas de Aprendizes e Artífices:

"Particular atenção dedicarei ao ensino técnico-profissional, artístico, industrial e agrícola que a par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, proporcione também, instrução de ordem ou cultura secundária, capaz de formar o espírito e o coração daqueles que amanhã serão homens e cidadãos." (2000, p. 214)

O setor industrial crescia normalmente até o impulso causado pela 1ª Guerra Mundial (1914-1918). Em apenas treze anos, o número de estabelecimentos industriais cresceu em torno de 300%.

“Se em 1907, havia no país 3.258 estabelecimentos fabris (33% no Distrito Federal; 16,5% no Estado de São Paulo e 14,9% no Rio Grande do Sul) em 1920 já existiam 13.376 estabelecimentos, passando a liderança para São Paulo. O operariado, em sua imensa maioria constituído por imigrantes, atingia mais de 275.500 trabalhadores.”(FILHO, 1982, p. 126)

Um aspecto importante a ser levado em consideração é que já havia uma disposição do Estado em articular a Educação Profissional com a Educação Geral, fato esse que se realiza com a política adotada pelos governos seguintes.

e) O Processo de Industrialização no Brasil: Marco Referencial do Ensino Profissional

Chegando à República Nova, com a Revolução de 1930, o país estava vivendo a grande efervescência do Modernismo, estabelecido desde 1922, período em que a teoria liberal da educação se instituía, através da grande figura de Anísio Teixeira que, na década de 1920, ressaltou a necessidade de repensar o Brasil. Várias mudanças sociais são debatidas, anunciadas e, como sempre, o segmento da educação participava do movimento de renovação. Essa década registrou um marco histórico muito importante para a educação. Surgiu, então, a primeira geração de educadores: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, etc. Esses educadores são os pioneiros na elaboração de novas idéias educacionais, dando a origem à Escola Nova. Essas idéias são divulgadas através do Manifesto dos Pioneiros em 1932, documento histórico que redefinia o papel do Estado com relação à questão educacional. Surgem, também, as

primeiras universidades no Brasil: Rio de Janeiro (1920), Minas Gerais (1927), Porto Alegre (1934) e em São Paulo (1934). Em 1930, o grande lema era a renovação nacional, movimento que dava *“origem à uma reforma educacional, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos – nome do ministro de Educação e Saúde Pública da época.”* (MORAIS, 1989, p. 105) Apesar de sua limitação, a reforma Francisco Campos teve aspectos importantes. Foi por conta dela, pode-se dizer, que aflorou uma nova realidade social e política, uma inovação pedagógica. Mas, por outro lado, mostrou-se profundamente elitista pela introdução de um currículo sofisticado e um sistema de avaliação altamente seletivo.

A década de 1930 é marco referencial importante no processo de mudanças na estrutura política, econômica e social no Brasil. Foi nesse período que teve início a Revolução Industrial Brasileira. Dois acontecimentos importantes contribuíram para esse avanço: o *crack* na Bolsa de Nova Iorque em 1929/30 e a Revolução de 1930 no Brasil. A Revolução de 1930 tira do poder a oligarquia agrário-comercial e o Estado se organizou, assentando uma nova base econômica, com a indústria no comando do processo de desenvolvimento. As forças políticas que apoiaram e levaram Getúlio Vargas ao poder, em 1930, fizeram a opção pelo modelo de desenvolvimento econômico que se fundamentava, principalmente, na industrialização de larga escala, sobrepujando, dessa forma, o modelo de produção agroexportador, que começou a definhir com os impactos da crise do capitalismo internacional no final da década anterior.

O processo de industrialização no Brasil iniciou-se alicerçado no modelo de substituição das importações, paralelamente à mudança do perfil da população brasileira, que migrava com uma velocidade muito grande para as cidades, chegando em 1970 com uma população em torno 56%, ocupando os maiores centros urbanos do país. O desenvolvimento industrial na década de 1930 apresentou altas taxas de crescimento, colocando o Brasil, no período de 1930 a 1957, entre as dez maiores economias do mundo. (MORAIS, 1989)

A política aplicada com o desenvolvimento da industrialização imprimiu uma nova forma de organização da economia, sendo necessário adotar novas estratégias para a profissionalização da classe trabalhadora, capacitando a força de trabalho do país. No campo da Educação, procurou-se responder às necessidades do novo modelo de produção industrial e a pressão do aumento da população urbana. Foi criado, então, em 1930, o Ministério da Educação e da Saúde.

Essa realidade social obrigou o ensino profissionalizante a mudanças profundas, no início de 30, ao ponto de ser criada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, ampliando o espaço estrutural da educação profissional no país. Só a partir de 1930 é que podemos destacar o ensino profissionalizante na área industrial.

f) O Estado Novo e a criação do Sistema “S” – SENAI e SENAC

Dado o crescimento do setor no país, a formação da mão-de-obra industrial assumiu papel importante na sociedade, culminando em 1942 com a criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, pelo Governo de Getúlio Vargas. Destacam-se, nesse momento, duas categorias na aprendizagem: Uma sob o controle patronal, ligado ao SENAI, e outra categoria constituída pelo ensino industrial básico sob a responsabilidade do Ministério da Educação e da Saúde.

O SENAI surgiu, exatamente, a partir da expansão do setor industrial no Brasil, demandando uma formação mínima da mão-de-obra brasileira. Era preciso, em pouco tempo, capacitar a força de trabalho brasileira para atender as necessidades da produção no país, que mudava de configuração com o avanço da indústria. O SENAI foi criado sob convênio com o setor industrial, representado pela Confederação Nacional da Indústria – CNI e oferecia aos trabalhadores cursos de curta duração com o objetivo de preparar, em pouco tempo, trabalhadores a serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Foi o

decreto 4.048/42 que garantiu a *manutenção do SENAI, através dos estabelecimentos industriais*. (SANTOS, 2000, p. 217) Em 16 de julho de 1942, o governo complementou a ação do SENAI com o decreto de regulamentação nº 4.481/42. O Decreto obrigava as empresas do setor industrial a destinar recursos para a realização de cursos e manter nos seus quadros 8% de menores, do total de operários em processo de formação.

Conforme afirma Santos,

"esse decreto também obrigava as empresas a matriculá-los nas suas escolas, onde deveriam ter frequência obrigatória, sendo que os cursos deveriam funcionar no horário normal de trabalho. A prioridade era dada aos filhos de operários empregados nos estabelecimentos industriais; aos irmãos dos operários que atuavam nas indústrias; e aos órfãos cujos pais estiveram vinculados ao ramo industrial." (2000, p. 217)

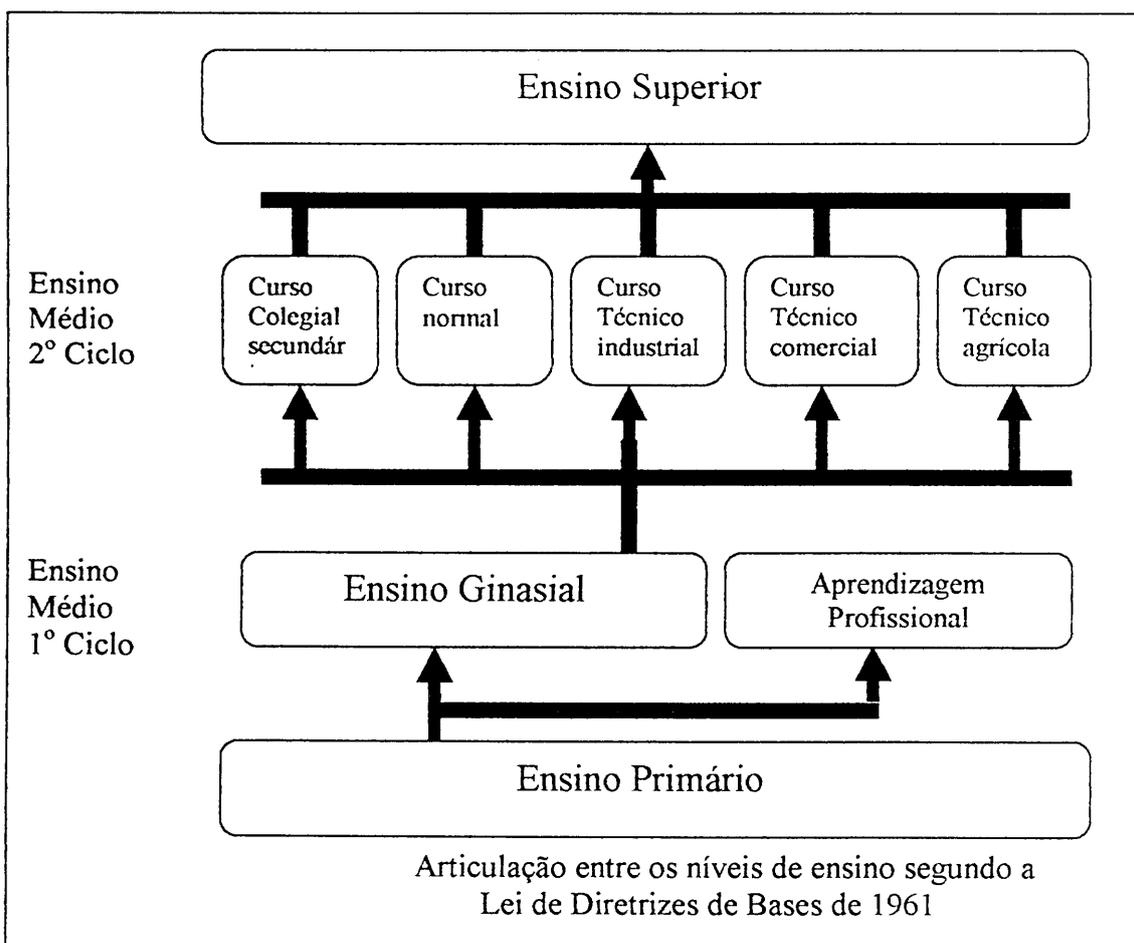
O ensino industrial foi organizado e dividido em dois blocos: o primeiro, que comportava o ensino fundamental, ministrado no período de três a quatro anos, e o chamado básico, que abrangia os cursos de mestres em dois anos; o segundo, com duração, também, de três a quatro anos, correspondia à formação de técnicos industriais e formação de professores. Já verificava, nesse período, a fragilidade da proposta do ensino profissional, uma vez que não havia flexibilização entre os ensinos profissional e secundário. Os alunos inscritos no ensino técnico estavam impedidos do ingresso no ensino superior.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial foi criada em janeiro de 1942, sob a iniciativa de Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas. Com a queda do Estado Novo, foram introduzidas mudanças na Lei Orgânica, através da luta dos pioneiros da educação. As mudanças perseguiram *"dois objetivos principais: a equivalência entre o ensino profissional e secundário e a eliminação da dualidade."* (SANTOS, 2000, p. 218)

Em 1945, caiu o Estado Novo. O setor industrial passou por dificuldades profundas por conta da Segunda Guerra Mundial. Cresceu junto a isso o setor de serviços, provocando a necessidade de qualificar a mão-de-obra para este setor. Contudo foi nesse ano que surgiu a Confederação Nacional do Comércio a qual, conforme a Confederação Nacional da Indústria, se tornou responsável pela criação do SENAC concretizada em 1946, com os decretos 8.621 e 8.622. Várias idéias anteriores foram retomadas, dando origem ao Projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enviado ao Congresso Nacional em 1948. Após uma grande batalha, o projeto é transformado em lei em 1961 (Lei nº 4.024).

Historicamente, desde o Império, o ensino profissional foi marginalizado em relação ao ensino secundário. Tinha, de forma bem distinta, o primeiro, a responsabilidade de formar o indivíduo para o trabalho manual enquanto o segundo era voltado para as elites responsáveis pelas funções de direção da sociedade. A luta pelas mudanças no ensino foi perseguida ao longo da década de 50, iniciando com a aprovação da Lei 1.076, de 31 de março de 1950, garantindo aos estudantes, concludentes do ensino profissionalizante, o ingresso no curso clássico ou científico, *“desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário.”*(SANTOS, 2000, p. 218)

Em março de 1953, a Lei 1.821 veio garantir o direito a qualquer aluno que tivesse concluído o curso técnico em qualquer profissão de ingressar no ensino superior sob prestação de exames. Mas só a Lei de Diretrizes de Bases, de nº 4.024, de dezembro de 1961, ressaltou, pela primeira vez, a articulação entre os ensinos profissional e secundário com o ensino superior.



Fonte: Cunha. In: Manfredi, 2003, p. 103

Segundo Santos, a Lei de Diretrizes de Bases 4.024/61 permitiu o

“... ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que tivesse concluído o ramo secundário ou o profissional, tendo em vista que a estrutura, embora se mantivesse a mesma proposta pela reforma empreendida por Capanema no início dos anos 40, previa um modelo de ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e técnico-profissional, permitindo com isso o acesso irrestrito ao curso superior para quem concluísse quaisquer das duas modalidades.”(2000, p. 219)

Porém, a equivalência estabelecida na LDB 4.042/61 não superou o dualismo no ensino, mantendo as duas redes no sistema educacional

brasileiro, privilegiando o ensino secundário reconhecido e legitimado na sociedade.

Continuava uma tendência muito forte em manter a tradição originária do Brasil Colônia que colocava em segundo plano as funções vinculadas ao trabalho manual.

É preciso considerar que, na década de 1960, a ocupação informal já era provocada pela migração rural-urbana e o crescimento das regiões metropolitanas, responsáveis pela pressão de oferta que alimentava o crescimento. O projeto educacional, no Brasil, neste período, estava voltado para a questão técnica. Sua pedagogia sofria a influência dos Estados Unidos, que começavam a penetrar nos costumes, hábitos e maneiras do povo brasileiro. O início dos anos de 1960 foi um período de muita agitação política no país, com reflexos das lutas internacionais: movimento socialista no mundo – União Soviética, Revolução Cubana (1959), etc. De modo que, em 1964, os militares aplicaram um Golpe de Estado e interromperam, entre outras atividades, toda uma luta por uma sociedade democrática e um projeto de educação voltado para as camadas populares.

Em dezembro de 1968 foi baixado o Ato Institucional nº 5, castrando direitos elementares do cidadão. Em 1969 foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional – CENAFOR, responsável pelo desenvolvimento das ações de capacitação de recursos humanos, no ensino técnico industrial, agrícola, na formação pedagógica de professores, orientadores e supervisores e na formação de docentes ligados as Escolas Técnicas Federais. Foi baixado, também, o decreto nº 869, determinando que a disciplina Educação Moral e Cívica integrasse obrigatoriamente os currículos escolares de todos os graus do sistema educacional do país.

Segundo Frigotto

“Na década de 50 e início da década de 60, esboçou-se, na sociedade brasileira, em todos os âmbitos, um movimento que apontava para

reformas de base e para a implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democrática.” (1999, p. 38)

Vários grupos e movimentos foram envolvidos nessas lutas sociais, passando pela cultura, a educação, a economia, a política, etc. Esse processo foi interrompido pela “quartelada” de 1964, cerceando as liberdades individuais e coletivas do povo brasileiro. Foi nesse período, como já citamos anteriormente, que se instalou a disciplina Educação Moral e Cívica em todos os currículos escolares como um importante instrumento de controle político-ideológico.

De acordo com Gadotti, a “*escola não é a alavanca da transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela, não se efetivará sem ela. Ela tem sido o lugar do retrocesso social e político; ela nunca está em ‘primeiro lugar’ na questão social e política.*” (1998, p. 73) E reafirma dizendo que o problema é que os oprimidos estão fora da escola. Não têm espaço dentro dela. E sabemos que é principalmente na escola que está a forma organizada e sistematizada de aprender e educar.

Só quase dez anos depois, que o governo militar assumiu o país é que tomou algumas iniciativas substituindo a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico com habilitação profissional obrigatória. Essa medida foi regulamentada pela Reforma de 1º e 2º graus, com a Lei 5.692, em 11 de agosto de 1971. Entretanto, o regime militar foi incapaz de imprimir melhoria no ensino médio. Pelo contrário, tanto o ensino propedêutico quanto o ensino profissionalizante foram sucateados no regime militar. Eram evidentes as deficiências mais gritantes no ensino de segundo grau profissionalizante, algumas delas, eram históricas, desde o tempo do império. Por exemplo: não havia estrutura suficiente para garantir a eficácia do programa. O poder público não dispunha de recursos materiais, faltavam professores e até mesmo não se conseguia garantir o mínimo de manutenção da rede de escolas que era muito grande. Por outro lado, existia uma resistência muito grande dos empresários

em aceitar nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau.

Com as mudanças ocorridas no regime militar, garantiu-se a manutenção da dualidade do sistema de educação, no entanto, essa dualidade se escondia num projeto que, aparentemente, garantia uma estrutura de ensino médio voltada para atender a todas as classes sociais, sem discriminação. Porém, a grande deficiência se verificava na estrutura de classe, pois o trabalhador instrumental era excluído da escola muito antes de chegar ao segundo grau. O índice de evasão e de repetência era muito alto, especialmente na população de baixa renda.

g) As Escolas Técnicas Federais

No período de 1969 a 1971, são aprovadas, respectivamente, as leis 5.540/68 e 5.692/71, que introduzem mudanças significativas na estrutura do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus respectivamente, como também novas diretrizes ao ensino profissional. Nesse período, há um grande crescimento do setor privado na educação. Dois anos depois (1973) da promulgação da reforma do ensino de 1º e 2º graus, foi baixado o decreto 72.495, de 19 de julho de 1973, estabelecendo normas para o amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino.

É com a Lei 5.692/71 que são criadas as Escolas Técnicas Federais, substituindo as escolas industriais, chegando, inclusive, algumas delas a implantar os cursos superiores de engenharia, formando assim, os Centros Federais de Educação e Tecnologia, como se deu na cidade do Rio de Janeiro. Com essas mudanças, as escolas técnicas passaram a gozar de muito prestígio junto aos empresários, tanto que os técnicos formados nesses centros eram, quase que na sua totalidade, absorvidos pelas grandes empresas privadas e também pelas estatais. Na década de 70, o número de matrículas nessas escolas duplicou e anualmente eram colocados milhares de técnicos no mercado de trabalho, vindo a ficar saturado na década de 80 com a recessão.

A década de 1980 inicia um processo de redemocratização no país que se configura em 1985 com um governo, civil, de José Sarney, substituindo Tancredo Neves, eleito pelo Congresso Nacional e que logo depois morreu⁵. É o início de uma nova era de mobilização da classe trabalhadora com a abertura política. Em 1982, a campanha eleitoral reafirmou o embate entre a oposição representada pelos partidos: PMDB, PDT e PT e as forças políticas que apoiavam o regime militar. No campo da educação, só a partir de 1983 é que se acirraram os conflitos. Em 1986, com o país mobilizado por mudanças na política nacional, alguns Estados, tendo eleito governadores da oposição, ligados à luta por reformas sociais, progressistas, iniciaram um programa de educação, voltado para atender às classes populares. Um programa que, em cada Estado, reunia as melhores autoridades profissionais da educação. Os Estados que se destacaram nessa luta foram: Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Paraná. Nesse mesmo ano, o Governo Federal extinguiu o CENAFOR, sob alegação de redução de despesas.

h) O Projeto Neoliberal – Construindo uma nova institucionalidade para a Educação Profissional

Em 1988, a Nova Constituição apontou para a redemocratização do país e, no campo da educação, introduziu novos compromissos, destacando a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. Nela, a questão da educação é mencionada por várias vezes. No título que trata dos direitos e garantias fundamentais, ela aparece como um dos direitos sociais; no capítulo que fala sobre a família, a educação aparece como absoluta prioridade e na sua seção específica, ela visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A década de 1990 é marcada pela eleição direta de Fernando Collor de Mello, para Presidente da República, em 15 de novembro de 1989. O povo depositava grandes esperanças no novo governo. Os discursos destinados aos

⁵ Em 1982, Tancredo Neves foi eleito Presidente da República pelo Congresso Nacional. É o último Presidente eleito pelo Congresso Nacional. Antes de tomar posse ficou doente, vindo a falecer. José Sarney, seu companheiro de chapa e eleito vice-presidente, assumiu o governo.

“descamisados” e aos “pés descalços” diziam que o novo governo os levaria pelo caminho da modernidade. Por outro lado, os indicadores da educação revelavam o sucateamento da sua política. O governo Collor herdava um sistema de ensino altamente seletivo. Dos alunos matriculados no 1º grau, chegavam ao 2º apenas 9,5% e ao ensino superior 4,2%. Esses índices eram inferiores aos alcançados pela maioria dos países da América Latina. (SILVA, 1992). No início de 1991, foi apresentado à nação o Programa de Ação do Governo Collor, para o período 1991 a 1995 que, com relação à educação, ressaltava a sua importância fundamental para a inserção do país no mundo das inovações tecnológicas. O governo Collor frustrou a nação, foi cassado, e sua política educativa se reduziu a poucos programas e iniciativas isoladas, eleitoreiras e clientelistas, dos Estados, como a experiência dos CIACs no Rio de Janeiro.

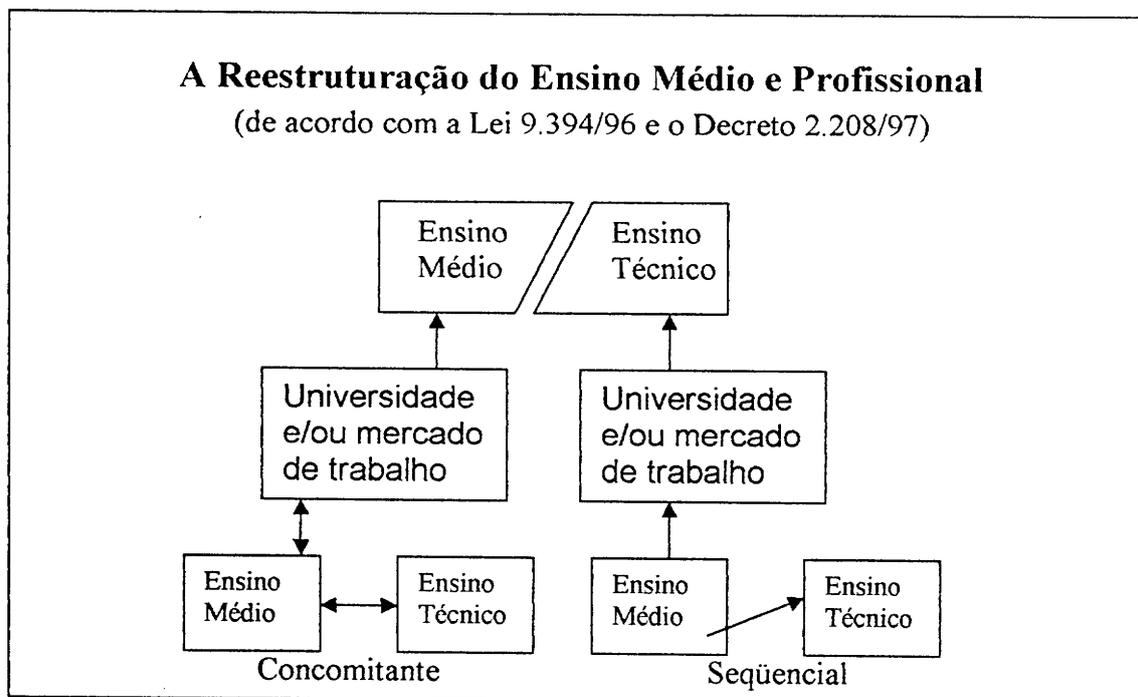
No governo de Itamar Franco, poucas medidas são tomadas, ficando a discussão sobre educação voltada para a conclusão da nova Lei de Diretrizes de Base – LDB da Educação que só veio a ser promulgada em 20 de dezembro de 1996, já no governo de Fernando Henrique Cardoso. O Brasil terminou o século XX com uma política de educação fragmentada. Através da LDB 9.394/96 promoveu a descentralização e a autonomia para as escolas, universidades, instituiu um processo regular de avaliação de ensino, associado à valorização do magistério. Criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, responsável pela educação fundamental e o Programa Educacional de Qualificação – PEQ que, com recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador – FAT é responsável pela formação e qualificação da mão-de-obra.

Assim, a política educacional, no Brasil, sustenta-se basicamente a partir de Resoluções, Decretos e Portarias que são baixadas por ocasião das mudanças nos governos, sem que a nação tenha, de fato, um projeto de educação sistematizado e definido, voltado para o desenvolvimento da produção do conhecimento, para a capacitação e qualificação do cidadão sem discriminação de ordem social ou racial.

Porém, durante toda a década de 80 e início dos anos 90 permearam na sociedade brasileira intensos debates sobre a educação no Brasil, novas concepções sobre os rumos do ensino de segundo grau e a educação profissional. Diversas concepções sobre política educacional deram origem ao novo projeto de educação, expresso na Lei de Diretrizes de Base - LDB, com entrada no Congresso Nacional em 1988, mas somente aprovada em 20 de dezembro de 1996 sob o nº 9.394.

Com a nova LDB 9.394/96, reservando à Educação Profissional, quatro artigos, 39 a 42, mais uma vez essa questão é mal definida. De modo que foi necessário o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, para sua regulamentação. O decreto recuou a concepção de formação profissional ao período colonial, em que se tivesse uma educação para os pobres e outra para os ricos. Ainda hoje essa concepção está presente, a educação profissional, sem profissionalização de nível superior, está voltada principalmente para as camadas da população de baixa renda.

A estrutura educacional após a LDB 9.394/96.



Portanto, conforme definição do decreto, segundo Santos,

“a educação profissional se define pelos seguintes níveis: básico, que se destina à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos egressos do ensino médio; tecnológico, que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos alunos oriundos do ensino médio e técnico.” (2000 p. 221/2)

Sendo assim, a educação profissional que sempre esteve voltada para o ensino industrial, desde a década de 30, nesse novo projeto, ampliou seu alvo de abrangência. Além de procurar, qualificar uma mão-de-obra ativa para o uso de novas tecnologias, procurou, também, qualificar um exército de trabalhadores desempregados para que pudessem sobreviver no mercado de trabalho informal, ou ser um novo empreendedor.

Como se pode verificar, no gráfico acima, a proposta educacional estabelecida pela LDB 9.394/96 e o decreto de regulamentação 2.208/97 fazem uma separação entre os ensinos médio e profissional. Essa separação só vem, cada vez mais, reforçar a distinção histórica do ensino para as classes populares e para a classe dirigente. Essa divisão dificulta e compromete a democratização do ensino médio para as classes populares, uma vez que são obrigados ao trabalho mais cedo.

Esse desmembramento recriou dois tipos de ensino distintos. Como afirma Manfredi, há *“o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado.”*(2003, p. 135) Desse modo, a nova LDB pode ser interpretada com a compreensão de que se pode identificar nela aspectos discriminatórios e seletivos na proposta de Educação Profissional. Kuenzer, citada por Manfredi, diz que a proposta reforça o paradigma de que a *“sociedade do conhecimento”* que compreende sua organicidade com o modelo de acumulação flexível, que exige formação de um novo tipo, a integração da

ciência, tecnologia e trabalho, é para poucos (2003, p. 137), os privilegiados, que com certeza não são os pobres. A reforma retrocede aos anos 20 quando se redefiniam uma educação para os pobres e outra para a elite brasileira.

Manfredi também, faz uso de uma citação de Kuenzer e Ferretti (1999), levantando dois aspectos críticos da separação entre o ensino médio e profissional que é importante reproduzir para fundamentar melhor essa questão.

- “1. Repõe a dualidade estrutural, não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governos;*
- 2. supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea reforçando a idéia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada até pela organização capitalista da produção.”* (2003, p. 134)

Contudo, pode-se verificar que, no período de 1900 a 1929, a administração como ciência jurídica, predominou como paradigma que se baseou no legalismo que sustentava um Estado regulador-liberal. De 1930 a 1979, o que predominou foi o paradigma da administração pública como ciência da administração, baseado na racionalização do Estado Administrativo, período de 1930 a 1945; no Estado desenvolvimentista de 1946 a 1964; e na racionalização, somada à competência técnica, a qual deu sustentação ao Estado Intervencionista de 1965 a 1979. De 1980 a 1989, predominou a Administração Pública como ciência política, dando sustentação ao Estado de Mobilização Social. A partir de 1990, levanta-se uma nova preocupação com a redefinição do Estado e o novo paradigma colocado é o da Administração Pública, propondo a necessidade de combinar a capacidade política com a capacidade técnica.

A década de 1990 é agravada pela crise do emprego, provocada pela nova configuração do mercado de trabalho e reestruturação do capital. Cresce a competitividade, com ela aumenta-se a produtividade, mas usando bem menos força de trabalho que anteriormente, devido ao surgimento e à implantação de novas tecnologias no sistema produtivo. Essa realidade começa cada vez mais exigir trabalhadores mais qualificados para sobreviver no mercado.

É estabelecida uma nova institucionalidade para a Educação profissional no Brasil que passa pela reconstrução e implementação de políticas públicas voltadas para criação de novos postos de trabalho e geração de emprego e renda. Nesse sentido, o Ministério de Trabalho – MTb, estabeleceu em 1998, um conjunto de ações para sustentar esse novo projeto.

“ **A Educação Profissional é questão de Estado** – É preciso recuperar a sua função e natureza pública, na qual o Estado deve exercer papel de articulador e fomentador de políticas globais, saindo, cada vez mais, da esfera da execução de ações diretas, centralizadas. A EP é questão a ser negociada no e pelo setor produtivo – trabalhadores e empresários;*

** **Política educacional global** – onde uma política pública de EP deve assumir seu caráter complementar, sem substituir a educação básica, de 1º e 2º graus, bem como o fortalecimento do ensino e pesquisa em nível superior. Garantir, ao mesmo tempo, escolaridade aos jovens e adultos e oportunidade de qualificação profissional permanente para parcelas crescentes da população economicamente ativa – PEA;*

** **Gestão Integrada** – Garantir a reestruturação da rede de ensino técnico federal e o suporte à reforma mais ampla do ensino médio no País; no Ministério de Trabalho, a efetiva integração das funções do sistema público de trabalho e geração de renda;*

** **Articulação e fortalecimento de uma rede nacional de EP** – Para garantir EP em bases contínuas, para parcelas crescentes da PEA, é preciso mobilizar e articular, em um projeto comum, a competência, os*

recursos humanos, físicos e financeiros da ampla diversidade de agências de EP públicas e privadas existentes no País. Um conjunto que movimenta, em estimativa conservadora, mais de R\$ 5 bilhões ao ano – o equivalente ao total investido pelo FAT no período 1995/98, no Plano Nacional de Formação – PLANFOR;

* **Sistema de certificação ocupacional de competências profissionais** – projeto a se reestruturar como referência, balizador e retroalimentador de ações da rede de EP, garantindo seu foco na demanda do setor produtivo. Adesão voluntária, flexibilidade, concepção e gestão democráticas, de empresários e trabalhadores, são alguns de seus elementos básicos;

* **Implantação de uma rede nacional para formação de formadores** – suficiente para garantir, em bases contínuas, o corpo técnico-docente que dar conta da meta de atendimento de pelo menos 20% da PEA. Trata-se não apenas de instrutores, mas de planejadores, gestores e avaliadores de toda a gama de ações que compõem esse atendimento;

* **Reforma do Ensino médio** – coloca-se na pauta, mais uma vez, a reformulação do ensino médio e da chamada educação técnica. O Ministério de Educação e Cultura – MEC está implementando, nesse sentido, o Programa de Expansão da EP – PROEP, financiado pelo BID e FAT;

* **Centros públicos de EP** – Implementação de um tipo de agência flexível, que leve em consideração a clientela, constituída da PEA, trabalhadores de baixa escolaridade – das variadas atividades: formação de formadores, extensão cultural, tecnológica, intermediação e encaminhamento ao mercado de trabalho, documentação profissional e pessoal – operação, em parceria com os diferentes agentes da comunidade, públicos, privados e o sistema S que compõe SENAI/SESI (indústria), SENAC/SESC (comércio e serviços, exceto bancos), SENAR (agricultura), SENAT/SEST (transporte sobre pneus) e SEBRAE (todo atendimento para pequeno e micro empresas), como também as escolas técnicas de comércio, ONGs, etc.;

* **Gestão** – democrática, com participação de diversos atores e parceiros envolvidos no centro, em bases tri ou multipartites e paritárias;

** Funcionamento – recursos públicos, aliados à busca de progressivo autofinanciamento das atividades, mediante diversificação da clientela e dos produtos/serviços (tendo em vista, por exemplo, empresas e outros consumidores que podem, no mínimo, ressarcir o centro pelos serviços prestados).” (MTb, 1998)*

Percebe-se, com o que foi proposto pelo Ministério do Trabalho e Emprego uma distorção e/ou contradição com a estruturação do projeto de educação básica, ensino médio e a Educação Profissional, definido na nova LDB e regulamentado pelo decreto 2.208/97.

Nesse quadro, verifica-se a necessidade de, antes de tudo, erradicar o analfabetismo da população economicamente ativa, elevar a escolaridade mínima a pelo menos segundo grau e ao mesmo tempo garantir educação profissional, pelo menos a 20% da PEA – população economicamente ativa.

Esta proposta é consubstanciada com a criação do Plano Nacional de Educação Profissional – PLANFOR, criado e implementado em 1995/6, com recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador – FAT, no âmbito do Ministério do Trabalho.

i) O PLANFOR – Uma nova proposta para a Educação Profissional

O PLANFOR – Plano Nacional de Formação é um programa de formação profissional do governo federal, implantado e reestruturado no país em 1995/6. O Plano, tendo como base principal de financiamento recursos do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador, foi implementado por meio de dois mecanismos fundamentais:

“Planos Estaduais de Qualificação – PEQs: coordenados pelas Secretarias Estaduais de Trabalho, sob orientação e supervisão das Comissões Estaduais e Municipais de Emprego.

Parcerias: mediante convênios, termos de cooperação técnica protocolos de intenções – com toda rede de educação profissional

autofinanciamento das atividades, mediante diversificação da clientela e dos produtos/serviços (tendo em vista, por exemplo, empresas e outros consumidores que podem, no mínimo, ressarcir o centro pelos serviços prestados).” (MTb, 1998)

Percebe-se, com o que foi proposto pelo Ministério do Trabalho e Emprego uma distorção e/ou contradição com a estruturação do projeto de educação básica, ensino médio e a Educação Profissional, definido na nova LDB e regulamentado pelo decreto 2.208/97.

Nesse quadro, verifica-se a necessidade de, antes de tudo, erradicar o analfabetismo da população economicamente ativa, elevar a escolaridade mínima a pelo menos segundo grau e ao mesmo tempo garantir educação profissional, pelo menos a 20% da PEA – população economicamente ativa.

Esta proposta é consubstanciada com a criação do Plano Nacional de Educação Profissional – PLANFOR, criado e implementado em 1995/6, com recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador – FAT, no âmbito do Ministério do Trabalho.

i) O PLANFOR – Uma nova proposta para a Educação Profissional

O PLANFOR – Plano Nacional de Formação é um programa de formação profissional do governo federal, implantado e reestruturado no país em 1995/6. O Plano, tendo como base principal de financiamento recursos do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador, foi implementado por meio de dois mecanismos fundamentais:

“Planos Estaduais de Qualificação – PEQs: coordenados pelas Secretarias Estaduais de Trabalho, sob orientação e supervisão das Comissões Estaduais e Municipais de Emprego.

Parcerias: mediante convênios, termos de cooperação técnica protocolos de intenções – com toda rede de educação profissional

do país, que abrange seis grandes conjuntos de agências formadoras:

- sistemas de ensino técnico federal, estadual e municipal;
- universidades públicas e privadas;
- o chamado Sistema S (SENAI/SESI, SENAC/SESC, SENAR, SENAT/SEST, SEBRAE);
- sindicatos de trabalhadores, escolas e fundações de empresas;
- organizações não governamentais;
- rede de ensino profissional livre.” (MTb, 2000)

Em 1996 foram definidas algumas metas, pelo governo federal:

“1996 =	5 milhões	=	7% da PEA
1997 =	8 milhões	=	11% da PEA
1998 =	11 milhões	=	15% da PEA
1999 =	15 milhões	=	20% da PEA”.

(IDEM)

Os parâmetros de financiamento do PLANFOR são definidos pelo Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT⁶, com poderes garantidos no inciso V do artigo 19 da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990 (Mtb. Res. 194 de 23/09/1998), e tem a responsabilidade de analisar os projetos específicos de cada entidade parceira, como também os programas orçamentários dos Estados, emitindo pareceres para sua aprovação.

O governo implanta o programa com metas estabelecidas até 1999. Em setembro de 1998, o CODEFAT define novas metas e afirma suas diretrizes. A resolução estabelece critérios para transferência de recursos do FAT ao PLANFOR, assegurando no seu artigo primeiro que:

“As transferências de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, objetivando a execução de ações de educação profissional (EP), no período 1999-2002, consubstanciada no Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, serão efetuadas pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, do Ministério do Trabalho

⁶ O CODEFAT é uma estrutura de organização nacional, constituído por representações do Estado, Empresários e Trabalhadores. Sua constituição se dá de forma paritária, com a participação de três representações de cada setor.

(SEFOR/MTb), com base em convênios plurianuais e outros instrumentos firmados nos termos da legislação vigente, obedecendo ao disposto nesta Resolução e a orientações emanadas deste Conselho.”
(Res. 194, 1998)

Além de regulamentar a transferência de recursos do FAT ao plano, a resolução, também define novas metas, no seu artigo segundo dizendo que, “o PLANFOR tem o objetivo de construir, gradativamente, oferta de educação profissional, com foco na demanda de trabalho, de modo a qualificar ou requalificar, a cada ano... pelo menos 20% da PEA – População Economicamente Ativa”. A resolução, dessa vez, reafirma a necessidade do PLANFOR para contribuir no aumento da probabilidade de obtenção de trabalho, na elevação e geração de renda, na garantia da permanência do emprego e na elevação da produtividade.

Para o Ministério do Trabalho, a Educação Profissional sempre foi estratégica para o desenvolvimento sustentável, e o PLANFOR nasceu com a diretriz de qualificar os trabalhadores para a demanda efetiva do mercado de trabalho. Mas, infelizmente, é reconhecido pelo próprio relatório gerencial do plano que “*não há parâmetros de mercado para comparar o índice de encaminhamento do PLANFOR, pois essa atividade não é regularmente realizada nem contabilizada por sistemas de formação profissional*”. (PLANFOR, Rel., 2000) Além das metas estabelecidas, o plano priorizou um público determinado: pessoas desocupadas, pessoas que vivem do trabalho precário, pessoas com riscos de perder seus empregos por conta da modernização do trabalho (setores da indústria e do mercado financeiro), autônomos associados em cooperativas, empreendedores da microempresa do setor urbano, como também os empreendedores da pequena empresa agrícola e aqueles produtores da agricultura familiar. Ao observar a definição do seu público alvo, percebemos que o programa surge com o propósito de atingir os segmentos mais vulneráveis da população economicamente ativa – PEA, oferecendo condições de **“igualdade com relação a oportunidade para todos os trabalhadores”**. (grifos meus)

O PLANFOR, numa tentativa de superação das práticas anteriores, promove diversas ações, tanto no campo dos trabalhadores como também no campo empresarial. No ano de 2000, esses dois setores participaram do programa. Foram destacados, de acordo com o relatório anual, os "*programas desenvolvidos com a CUT (Projeto Integrar, Supletivo Profissionalizante), o SENAR (Projeto de Educação Profissional de Trabalhadores Rurais sem Escolaridade, de Alfabetização e a CNI/FIESP/Fundação Roberto Marinho (Telecurso 2000, supletivo do ensino fundamental e médio)*". (Rel. PLANFOR, 2000)

Uma das diretrizes do PLANFOR é com as habilidades básicas e as habilidades específicas dos treinandos. As básicas, definidas a partir da carga horária dos cursos, não ultrapassando o limite de dez horas-aula, se destinam aos novos conhecimentos dos valores que fundamentam o trabalho de hoje, como também à transmissão dos conceitos de cidadania na nossa sociedade. As habilidades específicas são variáveis, de acordo com a carga horária do curso, que na sua maioria, é de 40 e 120 horas. É bom frisar que o Plano não tem na sua definição carga horária específica para cada curso. Isso é definido com a necessidade da demanda e da realidade de mercado em cada Estado. A carga horária, citada aqui, tem sido a predominante, tanto em nível nacional, conforme os relatórios do programa, como em nível estadual, levantada na pesquisa.

Nos anos de 1999 e 2000 foram contratadas, no Brasil, mais de duas mil entidades para executar programas do PLANFOR. De acordo com o relatório gerencial de 2000, 40% das entidades correspondem a novos atores no campo da educação profissional: sindicatos, ONGs, universidades e outras instituições. Essas entidades absorveram mais de dois terços dos recursos do PLANFOR.

De acordo com o relatório gerencial 2000 do PLANFOR, "*a média do custo aluno-hora ficou em R\$ 2,00, variando entre R\$ 1,40 e 3,20.*" (2001, p. 07)

PLANFOR-2000: Custo Aluno-Hora (em R\$)

Indicadores	PEQs	Parceiras	Total
Mínimo	1,20	2,10	1,40
Médio	1,90	2,60	2,00
Máximo	5,30	10,80	3,20

Fonte: Rel. Gerencial PLANFOR 2000.

Pochmann faz uma referência aos gastos do Brasil com relação a outros países com a formação profissional, dizendo que *“o Brasil parece ter um desempenho não desprezível”* (1999, p. 126). No entanto, ele levanta a necessidade de estudos com relação a seus resultados. *“Esse contraste quantitativo precisaria ser melhor analisado com base na eficiência dos cursos oferecidos, ou seja, a realização de uma análise de resultados, cujas informações são ainda insuficientes.”* (IDEM)

O PLANFOR é um plano de qualificação profissional estratégico para a capacitação da mão-de-obra e para que as pessoas possam garantir um lugar no mercado de trabalho. Mas, para isso, o plano precisa estar articulado a outras políticas de geração de emprego e renda, para que as pessoas beneficiadas pelo plano possam ter acesso ao novo emprego.

O Brasil esgotou uma etapa do seu desenvolvimento tecnológico e viu no PLANFOR uma oportunidade de qualificar a sua mão-de-obra, preparando-a para as novas exigências do mercado de trabalho. Na concepção do governo federal, atingir as metas de qualificação é necessário para que o país seja competitivo junto à produção mundial, possa baixar a taxa de desemprego e diminuir o déficit tecnológico com relação ao domínio dos países chamados primeiro mundo.

Com o PLANFOR, a partir de 1995, é invertida a prioridade da qualificação profissional. Antes os programas eram definidos pela oferta. A realização dos cursos não dependia tanto da demanda do mercado de trabalho, uma vez que poucas eram as entidades “especializadas” em

formação profissional. Era treinada uma quantidade restrita para o mercado de trabalho, fator que oferecia maior condição para garantir melhor qualidade nos cursos, no seu aspecto "adestrador" para as habilidades específicas. A partir do PLANFOR, a prioridade passa a ser a quantidade, tendo em vista a demanda do mercado de trabalho, além de se propor a ruptura com programas anteriores, introduzindo a necessidade do desenvolvimento das habilidades básicas e de gestão. Portanto, percebe-se que, mesmo atingindo a meta mínima de qualificar 20% da PEA, os programas estão longe de garantir uma qualificação profissional capaz de inserir a maior parte dos treinandos no mercado de trabalho e projetar a Formação Profissional como um direito de cidadania.

No entanto, não podemos negar que o PLANFOR traz a possibilidade de democratizar a qualificação profissional, quando apresenta uma proposta descentralizadora. Ele atua nas várias hierarquias, desde o mercado formal à informalidade, passando pela agroindústria, agricultura familiar, etc. Por outro lado, apresenta deficiências na definição da sua clientela, na aplicabilidade da inovação do plano. Os programas são definidos por uma simples solicitação, reunindo, muitas vezes, pessoas numa mesma sala, com grau de escolaridade diferente, um problema grave à proposta de qualificação, além de projetar as habilidades específicas como conteúdo principal.

Fidalgo reforça essa nossa constatação ao afirmar que,

"Pela análise das experiências consideradas inovadoras, percebe-se que o PLANFOR pretende incentivar, de tal forma a ser superado o modelo anterior, de cursos estanques limitados ao adestramento para tarefas e operações fragmentadas. Ainda se tem o desafio de atingir o foco do desenvolvimento de habilidades, principalmente as de ordem básica, pois os cursos considerados inovadores ainda apresentam um forte apego ao desenvolvimento de habilidades específicas". (1999, p. 187)

Por mais que se tenha dito que o PLANFOR tem garantido oportunidades para os segmentos mais marginalizados da PEA, é prematuro

formação profissional. Era fornecida uma quantidade restrita de horas de trabalho, fator que oferecia maior condição para garantir melhor qualidade nos cursos, no seu aspecto "adestrador" para as habilidades específicas. A partir do PLANFOR, a prioridade passa a ser a quantidade, tendo em vista a demanda do mercado de trabalho, além de se propor a ruptura com programas anteriores, introduzindo a necessidade do desenvolvimento das habilidades básicas e de gestão. Portanto, percebe-se que, mesmo atingindo a meta mínima de qualificar 20% da PEA, os programas estão longe de garantir uma qualificação profissional capaz de inserir a maior parte dos treinandos no mercado de trabalho e projetar a Formação Profissional como um direito de cidadania.

No entanto, não podemos negar que o PLANFOR traz a possibilidade de democratizar a qualificação profissional, quando apresenta uma proposta descentralizadora. Ele atua nas várias hierarquias, desde o mercado formal à informalidade, passando pela agroindústria, agricultura familiar, etc. Por outro lado, apresenta deficiências na definição da sua clientela, na aplicabilidade da inovação do plano. Os programas são definidos por uma simples solicitação, reunindo, muitas vezes, pessoas numa mesma sala, com grau de escolaridade diferente, um problema grave à proposta de qualificação, além de projetar as habilidades específicas como conteúdo principal.

Fidalgo reforça essa nossa constatação ao afirmar que,

"Pela análise das experiências consideradas inovadoras, percebe-se que o PLANFOR pretende incentivar, de tal forma a ser superado o modelo anterior, de cursos estanques limitados ao adestramento para tarefas e operações fragmentadas. Ainda se tem o desafio de atingir o foco do desenvolvimento de habilidades, principalmente as de ordem básica, pois os cursos considerados inovadores ainda apresentam um forte apego ao desenvolvimento de habilidades específicas". (1999, p. 187)

Por mais que se tenha dito que o PLANFOR tem garantido oportunidades para os segmentos mais marginalizados da PEA, é prematuro

afirmar que sua ação descentralizadora elimina o caráter assistencialista e economicista da sua aplicabilidade.

Segundo o relatório anual do PLANFOR, no Brasil, em 2000 foram treinados quase 1,9 milhões de pessoas que estavam desocupadas, 284 mil, isto é, cerca de 15%, assim que terminaram os cursos, foram encaminhadas ao mercado de trabalho. O relatório justifica o índice, afirmando que esse número tende a aumentar, pois se sabe que o tempo de procura de trabalho está, atualmente, na faixa de 6 a 12 meses, dependendo da região. (PLANFOR, Rel., 2000)

PLANFOR-2000: Índice de Encaminhamento ao Mercado de Trabalho logo após a conclusão dos cursos.

	Treinandos desocupados (mil) A	Encaminhados ao Mercado de Trabalho (mil) B	B / A %
PEQs	1.437	230	16
PARCERIAS	426	54	13
TOTAL	1.863	284	15

Fonte: Rel. Gerencial Planfor 2000.

Por outro lado, coloca-se a necessidade de desenvolver estudos para que se comprovem esses dados. Contudo a situação em Sergipe, como se verá a seguir, na pesquisa realizada, no final do ano de 2002, com os treinandos de 1999 e 2000, aproxima-se desse percentual, quando se refere àqueles que conseguiram novo trabalho ou aumentaram sua renda.

O Brasil é um país sem tradição de acompanhamento dos resultados na área da formação profissional. A experiência com o PLANFOR procura preencher essa lacuna, de modo retraído, uma vez que seus relatórios de avaliação apresentam uma tendência de resultados voltados para o aspecto quantitativo, os quais têm estado muito aquém de suas metas estabelecidas. "O PLANFOR se coloca a meta de consolidar capacidade de encaminhar pelo menos 80% dos desocupados ao mercado de trabalho..." (Rel. Gerencial 2000, p. 11) Ora, esta é uma meta que parece sem muito compromisso, uma vez que

garantir emprego às pessoas desocupadas não depende simplesmente de um plano de qualificação. É preciso gerar emprego, dando uma nova dinâmica à economia. O mercado de trabalho brasileiro não tem, nos últimos anos, apontado para abertura de vagas, para trabalhadores qualificados ou não.

Ao mesmo tempo que o relatório faz uma avaliação positiva do plano no ano de 2000, apresenta dados, números quantitativos que reafirmam seu caráter meramente técnico e contraditório. O relatório trabalha com a perspectiva, e desafio, de colocar no mercado de trabalho 80% da população treinada após o curso. No entanto afirma que

“O grande e permanente desafio do PLANFOR é manter a inserção da educação profissional na pauta de políticas públicas, ativando a consciência de todos ou autores – governo, trabalhadores, empresários – quanto ao seu papel e potencialidades em programas de geração de trabalho e renda, promoção de igualdade de oportunidades e dignidade no mercado de trabalho – ainda que, por si ou em si, qualificação não seja panacéia para desemprego, miséria, desigualdade.”(2001, p. 23)

A qualificação profissional, desarticulada de uma política de geração de emprego e renda, verticalizada, desfocada da demanda do mercado de trabalho, comprovada por estudos prévios, está fadada ao fracasso e desperdício dos recursos, oriundos dos trabalhadores que, há muito têm pago a conta da crise do emprego.

CAPÍTULO IV

CARACTERIZAÇÃO DO PLANFOR EM SERGIPE

No Estado de Sergipe, o PLANFOR, nos anos de 1999 e 2000, foi coordenado pela Secretaria Estadual da Ação Social e do Trabalho – SEAST. Os recursos do programa são oriundos do FAT – Fundo de Amparo do Trabalhador. A SEAST, sob a orientação da Comissão de Emprego Estadual, gradativamente, foi assumindo a responsabilidade pela articulação e integração da rede de qualificação profissional no Estado.

O Plano de Qualificação Profissional em Sergipe teve início em 1996 de modo muito tímido. No ano seguinte, a fragilidade do plano era tanta que o Estado teve que devolver recursos, liberados pelo governo federal e não aplicados na qualificação.

São desenvolvidos cursos em diversas áreas de interesses, em quase todos os municípios do Estado. A demanda é identificada, geralmente, pelo governo estadual, a partir de diversos indicadores sociais, econômicos, planos de reestruturação do Estado, etc., como também a partir das intervenções da sociedade civil. Qualquer entidade podia participar enviando um projeto, solicitando cursos ou treinamentos. E aquelas credenciadas junto à Secretaria Estadual podiam participar, inclusive, como parceiras na execução dos programas.

As propostas de qualificação profissional, apresentadas por qualquer entidade, pelas Prefeituras Municipais, ou de iniciativa da própria SEAST, são submetidas à Comissão Estadual de Emprego, que define sobre a sua aprovação. Essa comissão é constituída de forma paritária com representação do Estado, dos empresários e dos trabalhadores.

A Resolução 194 de 1998 diz que,

“A aplicação de recursos do PEQ nos municípios de cada unidade federativa será definida, a cada ano, previamente à elaboração do PEQ,

pela Secretaria de Trabalho e Comissão Estadual de Emprego, de comum acordo com as Comissões Municipais de Emprego ou instâncias equivalentes, com base nos mesmos critérios indicados neste artigo, adaptados naquilo que for pertinente à relação entre estados e municípios, garantindo que, pelo menos, 70% dos recursos disponíveis estejam de acordo com o critério da participação da população economicamente ativa do Município no Estado de outro indicador objetivo da população alvo.” (Art. 9, Inc. d, § 2)

É a comissão de emprego que aprecia os projetos de qualificação profissional e define pela sua aprovação ou não. Ela, também, é responsável pela fiscalização na aplicação dos recursos.

A CUT/SE – Central Única dos Trabalhadores, no Estado, rejeitou o seu lugar na comissão por não concordar com a proposta de qualificação profissional, implantada no governo de Fernando Henrique Cardoso. É bom frisar que a Central, em nível nacional e em diversos Estados, participa do plano com diversos programas e, inclusive, com proposta inovadora e pioneira na Educação Profissional, que são os programas do Projeto Integrar e Supletivo Profissionalizante.

A execução dos projetos no âmbito do Planfor – seminários, cursos, treinamentos, instrumentos de avaliação, tem mobilizado diversas entidades no Estado. Algumas com tradição na área da Educação Profissional, como é o caso do SENAC e SENAI, outras que se estruturaram a partir da oferta do plano e outras que surgiram da necessidade organizativa dos movimentos sociais.

Em 1999, o PLANFOR atingiu 66 municípios do Estado de Sergipe. (UFS, Rel Geral do PEQ, 1999, p. 35) No ano seguinte, com o empenho para se atender às demandas dos programas, o plano conseguiu atingir os 75 municípios do Estado. (UFS, Rel Geral do PEQ, 2000, p. 18)

Nos anos de 1999 e 2000, de acordo com os relatórios anuais de avaliação elaborados pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, os programas foram desenvolvidos pelas seguintes entidades:

ENTIDADES EXECUTORAS

1999	2000
ANCA	SENAC
ANGELA	SENAI
CASA DA DOMÉSTICA	UNED
COOPERTRAL	CASA DA DOMÉSTICA
COOPTEC	COOPERTRAL
D. PELLACANI	FUNDARF
EMDAGRO	SENAT
ETFSe	ANCA
FAMILIA FELIZ	ILA
FAPESE	ILAM
LBV	FETASE
ORATÓRIO F.S.J.BOSCO	COOPERMULT
SENAC	SDS
SENAI	FAPESE

Fonte: UFS. Relatórios de Avaliação do PEQ em Sergipe nos anos de 1999 e 2000.

A implementação de um plano com essa abrangência, apesar de ter diretrizes definidas e claras, conta com vários desafios e dificuldades que variam de acordo com a política governamental do Estado. As entidades parceiras na execução do Plano, na sua maioria, transformam-se em aliadas políticas do governo estadual, atuando como colaboradoras no desenvolvimento da formação da mão-de-obra. De modo que é comum identificar a presença de interferência política na definição das parcerias.

Algumas entidades gozam de privilégios e participam do plano por indicação de uma ou outra autoridade política, ou até mesmo por ter relações de amizade com os responsáveis pelo setor da SEAST, etc. Constata-se isso

através do depoimento do representante do SENAI; falando sobre a supervisão dos cursos, ele afirma que:

“... tivemos um período um tanto político. Foi instalada uma ONG, aqui no Estado, onde ela mesma, uma perna dela era executora e outra perna era supervisora e a perna que era supervisora era de um ex-colega que foi do SENAI, que saiu e estava contrariado com a gente, ele era a perna que fazia supervisão, então ele só ia supervisionar para tentar derrubar, porque estava com raiva da gente. Aí foi quando a gente começou a investigar o porquê da gente estar sempre recebendo reclamações em Estância. Quando a gente descobriu que ele era essa perna da ONG que supervisionava, ele tinha sido gerente do SENAI de Estância, então a gente contornou. Arrumou tudo e a gente viu que era uma pessoa tendenciosa. Como é que você é executora e é quem ganhou a supervisão desse ano, que eu estou lhe falando? não ser outra entidade? na hora que, você para fazer supervisão tem que ser empresa como Universidade, como Escola Técnica. Empresas que têm know-how, que sejam sérias, que não estão ali por questões políticas, estão ali para fazer o trabalho delas...”

Dessa forma, você percebe também o poder da influência política no desenvolvimento do plano.

a) O PEQ e a demanda do Mercado de Trabalho em Sergipe

No Estado de Sergipe existe uma preocupação em cumprir as metas quantitativas estabelecidas pelo Plano. No entanto, a aplicabilidade dos programas não responde às necessidades reais da clientela. Essa prática não só depende do comprometimento do Governo com a política de qualificação

⁷ Entrevista realizada no SENAI com a pessoa responsável pela coordenação do setor de Qualificação Profissional junto à SEAST.

profissional mas sobretudo, da concepção da Política de Formação, dos executores do Plano: A SEAST e as entidades parceiras.

Em alguns casos dá para se identificar, por parte de algumas entidades, práticas ultrapassadas e viciadas no campo da "qualificação". Por outro lado, a SEAST/SE, coordenadora e responsável pela implantação do Plano, não dispõe de uma equipe técnica preparada para discutir junto às executoras a metodologia adotada na aplicação dos programas. No ano de 2000, a SEAST/SE realizou alguns seminários regionais com o objetivo de levantar as demandas dos municípios no Estado. Esse trabalho teve o intuito de selecionar as atividades solicitadas pelos municípios, procurando atender aquelas mais urgentes. Contudo, levantar uma demanda dessa natureza a partir do senso comum da comunidade é, no mínimo, perder a oportunidade de estabelecer junto à mesma um estudo mais conseqüente das suas necessidades reais. Uma outra deficiência, de acordo com o relatório de avaliação da UFS do ano de 2000, é que o Plano não se articula com outros programas, integrados às políticas públicas, como o PROGER – Programa de Geração de Emprego e Renda e o Seguro Desemprego. Portanto, é necessário para a eficiência da proposta de qualificação profissional, que ela esteja integrada com outros programas governamentais e atue articulada às demais políticas públicas, voltadas para o mercado de trabalho, uma vez que o Plano Nacional de Qualificação Profissional tem, entre seus objetivos, a geração de emprego e renda.

É grande a necessidade de qualificação profissional no Estado, sobretudo nos pequenos municípios. Porém, dada a propaganda e a publicidade do plano, corre-se o risco de os programas serem desenvolvidos sem muito compromisso, apenas porque está na moda para algumas Secretárias da Ação Social dos municípios do Estado. O Planfor, em Sergipe, infelizmente, nos anos de 1999 e 2000, esteve desconectado com a demanda real do mercado de trabalho formal e com as necessidades básicas de geração de renda em diversos municípios onde atuou.

A diretriz principal do PLANFOR é qualificar para a demanda do mercado de trabalho. Essa demanda só pode ser atendida com a criação de novos postos de trabalho ou a expansão dos existentes. No capítulo I caracterizamos o mercado de trabalho em Sergipe para que possamos avaliar até que ponto esse objetivo tem sido atingido.

b) O PEQ em Sergipe: Caracterizando sua Clientela

Como já citamos, o PEQ se fez presente em 66 municípios em 1999 e, no ano seguinte, atingiu todo o Estado com os 75 municípios, treinando nos dois anos 72.353 pessoas. A pesquisa com os treinandos, por amostragem, atingiu 36 municípios, conseguindo-se, pela primeira vez, através da aplicação de questionários, levantar os dados junto aos beneficiados do plano, através de amostra científica com 95% de confiabilidade, em relação à seguinte categoria: clientela nos últimos dois anos por sexo, grau de escolaridade, renda familiar, quantos conseguiram um novo trabalho, quantos conseguiram aumentar sua renda familiar, quantos participaram mais de uma vez de diferentes cursos, sobre o aprendizado, qualidade do curso etc.

Quanto à categoria sexo, conforme quadro abaixo, 38,44% dos treinandos pesquisados eram do sexo masculino e 61,56% do sexo feminino. Isso revela uma predominância significativa das mulheres na participação do plano.

TREINANDOS DO PEQ NOS ANOS DE 1999/2000 DE ACORDO COM O SEXO

SEXO	%
MASCULINO	38,44
FEMININO	61,56

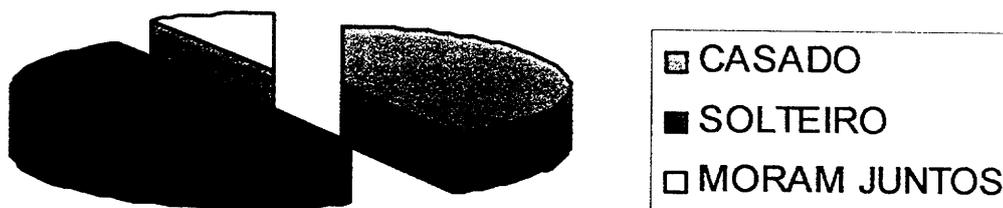
O número predominante de treinandos do sexo feminino deve-se ao fato de que diversos cursos, na maioria dos municípios, estão voltados para as mulheres: arte culinária, manicure, pedicure, cabeleireiro, aproveitamento de alimentos, etc.

Por outro lado, a mulher na luta pela sua independência, tem procurado conquistar seu espaço no mercado de trabalho. E, se existe um grande número de trabalhadores desqualificados do sexo masculino, esse número é bem maior para o sexo feminino, uma vez que a mulher traz consigo a marca da discriminação histórica. Porém, na realidade do mercado de trabalho de hoje, a mulher tem ocupado vários postos de trabalho, firmando, inclusive, como a responsável pela renda principal da família.

É bom notar, como já citado, anteriormente, que a maioria dos cursos está voltada para uma clientela de baixa escolaridade, mercado informal e economia doméstica.

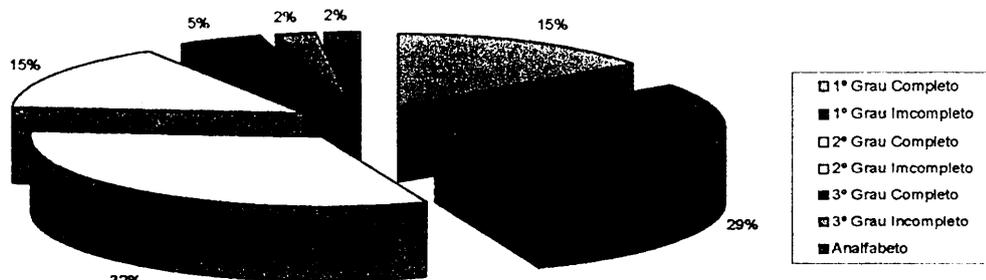
Quanto ao estado civil dos treinandos, 49% são solteiros; 41,46%, casados e 9,05% moram juntos.

ESTADO CIVIL DOS TREINANDOS DO PEQ/SERGIPE NOS ANOS DE 1999 e 2000



Quanto à escolaridade, os treinandos apresentam um baixo índice de escolaridade. A sua maioria, 58,28%, não conseguiu concluir o 2º grau. 42,46% concluíram o ensino fundamental, apenas 4,77% têm o 3º grau completo; 2,01 têm o 3º grau incompleto e consta, ainda, um índice de 2,01% de analfabetos. O gráfico a seguir demonstra de forma detalhada a escolaridade da clientela atingida pelo plano.

ESCOLARIDADE DOS TREINANDOS DO PEQ EM 1999/2000



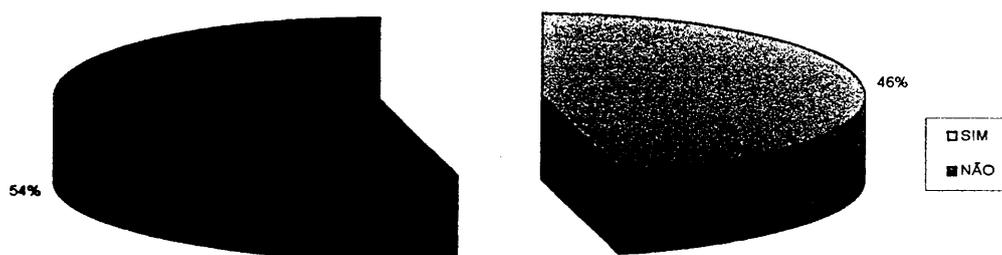
A baixa escolaridade é um problema a ser enfrentado pela política de educação profissional. Vários estudos têm apontado para a necessidade da educação básica a fim de que os trabalhadores tenham condições mínimas de absorver um novo aprendizado. 58,34% dos treinandos não concluíram o 2º grau. No entanto, um grande problema a ser enfrentado é colocar em uma mesma turma treinandos com grandes diferenças de escolaridade. A tabela abaixo ilustra, de modo mais detalhado, inclusive, por sexo, o grau de escolaridade dos treinandos.

ESCOLARIDADE DOS TREINANDOS DO PEQ EM 1999/2000 – POR SEXO

FAIXA ETÁRIA	MASCULINO %	FEMININO %
1º Grau Completo	3,52	11,31
1º Grau Incompleto	13,36	15,33
2º Grau Completo	12,31	19,10
2º Grau Incompleto	6,53	8,29
3º Grau Completo	0,50	4,27
3º Grau Incompleto	0,50	1,51
Analfabeto	1,26	0,75

Um dado a ser levado em consideração é que 44,72% dos treinandos disseram ter concluído mais de um curso, enquanto 52,51% concluíram um curso em 1999 ou em 2000. Isso, de certa maneira, dá duplicidade na meta quantitativa divulgada pela SEAST. Esses números revelam que diversos cursos do plano, nestes dois anos, destinaram-se às mesmas pessoas, num total de 44,72%, conforme gráfico.

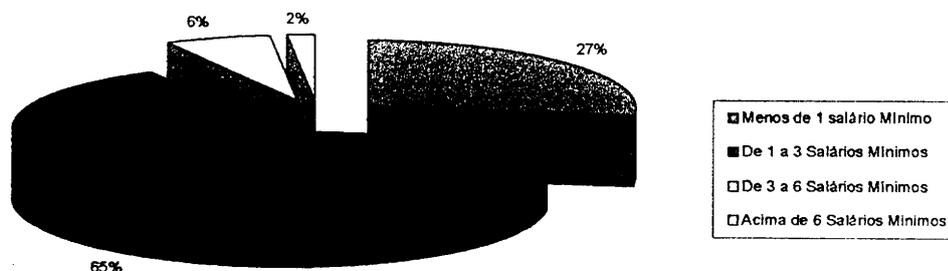
TREINANDOS DO PEQ NOS ANOS DE 1999/2000 QUE PARTICIPARAM DE VÁRIOS CURSOS



Este trabalho, através da aplicação de questionários, também identificou 2,76% dos treinandos que responderam não ter participado de nenhum curso. Alguns preencheram o formulário de inscrição para completar o número necessário à turma, outros desistiram do curso nos seus primeiros dias.

Quanto à renda familiar dos treinandos, na sua grande maioria, não passa dos três salários mínimos. Identifica-se que 91,96% têm renda que chega até três salários. 6,28% têm renda de três a seis salários mínimos e apenas 1,76% têm renda acima de seis salários mínimos. Percebe-se que a clientela da qualificação profissional em Sergipe é de renda baixa e vê nos cursos a possibilidade de aumentar a sua renda, através do novo trabalho ou da aplicação do novo saber na sua atividade diária.

RENDA FAMILIAR DOS TREINANDOS DO PEQ NOS ANOS DE 1999/2000



A tabela abaixo apresenta a renda dos treinandos, por sexo, e demonstra que 56,28% dos treinandos do sexo feminino percebem uma renda familiar de até três salários mínimos, 35,68% são do sexo masculino. Um dado importante a observar é que 26,88% dos treinandos têm renda inferior a um salário mínimo.

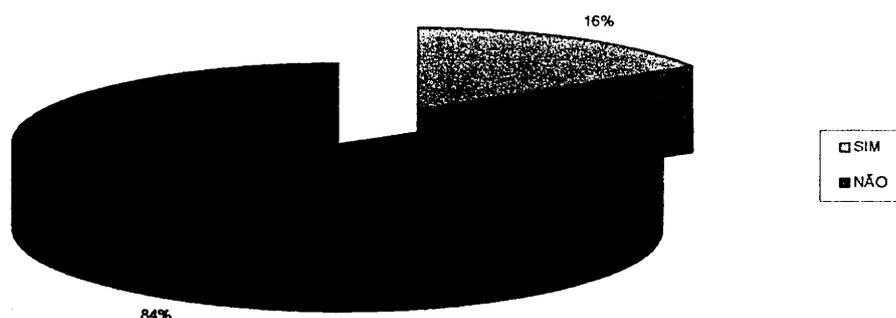
RENDA FAMILIAR DOS TREINANDOS DO PEQ NOS ANOS DE 1999/2000 – POR SEXO

RENDA	MASCULINO %	FEMININO %
Menos de 1 Salário Mínimo	10,55	16,33
De 1 a 3 Salários Mínimos	25,13	39,95
De 3 a 6 Salários Mínimos	2,26	4,02
Acima de 6 Salários Mínimos	0,50	1,26

c) Impactos da Qualificação Profissional em Sergipe nos anos de 1999 e 2000

O PEQ no Estado de Sergipe, nos anos de 1999 e 2000, teve um impacto não muito significativo no mercado de trabalho formal. Os treinandos que conseguiram um novo trabalho (15,58%), ou aumentaram sua renda familiar (17,84%), conforme gráfico abaixo, encontram-se na informalidade, no trabalho precário: mecânico de pequenas oficinas mecânicas; no trabalho autônomo: manicure, pedicure, cabeleireiro, arte culinária, corte e costura, etc.

TREINANDOS DO PEQ NOS ANOS DE 1999/2000 QUE CONSEGUIRAM NOVO TRABALHO



Percebe-se um impacto maior na renda familiar com relação àqueles cursos que são mais procurados pelas mulheres, conforme entrevista com a professora da UFS que coordenou a elaboração dos relatórios de avaliação. Ao responder se alguns cursos contribuíram para a inserção dos treinandos no mercado de trabalho, a professora afirmou que, *“Alguns cursos sim, alguns cursos que nós visitamos, alguns depoimentos que a gente teve, algumas constatações a gente fez, mas eu acho que poderia ter sido muito mais.”* A docente acha que a avaliação contribuiria bastante se houvesse uma atenção maior com os resultados do plano e disse que os que mais causaram impactos foram *“sobretudo aqueles cursos mais procurados pelas mulheres; é uma contribuição para a família, aquela visão que eu disse pra você, aquela visão*

de você conseguir mais um recursozinho para sobreviver, pra sobrevivência, então você vai encontrar alguns cursos que vão servir...”

A mesma pergunta feita à responsável pela Qualificação Profissional do SENAC, junto à SEATS, obteve como resposta que

“Eu não tenho dados assim, concreto para te dizer. A gente não fazia o acompanhamento dos alunos, o acompanhamento de ex-alunos. A gente não tem assim, essa visão de todos. O que a gente tem conhecimento é de fatos isolados de alguns profissionais que se formaram, por exemplo, a gente fez muitas turmas de área de imagem de pessoal, que era cabeleireiro, manicure, depilação, da parte de corte e costura, então essas pessoas começavam a ser autônomas. Elas tinham uma forma de gerar renda. Mas, assim: a gente não tem isso de concreto, não tem nenhum instrumento que eu possa lhe mostrar, para você confirmar isso não. Isso aí são fatos isolados, realmente a gente não tem esse acompanhamento.”

A expectativa era saber se existia por parte das entidades executoras ou da própria SEAST um acompanhamento da clientela quanto a sua inserção no mercado de trabalho. Esse trabalho apresenta para o Estado de Sergipe uma novidade, por ser a primeira pesquisa que identificou resultados antes desconhecidos.

Não é muito animador, para as novas exigências do mercado de trabalho perceber que aqueles que conseguiram aumentar sua renda o fizeram porque os cursos exigem pouca qualificação, como já citado: corte e costura, arte culinária, aproveitamentos de alimentos, manicure, pedicure, etc.

Conforme tabela seguinte, construída a partir da tabulação dos dados dos questionários, apenas 15,58% conseguiram novo trabalho. Destes 4,77% são do sexo masculino e 10,80% são do sexo feminino. Nota-se que os que estão na faixa de renda de 1 a 3 salários mínimos são os que mais conseguiram trabalho.

**RENDA FAMILIAR DOS TREINANDOS NO PEQ EM 1999/2000
QUE CONSEQUIRAM NOVO TRABALHO POR SEXO.**

RENDA	MASCULINO	%	FEMININO	%
Menos de 1 Salário Mínimo		1,01		1,76
De 1 a 3 Salários Mínimos		3,02		8,29
De 3 a 6 Salários Mínimos		0,75		0,50
Acima de 6 Salários Mínimos		0,00		0,25

A tabela abaixo demonstra que os treinandos com segundo grau completo foram os que mais se destacaram em conseguir um novo trabalho: em pequenas oficinas, salão de beleza, restaurantes, etc. Um outro aspecto importante a se levar em consideração é que entre os treinandos que conseguiram trabalho por conta dos cursos estão na faixa de escolaridade entre o primeiro e o segundo grau completos, confirmando os tipos dos cursos que tiveram resultados, como já explicitado.

**TREINANDOS DO PEQ NOS ANOS DE 1999/2000
QUE CONSEQUIRAM NOVO TRABALHO**

SEXO	1° G	1° G	2° G	2° G	3° G	3° G	Analf
	Inc %	Comp %	Inc %	Comp %	Inc %	Comp %	
FEMININO	2,76	2,76	1,01	3,27	0,25	0,75	0,00
MASCULINO	1,01	0,25	0,50	2,51	0,00	0,00	0,25
TOTAL	3,77	3,01	1,51	5,78	0,25	0,75	0,25

Já com relação aos que não conseguiram trabalho, o índice maior de 14,07% também revela-se naqueles entre o primeiro grau incompleto e o segundo grau completo.

**TREINANDOS DO PEQ NOS ANOS DE 1999/2000
QUE NÃO CONSEQUIRAM NOVO TRABALHO**

SEXO	1° G	1° G	2° G	2° G	3° G	3° G	Analf
	Inc %	Comp %	Inc %	Comp %	Inc %	Comp %	
FEMININO	12,06	8,04	7,29	15,33	1,26	3,02	0,75
MASCULINO	12,31	3,27	5,78	9,30	0,50	0,50	1,01
TOTAL	24,37	11,31	13,07	24,63	1,76	3,52	1,76

Esses dados parecem contraditórios uma vez que aqueles que conseguiram trabalho também estão nessa faixa de escolaridade. Porém isso aconteceu devido ao fato de que 89,79% dos treinandos, conforme demonstrado anteriormente, estão entre o primeiro grau incompleto e o segundo grau completo.

Os treinandos que concluíram os cursos e não conseguiram trabalho, num total de 81,66%, considerando que 2,76% pesquisados responderam que não fizeram curso, demonstram que a qualificação profissional, por si só, não garante a inserção dos trabalhadores ao novo emprego.

Em entrevista com a coordenadora do plano, na Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Sergipe – FETASE, foi perguntado se os cursos têm garantido a inserção dos treinandos no mercado de trabalho; ela respondeu que

“... eu acho que falta é emprego mesmo. O curso realmente tem preparado as pessoas para o mercado, por exemplo, bom: a gente vai falar na área rural porque os cursos que a gente trabalhou no nosso projeto eram voltados para área rural. Então toda a capacitação que foi dada foi com relação às atividades agrícolas, pecuárias, não agrícolas como bordado, atividade artesanal por exemplo. Mas que ali, do meio rural então eu acho que aluno, por exemplo, o programa tem trazido conhecimento nessa área, quer dizer, proporciona esse conhecimento. Agora o que falta mesmo é ocupação de mão-de-obra, é trabalho é emprego.”

Conclui-se que, na verdade, não existe um trabalho consistente com relação à demanda do mercado de trabalho e a oferta de cursos apresentada pelos municípios, pelas executoras dos programas e pela própria SEAST. Em 1999, conforme depoimento do entrevistado no SENAI, os cursos eram aplicados a partir da oferta apresentada pelas entidades executoras, sem qualquer possibilidade de articulação entre as políticas.

“... A SEAST definia que cursos e que programas iria-se realizar e depois é que oferecia a comunidade, o que é que acontecia: você fazia cursos que o mercado não absorvia. Você chegava em Canindé do São Francisco e oferecia curso de informática, pra trabalhar em quê, em Canindé do São Francisco, em informática? Em Canindé tem que ser na área rural, ou um curso prá tratar de água, porque lá deve ter problema de água, de seca, cursos correlatos com as suas necessidades.”
(Depoimento da Representante da FETASE)

Da mesma forma, a FETASE afirma que a demanda era definida pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais em cada município, afirmando que

“Antes da SEAST contratar o Instituto Latino Americano – ILA, porque o ILA fez esse levantamento em cada município para saber qual era a demanda de capacitação em cada município passou para executora, antes disso por exemplo, no ano de 1999/2000, a federação como tem em cada município o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, então o que era que a gente fazia: na reunião do Conselho da Federação que tem uma representação de cada sindicato, a gente fazia essa discussão, colocava a proposta da capacitação da qualificação, o que era o projeto e pedia que o sindicato levantasse na sua base, no seu município, qual era a demanda de capacitação, ou seja, a gente tinha uma relação de cursos que a gente podia oferecer e, aí, eles traziam inclusive, a inscrição, por exemplo, curso de bovinocultura, aí existe lá vinte a trinta interessados para fazer um curso, então a gente fazia esse levantamento com o sindicato dos trabalhadores rurais que apresentava para a gente. Antes da gente executar, antes de fazer a nossa proposta, a gente fazia levantamento com o sindicato e aí cada sindicato trazia e apresentava essa demanda. Olhe, nós estamos precisando dos cursos de bovinocultura, floricultura, fruticultura e irrigação, dependendo de cada região de cada município e aí a gente fazia nosso projeto com base na demanda apresentada por cada sindicato.”

O depoimento da representante da FETASE confirma o explicitado pelo SENAC, SENAI e a coordenação dos relatórios de avaliação dos cursos, elaborados pela UFS. Em 1999, a SEAST apresentou uma oferta de cursos sem levar em consideração as necessidades do mercado de trabalho nem as necessidades da comunidade. Só no ano de 2000, foi solicitado que cada município apresentasse suas necessidades para que fossem definidos os cursos para cada comunidade.

Porém, os cursos eram definidos, muitas vezes, ou por que não dizer, na sua maioria (uma vez que todo o ano de 1999, a oferta não levava em consideração a demanda), sem muito compromisso com a qualificação para o mercado de trabalho formal e motivados pelo senso comum. Perguntou-se à FETASE se tinha algum instrumento que identificasse a necessidade real da atividade no município e foi respondido que não, ressaltando que oferta passou a ser definida pelas Secretarias Municipais de cada município e repassada para a SEAST, totalmente fora da necessidade dos trabalhadores ou da comunidade.

"A gente não tem assim um instrumento mesmo que avalie isso. Por Exemplo: ... houve cursos que foi apontado demanda pelo município, apresentada pela Secretaria Municipal da Ação Social e a gente percebeu isso, na hora de executar o curso, que foi os alunos não aparecerem. E quando apareceram, durante o curso, a gente percebeu que aquele não era o interesse daqueles alunos. Você entendeu? Assim havia gente no município que dizia mesmo: A gente vai fazer, vai participar, mas não é nada disso que a gente queria, e me parece que foi em Canhoba. Tinha lá previsto, ... demanda foi apresentada da Ação Social na área de irrigação e a gente foi lá fazer. Tinha lá um grupo de 20 pessoas, mas os alunos começaram a manifestar que aquele curso não iria servir para as pessoas que estavam participando ali, nem para as pessoas do município, porque não existe nenhuma área de irrigação, nenhum projeto de irrigação, inclusive a gente teve até dificuldade de fazer aula prática porque no município não tinha nenhuma área de irrigação porque você tinha que conhecer os equipamentos de irrigação, qual a melhor forma, os tipos de

irrigação, e a gente percebeu que essa foi uma demanda apontada, não sei por quê, nem de que forma, mas que o público que estava ali estava participando da atividade, mas que, de fato, não iria servir para o interesse deles, ou seja, para atividade de trabalho.” (Depoimento da FETASE)

Para o SENAC, de 1999 a 2000, houve um avanço significativo para a definição dos cursos. Uma vez que foi invertida a forma de selecionar os tipos de cursos aplicados. Porém, a entidade ressalta deficiências na definição dos cursos por parte da comunidade.

“... eu acho que foi um ganho esse momento que eles fizeram. Deixaram de ser feito por duas ou três pessoas e a comunidade é que estava determinando, mas é claro que existe assim, algumas comunidades com a necessidade de fazer só aquilo que tivesse claro na cabeça, fazer cursos que eles não conheciam, por exemplo: a parte de Monte Alegre, eles viam lá, cursos, a parte de cabeleireiro, de manicure e tal, eles não visualizavam a parte de caprinocultura, aquelas outras, a questão do queijo, do tratamento da própria agricultura local, eles não tinham essa visão, então isso foi importante porque os técnicos começaram a mostrar.”

A entrevistada se refere a algumas reuniões que foram feitas nas comunidades, planejadas pela SEAST para ajudar a comunidade na definição das atividades. Esse é um aspecto importante para a articulação da oferta e demanda. Porém apenas algumas reuniões não podem definir de forma correta a necessidade de cada comunidade.

A representante da UFS, que coordenou os relatórios de avaliação no período, quando perguntada sobre quem definia quais os cursos necessários à comunidade, respondeu:

“Olha, isso foi uma coisa muito polêmica, durante todo tempo. Porque a gente partiu do princípio de que era necessário se fazer um estudo das

necessidades das comunidades, mas não foi muito atentado pra isso. De repente a gente chegava numa instituição que não tinha nada a ver com aquele curso, por exemplo, às vezes se oferecia e alguém ia lá e dizia eu quero curso disso, eu quero curso daquilo, porque sempre existiu isso. E, de repente, aquele curso não era nada do que eles queriam. Aí, o curso tinha pouca inscrição, aí eles mudavam o curso, isso foi uma coisa que a gente sempre constatou, ao longo da avaliação. A gente ia e, quando chegava lá, mesmo através da supervisão, a gente chegava lá, o curso que era pra ser dado, não era mais aquele, já tinha sido trocado, porque não tinha havido inscrição, porque aquilo não ia atender à comunidade. E aí, como tinha sido solicitado pela comunidade, pelos líderes da comunidade, porque, você veja, é difícil você encontrar recursos assim fácil, isso foi uma alternativa, esse fundo dos trabalhadores, e quando apareceu os cursos, então todas as comunidades queriam ser contempladas com aquilo. Mas, os caminhos, as vezes, eram meios tortuosos. Não era por ali que a gente queria ter ido.”

- Um outro aspecto importante do Plano observado durante a pesquisa, foi com relação à carga horária destinada às questões de cidadania. Como as executoras têm trabalhado essa questão. Não existe uma ementa definida para a temática, que tem ficado a critério das executoras. Para a FETASE, entidade representativa dos trabalhadores no campo, essa questão tem sido importante.

“Para mim é um dos momentos mas importante do curso, inclusive na própria pesquisa que o NAT apresentou no final do ano de 2001, um dos elementos que os treinandos consideraram fundamental, que eles passaram a compreender melhor a realidade deles, o que é cidadania, foi a partir dessas capacitações. Assim, essas dez horas têm sido inclusive, motivo de avaliação, que os próprios treinandos disseram. Foi a partir daqui que despertou muita coisa, e eu acho fundamental e até ter um pouco mais de tempo, porque a gente tratar de cidadania, primeiro é um tema muito amplo. Cidadania, você pode pegar vários

enfoques da cidadania. Então, tem de discutir com a SEAST e, eu acho que esse horário é muito curto. Aí você dar algumas pinceladas, e você não sabe até que ponto isso foi aprofundado. Para as pessoas que vivem no campo, essa matéria é muito importante, deveria ter uma carga horária maior.”

Já para o SENAI, as habilidades básicas, voltadas para discutir e trabalhar a questão da cidadania nos diversos cursos, têm se reduzido à parte introdutória de cada temática. Eis o depoimento:

“No SENAI tem acontecido isso, porque a gente faz essa parte básica, não só porque é do FAT, isso aqui é prática do SENAI. Todos os nossos cursos, temos disciplinas com cidadania, organização, ética, meio ambiente, isso já faz parte dos nossos, empreendedorismo, onde a gente bota prá gerência, faz parte do nosso dia-a-dia do SENAI. Se a gente não consegue colocar uma carga horária maior, a gente faz naquela carga horária que a SEAST fechou... Às vezes tem aluno que já queria chegar e pegar na máquina e a gente dizia: a gente está fazendo essa parte básica pra lhe dar condições de você optar, se você está fazendo eletricidade para trabalhar pra si, eu estou lhe dando empreendedorismo, estou lhe mostrando o caminho pra você se tornar um empreendedor, eu estou lhe dando um pouquinho de metrologia, para mostrar que tudo tem que ser medido direitinho, eu estou lhe dando um pouquinho de normas técnicas, o que pode ser usado e não pode, eu estou lhe dando meio ambiente, na hora da formação, de conclusão de curso, nós estamos lhe dando a importância dessas informações, dessas partes básicas, então leva o aluno a ter interesse que não tinha, quando se começou. Alguém chegava lá e falava de ética, de cidadania, que aquela parte ali era para formar o cidadão, para ele se sentir e se inserir no mercado de trabalho se não fosse um professor bom que tivesse dinâmica, que motivasse, tinha gente que desistia dali. Então é importante. Agora desde que a executora mostre a importância de cada uma das partes.”

O SENAC ressalta a mesma preocupação, não só com a temática sobre cidadania, mas, principalmente, com a carga horária destinada à discussão.

“As habilidades básicas a gente trabalhava atualmente, a questão da ética e a questão da cidadania. São esses dois pontos e, durante a parte das habilidades específicas a gente fazia toda uma retomada, assim, porque essa carga horária das habilidades básicas era de 10 horas e depois passou a ser de 4 horas, então essa parte de habilidades básicas, na verdade era somente noções, vamos dizer assim: de ética profissional e noções de cidadania, quais são os seus direitos, seus deveres, dizer que existe um código de defesa do consumidor e, depois, durante a carga horária maior, que seria das atividades específicas dos técnicos, do trabalho em si, é que a gente iria reforçando isso como podia.”

Perguntado à técnica do SENAC se uma carga horária dessa realmente contribuía para que os treinandos adquirissem uma percepção do seu direito de cidadania, ou desperta a consciência crítica, ela respondeu:

“Não tem como, com essa carga horária. E mesmo você trabalhando, quer dizer, trabalhando, reforçando, dentro das habilidades específicas, mesmo assim, a carga horária das habilidades específicas era muito pouco, a gente chegou a ter cursos de 20 horas, 30 horas, quer dizer: a gente não pode dizer, pelo menos aqui no SENAC não, nós não temos cursos de 30 horas. A gente tem aperfeiçoamento, então você já está no mercado de trabalho, então você já está se aperfeiçoando com 30 horas. Agora, dizer que eu estou fazendo qualificação com 30 horas, a gente não está fazendo. Então essa era uma briga constante que eu tinha com a Secretaria do Estado da Ação Social, por causa disso. Porque eu não concordava muito com essas coisas, de ter que reduzir carga horária. Mas, você tinha que ser forçado, ou a gente fazia isso ou a gente não participava. E para o SENAC, o nosso Regional, é importante participar do FAT e desse plano de qualificação, dessas pessoas. É importante,

porque além de ser uma política pública, para gente que é um Regional pequeno, nos interessa estar movimentando nossa capacidade de produção.”

Assim, fica configurada a fragilidade na implementação na parte estrutural da proposta de qualificação, pelo menos no que se refere à carga horária, definição da oferta, capacitação de entidades executoras e “competências” dos instrutores.

d) Impactos no Mercado de Trabalho, causados pelo PEQ de Sergipe

Até início dos anos de 1990, falar de emprego era discutir a reestruturação do setor industrial, postos de trabalhos, com estabilidade e direitos regulamentados, através das lutas históricas. O operário-padrão, disciplinado, aquele que vestia a camisa da empresa, era bem absorvido pelo mercado. Esse modelo de emprego sofreu modificações, a partir dos anos 90, tomando nova forma, deslocando-se da área industrial para o sistema financeiro, para o setor de altas tecnologias, vendendo conhecimento, para as áreas de serviços formais e informais.

A resolução 126/96 do Codefat estabelece claramente que um dos objetivos do Plano de Qualificação Profissional é elevar a capacidade de emprego dos trabalhadores, considerados economicamente e socialmente sob risco. Contudo, muitos aspectos precisam ser discutidos e melhorados para reafirmar a relevância e a efetividade do plano.

Com as entrevistas, foi possível observar um exemplo concreto de qualificação para a inserção no mercado de trabalho e, nesse sentido, torna-se mais produtiva e eficaz a aplicação de uma metodologia específica e direcionada à formação de uma determinada mão-de-obra.

“... vamos dar um exemplo, veio se instalar aqui uma empresa de Duchas Corona em Aracaju, o ano passado. A empresa Duchas Corona,

o governo deu incentivos para a empresa se instalar, a empresa procurou a Secretaria do Comércio e chegou lá e disse, assim: olha eu estou aqui com uma empresa e preciso de profissionais qualificados para trabalhar, gostaria que vocês me ajudassem. A empresa entrou em contato conosco do SENAI e fomos lá ver as necessidades dessa empresa. A empresa disse, eu preciso de 50 operadores de indústria, ou seja, o cara que confecciona duchas, resistências para botar nas duchas de chuveiro, eu preciso disso, eu preciso de um curso desses. O SENAI fez o quê: montou o curso, o governo deu o recurso do FAT, pagou esse curso, capacitou pessoas e quando as pessoas terminaram já foram trabalhar na Indústria Corona, que também é um outro caminho além desse da demanda da comunidade. Por que você já o quê? já está treinando e integrando... Claro que nós insistimos nesses 50 que vão passar por uma seleção na empresa; pra você ter uma idéia, essa experiência da Duchas Corona, eles fizeram lá a produção das células, eles chegaram e fizeram a mini-fábrica na sala de aula, os alunos foram treinados para depois já estarem prontinhos para trabalhar, para não perder tempo e nem mais gastos.” (Depoimento do SENAI)

Esse é um caso concreto de desenvolver um curso para atender a demanda do mercado. Dessa forma, percebem-se com clareza os resultados do plano. Essa experiência aconteceu, segundo a representante do SENAI, no ano de 2002.

Dos trabalhadores que conseguiram trabalho ou aumentaram sua renda, nos anos de 1999 e 2000, 90% foram para a economia informal, trabalho precário e autônomo, como manicure, pedicure, corte e costura, cabeleireiro, ou na economia doméstica (cursos de culinária e aproveitamento de alimentos).

Portanto, a Qualificação Profissional, nesse período, não foi suficiente para que o mercado de trabalho no Estado de Sergipe sofresse algumas modificações. Mesmo porque, já foi ressaltado outras vezes, a qualificação profissional, por si só, é insuficiente para inserir os trabalhadores no mercado

de trabalho. O desemprego não é um problema da desqualificação. O desemprego é resultado da reestruturação do sistema capitalista que vem, ao longo da história, se modificando e garantindo sua sobrevivência. Nesse sentido, as políticas econômicas do governo têm um efeito fundamental na geração de emprego.

Outro aspecto importante é que vários motivos podem levar uma pessoa a participar de um curso, mas o principal deles é garantir condições de entrar para o mercado de trabalho, conseguir um novo emprego ou aumentar sua renda familiar. Contudo, destaca-se nos cursos uma preocupação muito grande com seu desempenho, voltado para a questão econômica.

Por outro lado, não existe uma articulação da SEAST com as entidades executoras (1999/2000) que, na sua maioria, não têm tradição na área da Educação Profissional. Essa relação é necessária para a consolidação de uma política de qualificação que leve em consideração pontos fundamentais à eficácia do plano, no que diz respeito ao retorno social, do ponto de vista da inserção ao novo emprego ou da autogestão dos empreendimentos.

Infelizmente o Plano de Qualificação Profissional, em Sergipe, nos anos de 1999/2000, não esteve focado na sua clientela e muito menos no mercado de trabalho, fatores necessários a sua aprovação.

e) Qualificação Profissional como Formação de Mão-de-Obra

As mudanças estruturais do emprego modificaram significativamente o foco da qualificação profissional. Os setores de serviços, comércio e o setor informal tornaram-se a principal fonte de absorção da mão-de-obra. De modo que as atividades econômicas têm se tornado mais diversificadas com o aumento do trabalho autônomo. Assim, vai se modificando também o perfil da força de trabalho. Crescimento e maior participação das mulheres no mercado de trabalho; aumento de número de jovens em busca do primeiro emprego; e

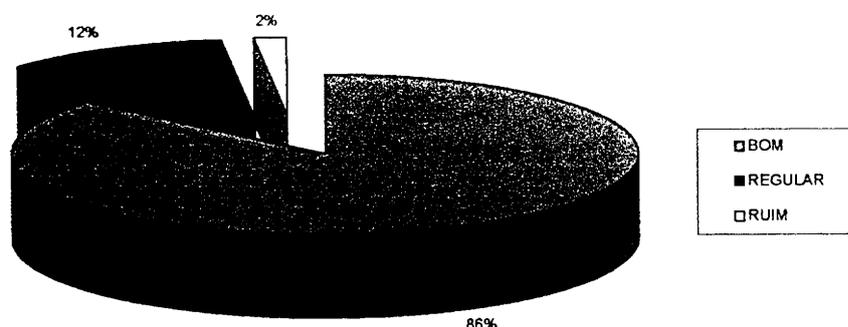
uma gama de trabalhadores desqualificados, formando um exército de camelôs.

Contudo, está colocado um desafio muito grande para a qualificação profissional no Estado de Sergipe. Formar mão-de-obra para quê? Para ser absorvida onde? Por quem? Qual o setor da economia, no Estado que tem crescido, justificando a necessidade de trabalhadores qualificados? Essas questões levantam uma problemática que extrapola os limites da qualificação profissional.

Para a FETASE o plano forma mão-de-obra, mas infelizmente, não existe emprego, esse foi o depoimento da coordenadora do setor de qualificação da entidade, inicialmente, confirmando a convicção do pesquisador.

De acordo com os treinandos, os cursos ministrados são bons, no que se refere à formação da mão-de-obra. De acordo com o gráfico abaixo, 83,92% dos treinandos acharam os cursos bons, 11,81% regulares e apenas 1,51% ruins. No entanto, a eficiência da temática não se traduz nos seus objetivos principais: garantia do emprego e aumento da renda familiar.

OPINIÃO DOS TREINANDOS DO PEQ NOS ANOS DE 1999/2000



Portanto, o desafio do Plano, de inserir trabalhadores, no mercado de trabalho, jamais será superado sem uma política de geração de emprego e renda, seja na economia formal ou informal.

De acordo com o Relatório de Avaliação da UFS, "*na proposta do PLANFOR, eficiência se refere ao grau de aproximação entre o previsto e o realizado, em matéria de treinandos, carga horária dos cursos, abrangência espacial e setorial.*" Ora, a eficiência deve estar relacionada com uma capacitação de qualidade articulada ao cumprimento das metas quantitativas e qualitativas.

f) Desafios do processo metodológico

Sem dúvida, um dos maiores desafios da qualificação profissional, hoje colocado para o PLANFOR, é encontrar um método capaz de verificar até que ponto as habilidades específicas, básicas ou de gestão, transmitidas nos cursos são absorvidas pelos treinandos. Para isso, é preciso levar em consideração a heterogeneidade do grau de escolaridade da sua clientela, muitas vezes em uma mesma sala de curso. Além disso, de que forma essas habilidades têm contribuído para se atingir o objetivo principal do plano, que é a inserção do treinando no novo trabalho ou o aumento da sua renda familiar.

A SEAST atende às solicitações dos cursos, muitas vezes, para dar conta da meta quantitativa, definida no ano. Não existe uma preocupação com a capacidade de uma ou outra entidade para desenvolver os programas. Além do mais, a maioria das entidades contratam instrutores para o período de desenvolvimento do plano. Faz-se necessária a definição de um instrumento que permita a comparação dos resultados dos cursos desenvolvidos pelas entidades.

A qualificação profissional, reduzida simplesmente a habilidades específicas para a capacitação de mão-de-obra, transforma-se em aplicação de técnicas "adestradoras", incapazes de preparar o cidadão para as inovações do

mundo do trabalho, sem contar que, mesmo para aplicar técnicas que desenvolvam novas habilidades nas pessoas, é preciso que a entidade tenha um acúmulo na área da Educação Profissional, seja através de pesquisas, estudos, ou até mesmo com execução dos programas. Infelizmente, em Sergipe, das entidades executoras, no ano de 1999 e 2000, foram identificados, apenas o SENAC e o SENAI com essa capacidade, apesar de, tradicionalmente, desenvolverem uma prática pura e meramente tecnicista com a sua clientela.

Os relatórios de avaliação do plano, elaborados pela UFS, apontam problemas de condições profissionais das entidades e de seus profissionais, na aplicação dos programas. Os relatórios chamam a atenção da SEAST para esse problema e dizem que

“... é necessário se investir na capacitação dos instrutores, bem como das Entidades, disporem de um corpo docente fixo, a fim de garantir uma melhora qualitativa das ações e da atuação destes. (...) Além do mais, são prioritárias a formação e a capacitação do corpo docente para trabalhar não só as habilidades específicas inerentes à cada curso ou ocupação, mas as habilidades de gestão e outros conteúdos que favoreçam o desenvolvimento global do treinando como trabalhador e cidadão, a fim de que possa aceitar e transitar na sociedade, alvo de mudanças constantes, em termos de organização das formas de trabalho e das novas tecnologias.” (UFS, Rel. de Aval, 1999/2000)

Isso reafirma a preocupação em estabelecer um processo de avaliação para verificar o desempenho qualitativo dos cursos, de modo que se possa justificar os recursos destinados ao plano anualmente.

A democratização do plano não significa uma distribuição dos recursos com diversas entidades, beneficiando interesses de grupos, sem nenhuma cultura na área de qualificação profissional e, muito menos, na área de formação.

A SEAST, responsável pela coordenação e aplicação do plano, precisa ser criteriosa na liberação dos recursos e aprovação dos projetos das entidades, priorizando aquelas que possam comprovar, nos seus quadros, profissionais capacitados e reconhecidos pela comunidade acadêmica a fim de garantir a eficácia do plano.

Por outro lado, é preciso que a própria SEAST tenha nos seus quadros um grupo de profissionais qualificados e capacitados para coordenar e gerenciar a aplicabilidade do plano não só da forma administrativa, mas pedagogicamente. E romper com a cultura de, apenas, cumprir com as tarefas, determinadas pelo plano, em nível nacional.

É preciso estabelecer um processo metodológico que leve em consideração os projetos destinados à qualificação profissional, desde a sua elaboração até o seu desenvolvimento e sua avaliação. Nesse aspecto, é imprescindível que a demanda de cada município, explicitada pelas Secretarias de Ação Social e/ou pelas entidades, esteja clara. As demandas apresentadas precisam estar fundamentadas em trabalho de pesquisa, encomendado pelo município ou o Estado, a instituições de pesquisa ou profissionais qualificados. A execução do plano se subordinaria à verificação da competência dos profissionais contratados, associada à experiência da entidade executora dos cursos, na área de qualificação profissional. A clientela seria definida com objetivos específicos, claros, e direcionada a uma atividade do mercado de trabalho.

Esse processo metodológico tem que identificar o papel do Estado, dos sindicatos, dos empresários, das ONGs, etc. Por isso, passa a compreensão de que a qualificação profissional depende de vários fatores: como está organizada socialmente a produção de bens e serviços, o desenvolvimento das inovações tecnológicas, a disponibilidade de recursos naturais e materiais aplicados à produção, o grau de escolaridade da população, o grau de possibilidade de novas aquisições no campo formal ou informal etc.

Vivemos um momento do processo de acumulação capitalista, em que as mudanças nas relações sociais e as inovações organizacionais marcam a transição do modelo, fundado na matéria-prima, para a valorização da informação, da produção do conhecimento, essencial às novas exigências para a qualificação profissional.

Não se pode perder isso como referência. E, nesse contexto, é preciso identificar que os diversos setores sociais e econômicos sofrem os impactos das novas exigências de qualificação, com grande predominância do setor da economia informal, que tem sido o alvo principal da qualificação profissional em Sergipe.

É evidente que essa dificuldade em avaliar um programa não é uma particularidade da SEAST, nem de Sergipe. Existe uma deficiência muito grande, em nível de Brasil, para se criar um instrumento de avaliação capaz de verificar os resultados qualitativos de um determinado programa.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, elaborado como resultado de pesquisa sobre o Plano de Qualificação Profissional, no Estado de Sergipe, coordenado pela SEAST – Secretaria da Ação Social e do Trabalho, procurou identificar o impacto do PEQ no mercado de trabalho sergipano, tendo em vista a geração de emprego e renda dos treinandos e de que modo contribuiu para a formação da consciência cidadã.

A nossa abordagem optou por apresentar a questão da qualificação como uma relação social que vem sendo construída, historicamente, desde o período da colonização brasileira, tendo em vista a formação da mão-de-obra para, inicialmente, o trabalho livre nas cidades e posteriormente a qualificação voltada à indústria. Optamos por desenvolver uma breve memória da Educação Profissional no Brasil, para que a nossa compreensão da complexidade do Programa de Qualificação, hoje implementado pelo Estado, seja entendida no sentido de que essa questão está inserida dentro de uma proposta de organização capitalista da produção. Nesse sentido, a qualificação profissional está mais voltada para garantir a estabilidade do processo produtivo, do que para socializar competências, tendo em vista a inserção das pessoas no mundo do trabalho. Ou seja, a estrutura de poder foi pouco mudada pela introdução das inovações no sistema produtivo.

A formação das novas gerações, com a “modernização”, tem ficado cada vez mais complexa. E podemos destacar, nesse processo, a esfera familiar, a escola e o espaço social das pessoas, onde se desenvolve essa formação e onde se produz qualificação. Esses aspectos são destacados por Lucia Bruno que diz:

“A esfera do trabalho, embora venha assumindo papel de destaque no acréscimo das qualificações, especialmente nos setores mais dinâmicos da economia, com empresas investindo massivamente em cursos e treinamentos, não é aqui situada no mesmo nível que as três esferas citadas. Isto por duas razões. Em primeiro lugar, os cursos e

treinamentos oferecidos pelas empresas, pelo caráter específico que apresentam, são incapazes de fazer frente ao processo mais amplo de socialização vivenciado pelas novas gerações, ... Em segundo lugar, e talvez esta seja a razão mais decisiva, as empresas só investem efetivamente na qualificação de seus funcionários, isto é, objetivando uma mudança de base e não meramente incremental das qualificações, de forma extremamente seletiva, ocupando-se apenas daqueles trabalhadores que já possuem um conjunto de aptidões e de conhecimentos básicos, anteriormente adquiridos nas três esferas referidas; família, escola e meio social.” (1996, p. 98/99)

A autora se refere à qualificação profissional, tradicional, capitaneada pelo sistema “S” e pelas escolas técnicas, em que se tinha um padrão de qualidade para avaliar a Formação Profissional. Contudo, hoje, esse enfoque mudou. O que estão chamando de democratização da qualificação não passa de execução de cursos e treinamentos, desordenados e desconectados com a demanda do mercado de trabalho e, até mesmo, com a pequena necessidade da comunidade, como verificamos nos depoimentos das executoras, entrevistadas e nos resultados obtidos com a aplicação dos questionários aos egressos. De modo que, talvez, isso venha justificar o índice de treinandos que conseguiram um novo trabalho ou aumentaram sua renda como resultado dos cursos concluídos.

No que se refere à qualificação profissional, voltada para o mercado formal, temos encontrado um setor decadente. Com o objetivo de minimizar os seus gastos e maximizar os seus lucros, as empresas têm se deslocado para outras regiões em busca de mão-de-obra não tanto qualificada, mas, principalmente, mais barata.

Esse mecanismo tem sido adotado, pelo que chamamos de capitalismo atrasado. Não acompanham as inovações tecnológicas. Pelo contrário, desvalorizam a mão-de-obra, denunciando a desqualificação dos trabalhadores. Quando, na verdade, a falta do investimento tecnológico dispensa o investimento da qualificação.

“Estas é uma das formas de exploração da qual se beneficiam os capitalistas retardatários que utilizam uma força de trabalho desvalorizada, mas com aptidões e habilidades condizentes com o nível de desenvolvimento tecnológico por eles utilizado. Esta defasagem explica a transferência de maquinário e até mesmo de setores industriais defasados tecnologicamente para regiões onde a força de trabalho é mais desvalorizada, embora capaz de operar tais maquinários” (BRUNO, 1996, p. 111)

Este é um aspecto da reestruturação do mundo do trabalho que tem mudado a configuração da classe trabalhadora. O crescimento do mercado informal tem tido destaque nos dias de hoje. Os trabalhadores estão sendo empurrados para a informalidade, para o trabalho precário, subcontratação, rebaixamento salarial e, muitos, para o desemprego. Diante dessa situação, a qualificação profissional em Sergipe, tem se identificado com aquele segmento, ao qual tem se referido Bruno, que inclui trabalhadores com qualificações pouco valorizadas no mercado de trabalho.

Como se percebe, a definição do plano a ser desenvolvido no Estado, não obedece a nenhum critério de análise e comprovação da demanda de cada município. As entrevistas afirmaram deficiências na definição dos cursos a serem aplicados, afirmando que muitos dos cursos eram ofertados para cumprir metas que não correspondiam às necessidades das comunidades.

Relacionar a demanda de qualificação em cada município com estudos fundamentados em pesquisas científicas revela a intenção de desenvolver um programa capaz de privilegiar a evolução dos treinandos, reduzindo a distância entre teoria e prática, tendo em vista uma análise dos resultados, alicerçada na realidade de trabalho de cada comunidade.

A Qualificação Profissional, implantada a partir de 1995/6, traz uma proposta com perspectiva “inovadora” para a Educação Profissional. Portanto, cabe ao Estado, como parceiro e executor do plano, exigir das entidades

executoras investimentos num processo de formação de formadores, tornando-os capazes de desenvolver as atividades, a partir de uma concepção crítica dos limites do plano.

A maioria das entidades executoras do PEQ em Sergipe não têm cultura na área de formação, como também, porque não dizem, lhes falta clareza quanto aos conceitos de eficiência, eficácia, tendo em vista uma avaliação mais criteriosa para verificação dos resultados.

Se o PEQ não for capaz de implementar um processo de qualificação em que se possam adequar os programas/cursos à realidade sócio-econômica municipal e regional, o plano está fadado ao fracasso. Essa é uma concepção que precede de uma metodologia que contemple as dimensões não só técnicas e pedagógicas, mas principalmente, a dimensão política do plano. E é evidente que essa dimensão é relativizada de acordo com o compromisso político de cada governo.

O Brasil tem um acúmulo significativo no campo da educação profissional, do qual se originaram vários debates e a nova proposta do Planfor. No entanto é preciso transmitir aos Estados, responsáveis pela implantação do plano nos municípios, a necessidade de apreender concepções metodológicas inovadoras.

Como afirma Deluiz que,

"Tendo em vista a velocidade com que as qualificações profissionais adquiridas perdem sua validade e se tornam obsoletas, torna-se fundamental o uso de metodologias de ensino/aprendizagem que desenvolvam competências organizacionais (organização e execução do trabalho), competências sociais (transferibilidade dos conhecimentos), competências comunicativas (de comunicação interpessoal), competências comportamentais (que envolvam a subjetividade do indivíduo), além, de competências intelectuais amplas."(1995, p. 200)

Desse modo, implanta-se um novo sistema de aprendizado, com novos conceitos didáticos, eliminando os métodos tradicionais e forjando a absorção de um novo conhecimento com mais eficiência. Assim, rompe-se com a formação profissional tradicional, em que se desenvolve a formação através da sistematização de matérias, ofertando-se cursos fechados, limitando consideravelmente, a criatividade dos treinandos.

O nosso acúmulo na área de qualificação profissional tradicionalmente está relacionado com a produção de bens e serviços, entre trabalhadores e empresários. O PLANFOR ao apresentar uma "proposta inovadora" de descentralização e democratização da qualificação, não estabelece mudanças metodológicas a sua implementação. De modo que a proposta se transforma na polarização de cursos e treinamentos de forma desordenada.

Como já falamos, anteriormente, a nova configuração do mercado de trabalho e, conseqüentemente, do novo trabalhador, tem exigido o surgimento de novas técnicas e a aquisição de novas habilidades. No entanto é preciso dar ênfase às novas funções que têm sido forjadas com essas mudanças, desenvolvendo não só os conteúdos específicos dos cursos, mas, também, desenvolver a capacidade de comunicação, de trabalho coletivo e o exercício da criatividade.

É preciso ter claro e delimitar quais são os aspectos indispensáveis à formação do novo tipo de trabalhador e da qualificação requerida que possam atender às novas exigências do mundo do trabalho, oriundas do processo de globalização e da reestruturação capitalista. Porém a concepção de Educação Profissional, relacionando trabalho e cidadania, competência e consciência, forjando o homem como sujeito, trabalhador e cidadão, deve ser perseguida, tendo em vista o surgimento de uma nova prática, em que se possa qualificar, educando para o trabalho como exercício de cidadania.

Por outro lado, não se pode perder a perspectiva de que esse processo se dá numa relação de disputa entre capital e trabalho em que os

trabalhadores, ultimamente, tem tido dificuldades para sobreviver e intervir como cidadãos.

Um aspecto fundamental a essa concepção é definir cidadania, segundo Pedro Demo,

“O fator essencial para esse progresso é a cidadania, definida como competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada. Para o processo de formação dessa competência alguns componentes são cruciais, como educação, organização política, identidade cultural, informação e comunicação, destacando-se, acima de tudo, o processo emancipatório. Este funda-se, de partida, na capacidade crítica, para, com base nesta, intervir na realidade de modo alternativo. O desafio maior da cidadania é a eliminação da pobreza política, que está na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra.” (1995, p. 1/2)

Levantamos essa questão, para que possamos perceber a importância que têm os conteúdos relacionados às habilidades básicas e de gestão no plano de qualificação. Infelizmente, segundo as entidades entrevistadas, verificamos que a carga horária destinada a discutir essa questão é mínima além de que, na maioria das vezes, a discussão é escamoteada por falta de preparo dos instrutores.

Por outro lado, as deficiências encontradas no processo de qualificação profissional não são simplesmente uma falta de preparo dos educadores, das executoras, dos coordenadores, etc. O PEQ é um programa voltado para a geração de renda e para a inserção dos trabalhadores/treinandos no mercado de trabalho formal ou informal. Porém, por trás da proposta existe toda uma cultura da história da Educação Profissional, voltada para a capacitação de mão-de-obra, como também as disputas dos diversos setores da sociedade sobre a concepção de Educação Profissional.

Hoje, o empresariado brasileiro já insere como necessidade fundamental à Educação Profissional a escolaridade dos trabalhadores. “O setor empresarial brasileiro, na maioria de seus documentos dos anos noventa que analisam a questão educacional, afirma que escolarização básica deve ser compreendida como instrumento fundamental para que o país possa atingir os patamares de produtividade e competitividade mundiais.” (FIDALGO, p. 1999, 121) E continua “o objetivo da escolarização básica seria o desenvolvimento de habilidades fundamentais como a de saber ler e interpretar a realidade, saber expressar-se adequadamente, saber trabalhar em grupos na resolução de problemas e saber lidar com conceitos matemáticos e científicos.” (Idem) Esse discurso está colocado na ordem do dia como uma necessidade crucial à manutenção do sistema capitalista. Os empresários, através da CNI – Confederação Nacional da Indústria, têm sido obrigados a destinar bastantes recursos como forma de suprir as necessidades de escolaridade da PEA, com o objetivo de capacitar sua mão-de-obra. Portanto, é bom lembrar que o capital investe no trabalhador que dê retorno. Quer dizer, financia aquela qualificação direcionada à necessidade produtiva, específica.

Para o estado brasileiro, representado pelo Ministério do Trabalho, a educação profissional é apresentada como elemento estratégico ao desenvolvimento sustentável.

Segundo Fidalgo, “o Estado já diz claramente que a formação adequada seria aquela que preparasse os trabalhadores para a instabilidade, dada a incerteza do mercado de trabalho. Aqui as análises realizadas pelo Ministério do Trabalho tendem, ainda a reafirmar o poder da qualificação como forma de garantir a empregabilidade.” (1999, p. 131) É nesse contexto que surge o PLANFOR. Com o manto da descentralização, democratização, garantindo a articulação de várias entidades ao plano, com grande investimento dos recursos públicos na sua execução.

Os trabalhadores, representados pelas três centrais sindicais mais importantes no país, Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT, Central Única dos Trabalhadores – CUT e a Força Sindical – FS, têm um discurso

conflitivo quanto a sua concepção de Educação Profissional. Porém têm proposto algumas questões que unificam as três centrais.

“a) a formação profissional deve ficar submetida ao Conselho Nacional de Educação e ao Conselho Nacional do Trabalho; b) deve-se tomar como prioridade a educação básica; c) a formação profissional deve ter caráter complementar à escolarização básica; d) a formação profissional deve desenvolver conhecimentos científicos, tecnológicos e de cultura geral; e) a formulação de políticas de formação profissional deve considerar a situação de abandono econômico, social, cultural e educacional de grande parcela da população; f) todos os recursos compulsórios ou na forma de incentivos destinados à formação profissional devem ser considerados e administrados com fundos públicos, com a participação dos trabalhadores.” (FIDALGO, 1999, p. 146)

Podemos observar, na alínea “e”, uma preocupação que se distingue das propostas do Estado e dos empresários. Pensar uma política de educação profissional conforme explicitado é elevar a qualificação profissional a um estágio que reconheça a sua clientela atingida. Esclarecendo melhor, é reconhecer o que encontramos, com o nosso trabalho de pesquisa: as debilidades de aprendizagem de uma clientela, com escolaridade heterogênea, falta de estrutura das entidades executoras dos cursos, diminuição do mercado de trabalho formal, aumento da precarização dos serviços, etc. Tudo isso pode servir de parâmetro para se pensar a qualificação profissional em Sergipe, voltada para essa realidade.

A qualificação profissional, para ser eficaz, tem que estar articulada às necessidades do mercado de trabalho formal; às necessidade de geração de renda em cada município, mas, principalmente, a identificação das dificuldades e debilidades para o sucesso do plano. É preciso levar em consideração os diversos atores envolvidos com essa política e definir prioridades para as políticas de construção de alternativas ao trabalho precarizado e geração de renda.

Assim, a qualificação profissional, orientada para o trabalho e voltada para a geração de renda, é uma relação social que enfrenta no seu dia-a-dia a disputa dos interesses dos grupos envolvidos. E não atinge apenas a esfera dos indivíduos com relação ao trabalho, mas também uma clientela desinformada e marginalizada que tem sido assistida, ao longo de muitos anos, por uma política clientelista e assistencialista desenvolvida pelos grupos dirigentes.

Por fim, apresentamos algumas sugestões ao PEQ em Sergipe que poderão servir como recomendações à prática da Qualificação Profissional no Estado:

Primeiro, é imprescindível estabelecer uma oferta de cursos a partir da demanda do mercado de trabalho ou da tendência de geração de emprego e renda em cada município. Para que isso ocorra, é preciso que se tenha um diagnóstico da tendência da economia local. Em segundo lugar, a efetividade dos cursos poderia ser aumentada tendo em vista um acompanhamento sistematizado, orientado pela demanda específica de cada município, uma vez que sabemos da escassez do emprego no estado. Por exemplo: cada curso seria ministrado para uma atividade de geração de emprego e renda definida, tanto pelo estado/município ou, setor privado. Terceiro, é preciso estabelecer critérios mais rigorosos para a seleção das entidades executoras.

É preciso ter clareza que o PEQ se insere num contexto de fragilidade das políticas públicas, uma vez que estas são insuficientes e, culturalmente, sempre estiveram voltadas para a manutenção do *status quo* dos grupos dirigentes da sociedade. Portanto, o comprometimento do plano passa pela definição política do papel do Estado perante a população.

O PEQ em Sergipe, coordenado pela SEAST, tem tido uma preocupação excessiva com o cumprimento das metas quantitativas. Enquanto isso, não tem estabelecido parâmetros para identificar as debilidades do plano no seu aspecto qualitativo, em que se poderia verificar o seu sucesso.

É unânime, entre as entidades, parceiras, entrevistadas, UFS, FETASE, SENAI e SENAC que existe a necessidade de uma maior articulação entre as executoras dos cursos, como resultado de um programa de acompanhamento criterioso da execução dos projetos.

Um aspecto importante a considerar é a necessidade de que o setor responsável pela Educação Profissional na SEAST, a Comissão de Emprego Municipal e Estadual, têm de ler os relatórios de avaliação, elaborados pela Universidade Federal de Sergipe e procurar discuti-los com as executoras com o objetivo de evitar, no ano seguinte, as mesmas deficiências apresentadas no ano anterior. Essa nossa preocupação deve-se ao fato de que se pode perceber, com as leituras dos relatórios de avaliação, elaborados pela UFS, nos anos de 1999 e 2000, recomendações e preocupações repetidas. Lendo as recomendações do relatório de 2000, tem-se a impressão, de que se está lendo as recomendações do relatório de 1999.

A SEAST precisa estabelecer junto às entidades executoras uma relação horizontal e de parceria, promover junto às entidades capacitação dos seus quadros, principalmente, àquelas que não têm tradição na área de Educação Profissional, mas são envolvidas pelo modismo do plano, com a convivência das comissões de emprego, municipal e estadual.

O agente formador, capacitador do plano, é constituído pelas entidades executoras. São elas as responsáveis pela qualidade dos conteúdos dos cursos. E percebemos com o nosso trabalho que existem debilidades gerenciais muito grandes no desenvolvimento das atividades: material ultrapassado, condições físicas ruins de espaço, carga horária desmembrada com conteúdos de um mesmo curso sendo trabalhado por professores diferentes, de forma desarticulada, especialmente ao que se refere às diferentes habilidades, etc.

Desse modo, pode-se aprofundar o avanço conceitual dos cursos, procurando ter como princípio a integração das habilidades específicas,

habilidades básicas e as habilidades de gestão, rompendo com a prática de hoje, que é o desenvolvimento dessas habilidades, desconectadas umas das outras.

Estabelecer uma relação estreita com o setor produtivo do Estado; investir em pesquisas de mercado; inverter a tradição da Educação Profissional, que é de ser orientada pela oferta, são fundamentais e necessários à eficácia do plano. Contudo tendo em vista melhores resultados com a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, o PEQ/SE tem que ser orientado pela demanda do mercado de cada município.

É preciso envolver outros setores da sociedade civil na discussão, extrapolando o espaço da comissão tripartite formada por representantes dos empresários, do Estado e dos trabalhadores organizados. Isso se faz necessário uma vez que as novas demandas do mercado estão voltadas para os setores da economia informal e áreas de serviços.

A eficácia do PEQ, em Sergipe, carece da formação de uma equipe pedagógica, com *know-how* na área de Educação Profissional, na SEAST, sob a orientação de um projeto de avaliação permanente, estudos e pesquisas que levem em conta as demandas dos cursos em cada município, junto às Secretarias Municipais de Ação Social.

O PEQ envolve questões polêmicas nos segmentos da sociedade organizada e entre os setores envolvidos com o plano. Porém é de fundamental importância garantir, de forma permanente, o diálogo, a discussão, sobre seus desafios e pontos de estrangulamento da proposta.

A proposta de descentralização do PEQ enfrenta uma questão importantíssima a se observar, que é a estrutura da rede tradicional de educação profissional, representada pelo sistema "S". São incomparáveis as instalações do SENAC e SENAI, entidades entrevistadas, com a estrutura de diversas ONGs, também, executoras do PEQ em Sergipe, nos anos de 1999 e 2000. Vale destacar que, ao falar de estrutura, não nos referimos, apenas, ao

espaço físico, mas também, às condições materiais e de competência para o desenvolvimento dos conteúdos.

É preciso também, observar o nível de escolaridade diferenciado. É improdutivo colocar em determinados cursos, em uma mesma sala, treinandos com diversos níveis de escolaridade. Essa disparidade dificulta a compreensão de um determinado número de participantes de uma mesma turma.

É preciso estabelecer um processo metodológico que garanta o acompanhamento sistemático dos egressos, podendo a todo tempo verificar o seu desempenho e a possibilidade de realização da sua atividade-fim, após a realização do curso.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ADORNO, Theodor W. **EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, Lúcia. **Pedagogia Histórico-Crítica: otimismo dialético em educação**. São Paulo: EDUC, 1992.

_____. **Educação e Trabalho no Contexto da Terceira Revolução Industrial**. São Cristóvão: UFS, 1999.

ARAUJO, Jorge de Souza. **Perfil do Leitor Colonial**. Salvador: UFBA/Ilhéus, UESC, 1999.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira (Parte III – “A Transmissão da Cultura”)**. 4ª ed., São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

BARBETTA, Pedro Alberto. **ESTATÍSTICA APLICADA ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS**. 3ª Ed. Revisada, Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

BRANDÃO, Zaia. **POR ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS. PASCHOAL LEMME E A ESCOLA NOVA NO BRASIL**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, 1992.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. 3ª ed., Rio de Janeiro: JC Editora, 1987.

BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo – Leituras Selecionadas**. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **EDUCAÇÃO, ESTADO E DEMOCRACIA NO BRASIL**. 3ª ed., São Paulo: CORTEZ, 1999.

DELUIZ, Neise. **FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: Produtividade & Cidadania**. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DEMO, Pedro. **Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **Participação e Conquista**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do homem em macaco**. 3ª Edição, São Paulo: Global, 1986.

FERRETTI, Celso João e outros. (org.) **NOVAS TECNOLOGIAS, TRABALHO E EDUCAÇÃO: Um debate multidisciplinar**. Petrópolis: 5ª ed., Vozes, 1999.

FIDALGO, Fernando. **A Formação Profissional Negociada. França e Brasil, anos 90**, São Paulo: A. Garibaldi, 1999.

FILHO, José Cândido. **O Movimento operário: O Sindicato, O Partido**. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 1982.

FREDERICO, Celso. **Razão e desrazão: a lógica das coisas e a pós-modernidade**. In Serviço Social e Sociedade, nº 55, São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) e outros. **EDUCAÇÃO E CRISE DO TRABALHO: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis: VOZES, 1998.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem. Apêndice: Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844 de Karl Marx**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

GADOTTI, Moacir. **EDUCAÇÃO E PODER**. Introdução à Pedagogia do Conflito. 11ª ed. São Paulo: Cortes Editora, 1998.

GIDDENS, Anthony. tradução de Raul Fiker. **As Consequências da Modernidade**, São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HIRATA, Helena. **Da Polarização das Qualificações ao Modelo de Competência**. In: **NOVAS TECNOLOGIAS, TRABALHO E EDUCAÇÃO: Um debate multidisciplinar**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

IPEA (2003) www.IPEA.gov.br/pub/bcmt.

JUNIOR, Bruno Bontempi. **História da Educação Brasileira: O Terreno do Consenso**. São Paulo: Dissertação de Mestrado, PUC, 1995.

JUNIOR, José Celso Cardoso e FERNANDES, Suziane. **A Informalidade revisitada: evolução nos últimos 20 anos e mais uma hipótese para pesquisa**. Boletim IPEA, 2002.

LEITE, Marcia de Paula. **O FUTURO DO TRABALHO. Novas Tecnologias e Subjetividade Operária**. São Paulo. FAPESP. Ed. Pagina Aberta, Ltda. 1994.

LIMA, José Fernandes de e outros (orgs.) **Fórum Pensar Sergipe, Vol I e II**. São Cristóvão: UFS, 1999.

LUBISCO, Nídia Maria Lenert; VIEIRA, Sônia Chagas. **MANUAL DE ESTILO ACADÊMICO – Monografias, Dissertações e Teses**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **A Educação e os Desafios das Novas Tecnologias**. In: **NOVAS TECNOLOGIAS, TRABALHO E EDUCAÇÃO: Um debate multidisciplinar**. Petrópolis: 5ª ed., Vozes, 1999.

MANFREDI, Silvia Maria. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**, tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães, 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MEC. (2002) www.mec.gov.br/home/legislacao/default.shtm.

MEHEDFF, Nassim. **Debate**. In: Ferreti (org.) **NOVAS TECNOLOGIAS, TRABALHO E EDUCAÇÃO: Um debate multidisciplinar**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **GRAMSCI E A ESCOLA**. Série Princípios, 3ª ed., São Paulo: ÁTICA, 1992.

MONARCHA, Carlos. **A Reivenção da Cidade e da Multidão. Dimensões da Modernidade Brasileira: A Escola Nova**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MORAIS, Regis de. **Cultura brasileira e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MTb, PLANFOR. **Relatório Gerencial 2000**. Brasília: julho, 2001.

MTb. **Resolução nº 194 de 23 de setembro de 1998**.

MTb, 2000, www.seade.gov.br/sert/dieese/planfor.html.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a Poesia da Ação**. Bragança Paulista, Edusf, 2000.

_____. **História da Educação: Novas Abordagens de Velhos Objetos**, in **TEORIA & EDUCAÇÃO**. nº 6. Rio de Janeiro: 1992.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo Barbosa de e Outros. (Orgs.) **CRISE E TRABALHO NO BRASIL – Modernidade ou volta ao passado?**, São Paulo: Scritta, 1996.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

_____. (org.) **A ATUALIDADE DA ESCOLA DE FRANKFURT**. Revista **Semestral – Ciências Sociais e Educação: Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro: IEC, 1996.

PINO, Angel. **Escola e Cidadania: aproximação do conhecimento e exercício da cidadania**. in: **Sociedade Civil e Educação**, São Paulo: PAPIRUS, 1992.

POCHMANN, Márcio. **O Trabalho sob Fogo Cruzado: Exclusão, desemprego e precarização no final do século**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. (Org.) **Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade. Novos caminhos para a inclusão social**. São Paulo: Cortez, 2000.

PRETTO, Nélon. (1997) **A educação e as redes planetárias de comunicação**. UFBA, Bahia, In: WWW.alternex.com.br/esocius/t-pretto.html.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A Trajetória da Educação Profissional**. In: LOPES, Eliana Maria Teixeira e outros (orgs.). **500 ANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**, 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Milton. **O Espaço Cidadão**. 3ª ed., São Paulo: Nobel, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **O Trabalho como princípio Educativo Frente as Novas Tecnologias.** In: Ferreti (org.), **NOVAS TECNOLOGIAS, TRABALHO E EDUCAÇÃO: Um debate multidisciplinar.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEAST. **Geração de Emprego e Renda.** Sergipe, Relatório de Atividades, 2001.

SENADO FEDERAL. **Lei de Diretrizes de Base.** Brasília: 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim e outros. **SOCIEDADE CIVIL E EDUCAÇÃO.** Coletânea CBE, São Paulo: Papyrus, 1992.

SILVA, Rose Neubauer da. e Outros. **Política Educacional para os anos 90.** in: **EDUCAÇÃO E ESTADO,** Coletânea, Campinas, SP: Anped, 1992.

THOMPSON, E.P. **A Miséria da Teoria.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Fernando de Azevedo e a Cultura Brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura.** São Paulo: Dissertação de Mestrado, PUC, 1995.

UFS. **Projeto de Avaliação do Plano Estadual de Qualificação Profissional (PEQ) e Estudo de acompanhamento do Egresso. Relatório Geral 1999, vol I e II,** Aracaju: maio de 2000.

_____. **Projeto de Avaliação do Plano Estadual de Qualificação Profissional (PEQ) e Estudo de acompanhamento do Egresso/2000. Relatório Final,** março de 2001.

WANDERELY, Mariangela Belfiore, **Refletindo sobre a noção de exclusão.** In **Serviço Social e Sociedade** no. 55, São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXO

UFS – Universidade Federal de Sergipe
Curso de Mestrado em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA

COMO VOCÊ AVALIA O PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE SERGIPE NOS ANOS DE 1999 E 2000?

COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DOS TREINANDOS NOS CURSOS?

QUAL O GRAU DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA QUE ESTES CURSOS TÊM TRAZIDO PARA O CIDADÃO?

COMO VOCÊ VÊ A RELAÇÃO DOS CURSOS MINISTRADOS COM A INSERÇÃO DOS TREINANDOS NO MERCADO DE TRABALHO?

VOCÊ TEM CONHECIMENTO SE EXISTE UMA AVALIAÇÃO DESSES CURSOS? CASO AFIRMATIVO, FALE SOBRE ELA.