

Gisela Amaral Barbosa

**A REFORMA DO ENSINO TÉCNICO:
AVANÇO ANUNCIADO, RETROCESSO IMPOSTO.
UM ESTUDO SOBRE OS ALUNOS EGRESSOS DE 1997 E 1998 DO
CURSO DE EDIFICAÇÕES DO CEFET- PELOTAS/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais

Professora Orientadora: Dra. Eva Lizety Ribes

Pelotas

Faculdade de Educação da UFPel

2001

VOLUME I

B238r Barbosa, Gisela Amaral

A Reforma do Ensino Técnico : avanço anunciado, retrocesso imposto. Um estudo sobre os alunos egressos de 1997 e 1998 do Curso de Edificações do CEFET-Pelotas/RS. / Gisela Amaral Barbosa. – Pelotas: FaE/UFPel, 2001. --- f.

Dissertação / Mestrado em Educação

1.Trabalho e educação.2.Reforma do ensino técnico.3.Formação profissional. I.t.

CDD 370.193

Dissertação defendida e aprovada, em de 2001, pela
banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Marlene Ribeiro

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Profa. Dra. Eva Lizety Ribes

Uma vez ouvi:

“Uma andorinha só não faz verão”.

Mas se esta andorinha for capaz de passar a outras andorinhas sua ânsia e sua esperança em encontrar lugares mais cálidos, e se essas outras passarem este sentimento a outras mais, provavelmente não encontrem verão neste ano, nem no outro.

Mas, dependendo da rapidez com que conseguirem transmitir a muitas outras aquilo que ainda é um sonho, nesse mesmo tempo, terão a possibilidade de alcançar o verão.

Mesmo que algumas tenham ficado pelo caminho, mesmo que muitas não estejam mais com o bando, mesmo que outras tantas tenham tentado persuadi-las de que este é um sonho impossível.

As que persistirem, certamente farão do sonho, realidade.

Pela força, pela coragem, pela perseverança, que só em bando poderão alcançar.

Assim como outros me mostraram que é possível sonhar o sonho de um lugar melhor, que este trabalho seja capaz de levar outros mais a sonharmos juntos. Assim, mais rápido, o que hoje parece sonho, poderá fazer-se real.

DEDICO

Ao Antônio

Na esperança de que, na maturidade, possa compreender o significado e o objetivo do que faço e do que busco e, então, me perdoar pelo tempo de convívio, pelos momentos de tranqüilidade e até de alegria, que precisei “roubar” de nós dois.

Aos meus alunos, de ontem, de hoje e de amanhã

Razão maior do meu empenho em colaborar na construção de uma educação que os considere como iguais que são, e que seja capaz de transmitir-lhes conhecimento, discernimento, autonomia. Mais do que isto: uma educação baseada na solidariedade, no respeito entre as pessoas e no respeito pelo mundo em que vivemos.

Às Sandras, Alcindos e Andrés

A quem não consegui oferecer mais do que o meu empenho para que, com outros como eles, aconteça diferente.

AGRADEÇO

Ao meu pai
Com quem aprendi a sonhar.

À minha mãe
Por tudo.

Ao Paulo
Pelo apoio e incentivo.

À Giana
Pelo tempo, do qual não dispunha;
Pela paciência, que não tinha;
Pelo conhecimento, que não era o dela.
Mas que os fez acontecer e, com isso, não deixou morrer em mim o ânimo,
a perseverança e a coragem de que precisava para concluir este trabalho.

RESUMO

A Reforma do Ensino Técnico, instituída através do Decreto Presidencial nº 2208/97, provocou profundas modificações na Educação Profissional do país.

Com a justificativa de que a formação profissional, oferecida pelas instituições públicas de ensino, apresentava um desempenho inadequado frente às exigências do moderno mercado de trabalho, o governo federal implantou esta Reforma, afirmando que com ela alcançaria, não só uma melhor adequação da formação profissional brasileira, como também a redução de seus custos possibilitando o aumento do número de vagas. Ao mesmo tempo, consta como objetivo da Reforma, o atendimento preferencial aos alunos com menor poder aquisitivo e que se dirigem diretamente ao mercado de trabalho.

A presente dissertação trata dessa Reforma, dando ênfase à suas conseqüências sobre o ensino técnico de nível médio, ministrado pelas ETF's e CEFET's.

Meu objetivo foi o de avaliar até que ponto os argumentos que a justificaram encontram sustentação quando contrapostos a uma situação real de um grupo de egressos do ensino técnico de nível médio, formados dentro do sistema anterior. Analisei, especificamente, o que diz respeito à sua origem social, à sua formação escolar e à sua situação de trabalho e/ou estudo no ensino de nível superior. Para tanto, realizei uma pesquisa de campo entre os egressos do Curso de Edificações do CEFET-Pelotas/RS, nos anos de 1997 e 1998.

Em paralelo, busquei inferir sobre as possibilidades que o conteúdo da Reforma apresenta no sentido de alterar a situação existente antes dela.

Os resultados da pesquisa indicaram que, no grupo de egressos estudado, os argumentos utilizados são parcialmente comprováveis. No entanto, suas determinações não demonstram ser capazes de solucionar os problemas apontados.

ABSTRACT

The Technical Education Reform, instituted through the Presidential Decree 2208/97, provoked deep modifications in the Professional Education of the country.

With the justification of that this formation presented an inadequate performance front to the requirements of the modern work field, the Federal Government not only implanted this Reform, affirming that with it would reach, one better adequacy of the Brazilian professional formation, as the reduction of its costs making possible the increase of the vacancy number, and an attendance directed to the pupils with minor acquisitive power to be able buying and that they are going directly to the work field.

The present dissertation deals with this Reform, giving emphasis to its consequences on high school technical education, given for ETF's and CEFET's.

My aim was to evaluate inside until point the arguments that had justified it find sustentation when opposed to the one real situation of a former students group of high school technical education, formed of the previous system. I analyzed, specifically, what it says respect to its social origin, the pertaining to school formation and the fixing in the work field and/or the education of upper level. For in such a way, I carried through a field research among the former students of Curso de Edificações of CEFET - Pelotas/RS, in the years of 1997 and 1998.

In parallel, I sought to infer the possibilities that the content of the Reform, presents in the direction to modify the existing situation before it.

The results of the research had indicated that, in these group, the used arguments are partially proved. However, its determination do not demonstrate to be capable to solve the pointed problems.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 A ORIGEM DO ESTUDO.....	11
1.2 DE ONDE FALO, POR QUE FALO: MINHA TRAJETÓRIA.....	12
1.3 A QUEM FALO: O PROFESSOR.....	16
1.4 O QUE BUSCO: A QUESTÃO DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS.....	19
1.5 O REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2 OS FUNDAMENTOS.....	27
2.1 AS CRISES DE ACUMULAÇÃO, AS TRANSFORMAÇÕES NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO E SUAS CONSEQÜÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO NO SISTEMA CAPITALISTA DESTES SÉCULO.....	27
2.2 Trabalho, transformações produtivas e formação escolar: a ordem das questões....	40
2.3 A REFORMA DO ENSINO TÉCNICO: FUNDAMENTOS E OBJETIVOS.....	54
2.3.1 O CONTEÚDO.....	55
2.3.2 A Trajetória.....	56
2.3.3 - Os Fundamentos.....	63
2.3.4 As conseqüências.....	69
3 METODOLOGIA.....	75
3.1 REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS.....	75
3.2 O TRABALHO DE CAMPO.....	76
3.2.1 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DE EGRESSOS.....	76
3.2.2 A elaboração do instrumento de pesquisa: o questionário.....	79
3.2.3 A coleta de dados.....	82
3.2.4 A composição da amostra.....	82
3.2.5 O tratamento e a análise dos dados coletados.....	84
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
7 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	115
5 CONCLUSÃO.....	98
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
7 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	113

LISTA DE SIGLAS

ANDES	SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
BID	BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO
CEFET-PELOTAS/RS	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS – RIO GRANDE DO SUL
ETFPEL	ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PELOTAS (ATUAL CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA- PELOTAS-RS)
FASUBRA	SINDICATO FEDERAL NACIONAL DOS TRABALHADORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS
FMI	FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
IFET	INSTITUIÇÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (BR)
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL)
MTb	MINISTÉRIO DO TRABALHO (BRASIL)
PL	PROJETO DE LEI
PROEP	PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
SEFOR	SECRETARIA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MINISTÉRIO DO TRABALHO (BRASIL)
SEMTEC	SECRETARIA DE ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (BRASIL)
SENAC	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL
SENAI	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL
SENAR	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL
SENAT	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM PARA O SETOR DOS TRANSPORTES
SINASEFE	SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS EM EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL
SINTEPS	SINDICATO DOS TRABALHADORES DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
SISTEMA S	SISTEMA COMPOSTO PELO SENAI, SENAC, SENAR E SENAT

1 INTRODUÇÃO

1.1 A origem do estudo

Quando ingressei neste Curso de Mestrado, pretendia obter mais do que uma formação acadêmica específica que me possibilitasse aprofundar conhecimentos no trato com a pesquisa. Buscava, principalmente, subsídios que permitissem a construção de respostas a perguntas que me inquietavam em minha prática docente.

Neste sentido, como professora da então Escola Técnica Federal de Pelotas – ETFPel (hoje, CEFET-PELOTAS/RS)¹ – e trabalhando com disciplinas da área técnica, percebia a existência de poucas pesquisas e produção teórica que versassem sobre temas que envolvessem a educação profissionalizante², seus objetivos, suas relações com o sistema produtivo ou sua inserção no contexto sócio-histórico nacional e mundial. É verdade que, nos últimos anos, pode-se observar um considerável crescimento no número de pesquisas e produção acadêmica sobre esse tema³. As razões específicas desse incremento serão discutidas ao longo do presente estudo. Mas é possível dizer-se, de antemão, que elas têm suas raízes nas grandes modificações ocorridas no sistema produtivo de boa parte do chamado “mundo capitalista” e nas conseqüências que tais modificações apresentam nas mais diversas esferas sociais, especialmente ao longo da última década.

De qualquer forma, certamente há ainda muito o que pesquisar. E, partindo desta certeza e do fato de que trabalho especificamente com a Educação Profissional de nível médio, tomei como ponto de partida a intenção de desenvolver uma pesquisa que contemplasse questões relacionadas ao **ensino profissionalizante de nível médio, no Brasil, hoje**.

¹ Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas/Rio Grande do Sul.

² Considerarei, aqui, como ensino ou educação profissionalizante ou profissional aquele ensino formal que tem o objetivo explícito de capacitar o aluno para alguma atividade de trabalho específica, independente do nível de escolarização.

³ Ver, por exemplo, a produção do GT Trabalho e Educação da ANPED – Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação.

Optei, também, por desenvolver **um estudo centrado na instituição escolar** onde trabalho, que abrangesse as questões mais amplas já citadas. Isto por entender, concordando com Nóvoa (1995), que o cotidiano das instituições escolares é um rico e importante campo de pesquisas, já que se constitui num espaço intermediário entre a amplitude do sistema de ensino e a especificidade do trabalho em sala de aula; um espaço onde as intenções dos diversos segmentos que compõem um determinado sistema de ensino tomam forma e se concretizam. Além do que, percebo, ao menos na comunidade da Escola em que trabalho, pouco interesse em aprofundar a discussão das questões relacionadas ao ensino profissionalizante, especialmente no que tange aos condicionantes – ou determinantes – sociais, políticos, econômicos e históricos que afetam, queiramos ou não, nossa prática docente. Suspeito que parte desse desinteresse possa estar relacionada ao fato de que uma considerável parcela da produção teórica que analisa tais aspectos não estabelece relações mais imediatas com a prática docente cotidiana. Por isso, me parece pertinente intercruzar essa produção com o cotidiano das relações intra-escolares, possibilitando que tal discussão se torne mais próxima e, quem sabe, mais interessante ao conjunto da comunidade escolar.

E foi este o objetivo subjacente ao trabalho que desenvolvi, ou seja, analisar uma situação concreta – no caso, a situação de um grupo de egressos do Curso de Edificações do CEFET-PELOTAS/RS – a partir da compreensão dos fatores que a envolvem e a determinam.

1.2 De onde falo, por que falo: minha trajetória

Como já esclareci anteriormente, sou professora do CEFET-PELOTAS/RS. Trabalho nesta Instituição há 5 anos, no Curso de Edificações e, atualmente, ministro as disciplinas de Desenho Arquitetônico e de Materiais de Construção e Ensaios. Anteriormente trabalhei, por aproximadamente 3 anos, no Curso de Agricultura da Escola Estadual de 2º Grau Canguçu, com a disciplina de Topografia e a disciplina de Construções e Instalações Rurais. Minha atuação como professora tem sido, portanto, sempre ligada à área da Educação Profissional, mais especificamente, ao ensino técnico de nível médio, área na qual pretendo continuar trabalhando.

Quanto à minha formação, cursei, primeiramente, Arquitetura e Urbanismo e, após, o antigo Esquema I⁴, além do Curso de Especialização em Educação.

Ao longo desta trajetória, muitas vezes me deparei com questões relativas ao ensino profissionalizante, cuja compreensão buscava construir. Dentre elas cito, por exemplo, indagações a respeito dos objetivos dessa modalidade de ensino; a quem se destina (ou a quem deveria se destinar); de que forma se articula com o contexto sócio-histórico, político e cultural onde se insere; como a ação dos educadores que trabalham com o ensino profissionalizante pode interferir positivamente na formação de seus alunos.

Obviamente, esta construção foi sendo feita a partir da perspectiva de análise onde me coloco, que considera:

1º - O trabalho como instrumento fundamental para a produção de uma existência humana digna e autônoma, onde a todos seja dado o direito e a oportunidade de reconhecer, desenvolver e exercer o domínio sobre suas múltiplas capacidades; capacidades estas inerentes à condição humana, mas que, muitas vezes, são ou menosprezadas ou manipuladas por interesses estranhos ao bem-estar do indivíduo e da sociedade como um todo.

2º - A educação escolar pública como um dos espaços sociais onde podem ser geradas ações que venham a contribuir para um processo de busca de justiça social e de relações humanas mais solidárias.

3º - A escola pública como uma instituição que, sendo mantida pela sociedade deve, obrigatoriamente, reverter benefícios à maioria de seus membros, os quais, sabe-se bem, são exatamente aqueles que compõem os grupos historicamente expropriados de seus direitos de cidadania.

As disciplinas que freqüentei neste Curso de Mestrado, a assistência e participação em discussões sobre o assunto e as muitas leituras que fiz, certamente me permitiram uma aproximação, cada vez maior, das respostas que buscava encontrar e, ao mesmo tempo, foram auxiliando no direcionamento do meu tema de pesquisa.

Esta busca se mostrou especialmente oportuna em função da Reforma do Ensino Profissional, implantada pelo governo brasileiro. Tal Reforma teve origem em um Projeto de Lei (PL nº 1603/96) que acabou por se transformar no Decreto nº

⁴ Curso de Graduação de Professores das Disciplinas de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º grau – Formação Pedagógica.

2208/97, assinado em 17 de abril de 1997 (ANEXO 10-VOL II), com desdobramentos em dispositivos legais que o sucederam e vieram a complementá-lo. O referido Decreto e a legislação que dele decorre reestruturaram – ou desestruturaram – o ensino profissionalizante no Brasil, incluído aí o que tínhamos até então como ensino técnico de nível médio, do qual se ocupavam as Escolas Técnicas Federais. As determinações mais significativas desse Decreto são, hoje, do conhecimento da maioria das pessoas envolvidas com o ensino profissionalizante, e se constituem basicamente no que se segue:

1º - Divide a educação profissionalizante em três níveis:

a) Básico - destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

b) Técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio;

c) Tecnológico - corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica destinados a egressos do ensino médio e técnico.

2º - Todas as instituições (públicas ou privadas) que ministram educação profissionalizante passam a oferecer cursos de nível básico.

3º - A Educação Profissional de Nível Técnico deixa de ter, em sua organização curricular, as disciplinas chamadas de educação geral (História, Geografia, Sociologia, Educação Artística, etc). Tal tipo de ensino (técnico) não mais se equivale ao nível médio, devendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este. Portanto, o ensino técnico deixa de se constituir em um *nível* de ensino, passando a ser uma *modalidade* de ensino, complementar ao ensino médio.

4º - Os currículos do ensino técnico passam a ser estruturados em disciplinas ou sob a forma de módulos. Desta forma, o aluno poderá cursar apenas algum, ou alguns, módulos ou disciplinas, recebendo certificados de qualificação referentes a eles. Neste caso, o conjunto dos certificados de qualificação de todos os módulos ou disciplinas é que possibilitará ao aluno receber o diploma de técnico de nível médio em determinada área, por exemplo: Edificações, Mecânica, Telecomunicações, etc.

5º - É introduzido o chamado "ensino por competências"⁵ em substituição ao tradicional ensino por disciplinas estanques, sem que seja explicitado, no entanto, sob que compreensão de "ensino por competências" irá ser trabalhado o ensino profissionalizante.

⁵Aplicado, inclusive, aos diferentes níveis da educação básica.

Ainda, através do artigo III da portaria 646/97, o governo autorizou as Instituições Federais de Educação Tecnológica a manter o ensino médio, agora dissociado do ensino técnico, oferecendo no máximo 50% do total de vagas para os cursos regulares já em 1997. Deixa claro, no entanto, que não é sua intenção permitir que estas Instituições continuem ofertando ensino médio por muito tempo.

A análise da Reforma, seus pressupostos, sua validade, as possibilidades de sua continuidade e seus desdobramentos, será desenvolvida no decorrer do presente trabalho. Mas já pelo descrito acima pode-se constatar que, a partir de sua implantação, deixamos de ter no país ensino técnico como o conhecíamos até então. E certamente este fato suscita uma enorme gama de questões a serem discutidas por aqueles que se vêem envolvidos com o ensino profissional, bem como pela sociedade como um todo.

Não que esta discussão não devesse existir a qualquer tempo. Ela se faz necessária hoje, tanto quanto se fez necessária em momentos anteriores. É bastante provável, inclusive, que se ela viesse acontecendo há mais tempo, principalmente dentro das instituições que trabalham com o ensino profissional, não teríamos sido pegos de surpresa quando da implantação desse Decreto. E, quem sabe, estaríamos melhor instrumentalizados para, não só compreender essa Reforma, como, principalmente, tomarmos posição diante dela.

No entanto, de nada adianta lamentarmos o passado. Ao contrário, é preciso que saibamos crescer com nossos equívocos e compreender que eles também são consequência de uma dada conjuntura historicamente situada.

Diante dos fatos apresentados, é preciso que nos posicionemos com lucidez, coerência e responsabilidade, só possíveis de serem alcançadas através da análise e discussão clara, profunda e objetiva sobre todos os fatores que os envolvem ou com eles se relacionam. E foi o aprofundamento desta discussão o meu objetivo maior no desenvolvimento desta dissertação.

É, em parte, em função da minha história profissional, das minhas perspectivas futuras e dos condicionantes já pontuados anteriormente, que delimito este estudo. Por outro lado, em função da necessidade de repensar os cursos técnicos de

nível médio das ETF's e CEFET's, em decorrência da Reforma e do PROEP⁶ e, mais especificamente, da necessidade de repensar o Curso de Edificações junto ao qual trabalho, é que complementei o conjunto de “balizas” das quais me servi para delimitação dos objetivos desse estudo.

1.3 A quem falo: o professor

Já fiz referências ao fato de que a partir da Reforma do Ensino Profissionalizante e das diretrizes governamentais que a sucederam, o Ensino Técnico vem passando por grandes modificações que alteraram sua concepção, seus objetivos e sua organização, não só institucional, como também, sua organização curricular. A imposição de formar diretamente para o mercado de trabalho, a organização modular e a implantação do modelo de ensino por competências, entre outras modificações, têm provocado grande pressão sobre professores e demais agentes das ETF's e CEFET's. Implantar tais modificações se torna particularmente difícil, na medida em que aqueles que devem efetivá-la não sabem por onde nem como começar. Cabe salientar que essas mudanças vêm através de determinações superiores (via MEC, SEMTEC⁷, etc.) sem que sejam feitos esclarecimentos, acompanhamento ou orientação consistentes sobre como e, principalmente, sobre o porquê de implantá-las.

É óbvio que qualquer projeto de reforma, seja de que natureza for, pressupõe um estudo preliminar que detecte, a partir de objetivos claros, os problemas existentes e as formas mais viáveis para solucioná-los.

Mas, no caso específico da Reforma em questão e, de forma mais ampla, no conjunto das reformas que vêm sendo implantadas no Sistema Educacional Brasileiro, percebe-se que os argumentos que justificam sua implantação são, no mínimo, inconsistentes. Não que isto se constitua em algum equívoco ou lapso de quem as tem

⁶ PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional é um programa que consiste na reforma da educação profissional brasileira, financiado pelo BID através de contrato de empréstimo celebrado em 24/11/1997, sob o nº 1052/OC-BR. Segundo o que consta no documento que apresenta o regulamento operativo do referido programa, enviado ao CEFET - PELOTAS/RS pelo MEC-SEMTEC, o PROEP “... é uma iniciativa do MEC em parceria com o MTb que visa [...] a expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da Educação Profissional no país, através da ampliação e diversificação da oferta de vagas; da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do Trabalho (sic); da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores (as), independente do nível de escolaridade e da formação e habilitação de jovens e adultos nos níveis médio (técnico) e superior (tecnológico).”

⁷ Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, do MEC.

elaborado; o que se percebe é que nem sempre se mostra conveniente trazer tais argumentos a público⁸. Até porque, se o objetivo permanente fosse realmente o de atender às demandas sociais, não seria preciso recorrer tão freqüentemente a reformas.

Com essa compreensão, Carmem Sylvia Moraes (1998) toma Sacristán que, parafraseando Pokewitz diz, a respeito da freqüência e inoperâncias das reformas na área educacional:

“se houvesse análise permanente das demandas sociais, se existissem formas democráticas de envolvimento dos grupos que compõem a organização escolar de maneira a explicitar os critérios de qualidade das práticas educacionais e de normatização da gestão do sistema educacional, se fosse realizada uma constante avaliação da diversidade das ‘culturas escolares’, não haveria certamente necessidade de se utilizar com tanta freqüência esse rito recorrente”(Moraes, 1997, p.107).

De qualquer forma, parece-me que para nós, agentes do sistema educacional, é fundamental termos delineado, da maneira a mais clara e precisa possível, o perfil do ensino profissional brasileiro, suas inter-relações e suas possibilidades de mudança. Só deste modo poderemos agir com lucidez e discernimento e efetivamente realizar nossa tarefa de educadores.

Nesse sentido, é comum ouvir-se por parte dos professores perguntas aparentemente simples, mas nem sempre fáceis de serem respondidas: o que é ser professor? Qual o resultado que se deve buscar para a ação docente? No caso específico do ensino profissional, que tipo de profissionalização se deve oferecer aos alunos? Quais “conhecimentos” lhes serão mais úteis? Qual a função do professor, afinal?

Para alguns, o papel do professor é transmitir com eficiência determinados conhecimentos, cuja seleção lhes é mais ou menos indiferente, aos quais o aluno dará o destino que melhor lhe convier.

No entanto, é possível partir-se de uma outra compreensão, que considera que a ação educativa não se restringe apenas à transmissão eficiente de um determinado conjunto de conhecimentos ou conteúdos. Mais além, ela se constitui numa ação (ou relação) humanizadora. Uma ação de efeito recíproco, onde educadores e educandos possam desenvolver sua condição de seres humanos dotados de auto determinação e capazes de criar, a cada desafio, o novo, o inusitado, ou seja, seres humanos autônomos e criativos. Conhecedores não apenas de técnicas, métodos e processos de trabalho, mas

⁸Oportunamente, será discutido os motivos que têm movido o governo brasileiro na implantação de tais reformas.

também, do mundo em que vivem, das relações que nele se estabelecem e que determinam sua organização e sua feição. Seres humanos, portanto, capazes de participar de forma crítica e consciente, da construção de um projeto de vida e de sociedade que corresponda a seus valores, a suas necessidades e a seus objetivos.

Sob esta ótica, certamente cabe ao professor bem mais do que simplesmente transmitir conhecimentos. Considero que o que lhe cabe é balizar o processo educativo, oferecendo referências teóricas e metodológicas para que esse processo aconteça de forma positiva. Nesse sentido, o domínio sobre a área específica do conhecimento humano com o qual trabalha, é indispensável. Da mesma forma, o domínio de habilidades didáticas e metodológicas é também fundamental. Mas tais requisitos não são ainda suficientes para que a ação do professor atinja o objetivo de promover os sujeitos que nela interagem – tanto alunos, como professores – a um patamar mais elevado na sua condição de sujeitos sociais, localizados em um contexto específico que os influencia ao mesmo tempo em que é por eles influenciado.

Para que isso aconteça, é preciso que o professor saiba articular conhecimentos específicos, métodos e objetivos, com a promoção de seres humanos “reais”. Significa dizer que ele precisa dominar, também, o conhecimento sobre as variáveis políticas, econômicas e culturais que interagem no contexto social onde sua ação educativa se desenvolve. Isto para que possa participar de forma plena e consciente da elaboração de um projeto de homem e de sociedade para cuja execução contribua com seu trabalho, ou seja, com sua ação de educador. De outra forma, ele será mero executor de tarefas, alguém que realiza uma determinada atividade em troca, somente, de uma dada remuneração; alguém que vê no trabalho apenas um meio para prover sua sobrevivência, e não uma parte profícua da própria vida, talvez a mais rica, mais longa e mais significativa.

Essa compreensão é válida para atuação docente em qualquer área ou qualquer nível da formação escolar. Mas ela se torna ainda mais direta no caso específico do ensino profissional onde a tarefa do professor é, objetivamente, “formar para o trabalho”.

Mas, de que trabalho estamos falando? Que tipo de trabalhador se pretende formar? Que posição lhe oferece o mercado de trabalho? De que forma a ação do professor pode – ou não – interferir num suposto “destino” que o sistema social reserva

aos educandos? As possibilidades de resposta a essas perguntas e a outras tantas, passam, necessariamente, por condicionantes sociais, sejam eles históricos, econômicos, políticos e/ou culturais.

Torna-se indispensável, portanto, que o professor não só conheça esses condicionantes, como se posicione diante deles, pois é sobre esta postura que ele irá construir sua prática docente.

E é a partir desta compreensão que busquei investigar de que forma e a partir de que pressupostos têm sido determinadas as políticas públicas do atual governo brasileiro. E, neste caso específico, onde se insere a atual política para a educação profissional, que traduz, obviamente, uma determinada concepção de ser humano, de sociedade, de trabalho e de formação escolar.

Espero, mais além, que o resultado desta investigação possa vir a acrescentar subsídios para a construção de propostas pedagógicas que se aproximem, cada vez mais, da formação integral do aluno.

1.4 O que busco: a questão de pesquisa e seus objetivos

O ministro Paulo Renato Souza, na apresentação do Decreto nº 2208/97, datada de 14 de abril de 1997⁹, justifica a necessidade da Reforma do Ensino Técnico embasado em três argumentos principais:

1º - A prosperidade, a soberania e a justiça social no Brasil estariam na dependência de um sistema educacional que garantisse educação básica de qualidade para todos e ampla oferta de oportunidades de profissionalização para jovens e adultos. Afirmava o ministro que, em função do desenvolvimento tecnológico e da globalização dos mercados, se fazia urgente a oferta de formação profissional flexível, capaz de atender às exigências de eficiência, produtividade e competitividade dos setores de produção. A Reforma se justificaria, portanto, porque nem todos os segmentos da

⁹ Ver artigo apresentado no ANEXO 9-VOL II. Este artigo, revisado e rubricado pelo ministro Paulo Renato Souza e com data de 14/04/1997, foi produzido entre o envio da minuta do Decreto ao Presidente da República (03/04/1997) e a sua assinatura (17/04/1997). No referido artigo, o ministro apresenta a justificativa e os objetivos da Reforma, diversas vezes reiterados nos documentos, manuais de instrução e aplicação, entre outros textos informativos e normativos relativos ao PROEP e produzidos pelo MEC/SEMTEC. Este material está relacionado nas referências bibliográficas desta dissertação.

educação profissional do país estariam desempenhando sua função de forma “ampla, diversificada e ágil para oferecer alternativas concretas e atraentes de profissionalização para nossos jovens”;

2º - O número de alunos atendidos pelas Escolas Técnicas seria, segundo o ministro, “ridiculamente pequeno” – cerca de 100 mil. Tornava-se necessário, portanto, a otimização de custos para atender a um número muito maior de alunos;

3º - Ainda segundo o ministro, em função da excelente qualidade do ensino oferecido pelo sistema federal de escolas técnicas e de alguns dos sistemas estaduais, alunos de classe média estariam vencendo a acirrada disputa dos vestibulares destas instituições e se utilizando delas para obter uma boa preparação para o ingresso em Universidades, “boa parte deles em cursos na área de humanas”. Desta forma, estaria sendo desvirtuada a função das Escolas Técnicas de preparar alunos para o ingresso direto no mercado de trabalho, além de caracterizar “desperdício de recursos públicos e discriminação social”.

A partir deste conjunto de justificativas, pode-se deduzir que o objetivo da Reforma deveria ser: garantir o acesso a uma formação profissional de qualidade a um número expressivo de alunos, jovens e adultos, oriundos das classes economicamente desfavorecidas. Isto como forma de promover a justiça social, a prosperidade da nação e garantir a soberania nacional além de atender às demandas do setor produtivo e, conseqüentemente, do mercado.

Esses objetivos são, inclusive, assumidos pelo governo e sua equipe em seus discursos oficiais, em propagandas veiculadas na mídia e em diversos pronunciamentos e manifestações públicas.

No que diz respeito aos objetivos apresentados, estes parecem fazer sentido diante das deficiências que, reconhecidamente, o ensino profissional brasileiro vinha apresentando; muito embora deva analisar-se com cuidado a questão relativa à oferta de formação profissional voltada diretamente “às necessidades do mercado”.

No entanto, muitas das análises que vêm sendo produzidas sobre a referida Reforma¹⁰ têm buscado demonstrar que ela tende a levar a formação profissional no Brasil ao extremo oposto ao que, supostamente, são seus objetivos, ou seja: a uma

¹⁰ Esse tema tem sido tratado por Acácia Kuenzer, Celso Ferretti, Gaudêncio Frigotto e Lucília Machado, entre outros autores.

considerável redução na qualidade deste ensino, a um aumento da discriminação social, ao desincentivo à produção de tecnologia nacional e à sua subserviência às necessidades imediatas do mercado, provocando, portanto, a redução das possibilidades de prosperidade e de manutenção da soberania nacional.

A discussão de tais hipóteses se constituiu no pano de fundo do presente trabalho. De qualquer forma, entendo que, independentemente das hipóteses que possam ser levantadas, para que esta discussão se desenvolva de forma legítima é preciso, antes de mais nada, termos dados concretos que a sustentem.

E é o levantamento e a análise de dados a este respeito, relativos a uma situação concreta, o objetivo da pesquisa que desenvolvi e que serve de base, juntamente com o referencial teórico do qual faço uso, às conclusões apresentadas nesta dissertação.

O trabalho de campo desta pesquisa foi desenvolvido junto aos egressos do Curso de Edificações do CEFET-PELOTAS/RS, que se desvincularam do Curso nos anos de 1997 e 1998. Através de seus resultados, busquei determinar o perfil sócio-econômico destes alunos, suas aspirações e perspectivas pessoais e profissionais, sua história escolar e de trabalho e suas representações sobre educação formal, trabalho e sobre a formação que receberam na ETFPel¹¹ e no Curso de Edificações.

Procurei caracterizar, com maior ênfase, os seguintes aspectos:

- a origem sócio-econômica dos egressos;
- sua situação atual de trabalho;
- sua situação em relação à formação de nível superior;
- a educação geral e profissional que receberam na Escola Técnica Federal de Pelotas e o significado que esta formação tem apresentado no que diz respeito, especificamente, à fixação desses alunos no mercado de trabalho.

Escolhi enfatizar estes aspectos em função da importância dada a eles nas justificativas que o governo federal apresenta para a implantação da atual Reforma.

No entanto, o objetivo da pesquisa não foi determinar apenas dados quantitativos. Busquei, principalmente, estabelecer a origem desses números e as relações possíveis de serem estabelecidas entre eles. Entre muitas outras questões, procurei saber, por exemplo, por

¹¹ Embora a antiga ETFPel tenha, hoje, outra denominação – CEFET-PELOTAS/RS – permanecerei usando o antigo nome sempre que se fizer referência ao período em que a Instituição assim se chamava, até porque esta denominação é mais “familiar” aos alunos egressos que compõem o universo pesquisado.

que os alunos de tais ou quais classes sociais estão tendo maior ou menor possibilidades de acesso ao Curso de Edificações; que razões os têm levado, ou não, a ingressar em cursos superiores; de que maneira a formação que receberam está se refletindo em suas vidas.

Para tal, fiz uso de questões objetivas, questões abertas, do intercruzamento de dados e da contraposição dos resultados obtidos ao referencial teórico. Isto, por entender que a simples constatação de dados numéricos não permite a compreensão dos fatores que os determinam. E, obviamente, por entender que é sobre estes fatores, ou seja, sobre a gênese dos fatos, que devemos embasar qualquer análise.

Em função desta caracterização e respaldada no referencial teórico do qual me utilizo, busquei responder à seguinte questão:

Até que ponto os argumentos utilizados pelo governo brasileiro e que dão corpo à Reforma do Ensino Técnico, implantada a partir do Decreto nº 2208/97, encontram sustentação na análise da origem social, da formação escolar e da fixação no mercado de trabalho e/ou no ensino de nível superior, deste grupo de egressos?

Para responder a esta pergunta, contrapus os resultados obtidos na pesquisa de campo a duas perspectivas de análise desenvolvidas em paralelo:

1º – A partir dos próprios objetivos da Reforma, explicitados nos documentos oficiais e pronunciamentos do atual governo brasileiro;

2º – A partir dos objetivos que a Reforma deveria buscar, segundo a posição em que me coloco no campo das relações entre educação e trabalho, já explicitada de forma sucinta em item anterior.

Através dos resultados da pesquisa pretendi, mais além, analisar as possibilidades que esta Reforma apresenta no sentido de alterar a situação existente antes dela, ou seja, de atingir os objetivos que a justificaram. Para tanto, analisei os fatores que vinham determinando os aspectos específicos já indicados.

Tenho claro que nem tudo o que foi constatado neste caso específico pode ser generalizado a todos os demais alunos egressos do ensino técnico de nível médio, ministrado anteriormente pelas ETF's e CEFET's. Há especificidades ligadas às diferenças entre os cursos, às características regionais, geográficas e institucionais,

dentre outras, que podem fazer variar alguns dos resultados. Mas considero que, mesmo assim, a análise de situações específicas permanece válida. Isso porque qualquer sistema implantado deveria ser capaz de respeitar estas especificidades e também porque, independentemente delas, há questões comuns suficientes para que muito desta análise possa ser transposto a outras instituições, cursos e regiões.

Quanto às justificativas que me levaram a propor esta pesquisa, considero que vieram sendo explicitadas ao longo do que expus até aqui, através das considerações que fiz a respeito dos objetivos que me movem, da compreensão que os sustenta e do papel social que entendo ter a formação profissional oferecida em escolas públicas.

No momento presente, nos deparamos com um fato instituído que é a Reforma do Ensino Profissional, imposta pelo atual governo brasileiro e elaborada sem a participação dos segmentos que a tornarão concreta. Em função dessa imposição, nós, professores, que somos parte fundamental destes segmentos, nos vemos diante da necessidade de objetivá-la e torná-la exequível.

E que caminho tomar?

Certamente muitas são as possibilidades. Espero, com os resultados deste estudo, colaborar na construção daquelas que apontam para além dos limites que o atual sistema procura nos impor.

1.5 O referencial teórico

Conforme já esclareci, a perspectiva de análise onde me coloco é a de autores que tratam Trabalho e Educação como instrumento para a construção do homem emancipado, condição para a busca de uma sociedade que ofereça possibilidades iguais a todos que a compõem.

Certamente há muitos autores trabalhando a partir dessa perspectiva. Mas busquei referências, principalmente, naqueles que dão ênfase ao ensino escolar que pretende dar formação ao trabalhador, como por exemplo os já citados Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Celso Ferretti, dentre outros. No entanto, isto não significa abrir mão das referências de autores que, embora não discutam especificamente o

Ensino Profissionalizante, trabalham com temas mais abrangentes, que considero importantes para o aprofundamento de minha análise. São autores que tratam, entre outros temas, da relação entre trabalho e educação; das transformações nos processos produtivos e de seus reflexos sobre o trabalho na sociedade atual; das possibilidades de transformação social; da globalização dos mercados; do projeto neoliberal. Todos, temas indissociavelmente ligados às questões relativas ao Ensino Profissionalizante¹².

Tendo em vista os objetivos desta dissertação, considerei pertinente a investigação sobre três temas mais abrangentes que entendo fundamentais como referência de análise e que, considero, abarcam boa parte dos fatores que estão na gênese da atual política do governo brasileiro para a Educação Profissional. Ao mesmo tempo, na construção deste referencial de análise, busquei encontrar outros horizontes, diversos daquele que, via de regra, nos é mostrado pelos propagandistas do atual sistema social como o único possível.

Estes temas são:

- a) As crises de acumulação, as transformações nos processos de produção e a Educação no sistema capitalista.
- b) As relações entre trabalho, transformações produtivas e formação escolar.
- c) Os objetivos e os fundamentos da Reforma do Ensino Técnico no Brasil.

Dentro desses temas, procurei investigar, de forma mais aprofundada, alguns aspectos. Dentre eles, cito:

- as funções do Estado e o direcionamento das políticas públicas no sistema capitalista;
- a posição que os países hegemônicos têm reservado aos países periféricos, no atual estágio de desenvolvimento desse sistema;
- as relações que se estabelecem entre sistema social e educação pública no capitalismo;
- a permanência – ou não – do trabalho como categoria fundante da sociedade humana;

¹² Os autores cujas obras permitiram-me o aprofundamento na compreensão do tema trabalhado estão listados nas referências bibliográficas e na bibliografia consultada, constante nesta dissertação.

- a função do ensino profissional e, mais especificamente, do trabalho, na produção social dos trabalhadores;
- o projeto sócio-político-econômico do atual governo brasileiro e a política pública para o ensino profissional dele decorrente.

A todo momento somos bombardeados, via mídia ou via discursos oficiais, com afirmações sobre a inexorabilidade da globalização dos mercados e sobre a premência das adequações e dos sacrifícios que o Brasil (entenda-se – o povo brasileiro) precisa fazer para que o país tenha – no futuro – condições de competir nesses mercados e, então, desfrutar das riquezas que daí advirão.

Para tal, segundo esses prognósticos, é preciso que se façam “ajustes”. É preciso “reestruturar” o Estado sob novas bases, enxugar a máquina pública, captar investimentos externos, promover uma nova cultura que tenha como base as noções de competitividade, eficiência, flexibilidade e tantas outras condições que o mercado estaria a exigir.

As transformações nos processos e no gerenciamento da produção, características da chamada “Terceira Revolução Industrial”¹³ não estariam permitindo outra opção a não ser entrarmos nesse barco, sob pena de perecermos num mar de estagnação e miséria.

Por sua vez, a educação formal, especialmente a pública, é apontada como condição indispensável para que se atinja essa “nova consciência”, essa “nova cultura” e, ao mesmo tempo, para que prepare os indivíduos de forma que se tornem aptos a participar dos novos processos de produção e de gestão.

Mas até que ponto, tanto as justificativas quanto a forma e os objetivos das ações propostas, resistem a uma análise mais profunda e que parta de outras perspectivas? Onde estão as raízes dessa “panacéia”? Quais seus pressupostos e que resultados podem ser inferidos a partir da compreensão de suas origens?

¹³ Segundo Frigotto (1996, p. 100) “A definição do número de ‘revoluções industriais’ e a sua própria definição, não são temas sobre os quais exista concordância tranqüila. Raymond Willians (1984:99), numa análise crítica ao próprio conceito de revolução industrial, nos indica que a literatura sobre o tema mormente apresenta-nos uma classificação de três revoluções industriais. Uma primeira que vai de 1760 a 1840, cujo marco identificador é a máquina a vapor. Uma segunda que vai de 1860 a 1910, cujos marcos básicos são diferentes formas de energia, mormente derivadas do petróleo e da eletricidade. Por fim, a terceira, cujos marcos iniciais se dão na década de 50, com a energia nuclear, microeletrônica e microbiologia”.

Ao desenvolver os temas apresentados no capítulo a seguir, pretendi uma aproximação com as respostas a essas perguntas de forma que viessem a se constituir nas referências básicas para a construção do instrumento de pesquisa que utilizei e para a análise de seus resultados.

2 OS FUNDAMENTOS

2.1 As crises de acumulação, as transformações nos processos de produção e suas conseqüências sobre a educação no sistema capitalista deste século.

Como já disse antes, é impossível analisar-se um fato histórico sem que se conheça o contexto no qual ele se insere, suas raízes e os fatores que nele interagem.

Portanto, as diretrizes para o Ensino Profissional, em se tratando de uma política pública do atual governo brasileiro, precisam ser entendidas, não como um fato isolado, mas como resultante das determinações e das necessidades de um sistema sócio-político-econômico – o sistema capitalista – no qual se insere e do qual é conseqüência. E, ao mesmo tempo, precisa ser entendido como resultante das disputas sociais que aí se estabelecem.

O sistema capitalista, como se sabe, está calcado na produção de mercadorias que, na esfera do mercado, se transformam em capital.

Isto porque, no processo de produção, como a mercadoria força de trabalho é levada a produzir um valor muito maior do que seu valor de troca (o salário), instala-se o processo de geração de mais-valia, ou seja, de excedente quantitativo de trabalho (ou sobre-trabalho).

Marx nos mostra que

“Comparando o processo de produzir valor com o de produzir mais-valia, veremos que o segundo só difere do primeiro por se prolongar além de certo ponto. O processo de produzir valor somente dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um equivalente. Ultrapassando este ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais-valia (valor excedente)” (Marx, s.d., p.220).

Portanto, a extração de mais-trabalho, gera mais-valia, ou seja, acresce valor à mercadoria, proporcionando, conseqüentemente, um acréscimo sobre o valor empregado em sua produção. No entanto, essa valorização só se realiza na esfera da circulação. Quando este ciclo não se fecha, advêm as crises que, no capitalismo, estão invariavelmente ligadas à impossibilidade de crescer-se valor à mercadoria.

Segundo Mauro Del Pino (1999, p.145), no sistema capitalista, o capital deve cumprir um “ciclo de transformação do dinheiro em mercadoria e essa mercadoria em mais dinheiro”. Ainda segundo Del Pino

“Quando a mercadoria não encontra comprador - quando não se realiza no consumo - a própria essência do capital entra em crise, não possibilitando a geração de valor capaz de manter o ciclo fundamental de valorização [...] A crise de acumulação, portanto, pode ser entendida como sendo a estagnação de extração de mais-valia, a não realização de valor das mercadorias”(ibidem, p. 146).

Mas as crises no sistema capitalista precisam ser compreendidas como constituintes do próprio sistema, calcado na dominação de todas as esferas sociais pelo capital e na exploração do trabalho. Nesse sentido, Frigotto esclarece que

“O caráter contraditório (de crise portanto) do modo de produção capitalista, explicita-se [...] pela sua própria virtude de potencializar as forças produtivas e por sua impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer as necessidades sociais coletivas” (Frigotto, 1996, p. 65).

No século XX, assistimos a duas dessas grandes crises endógenas desse sistema, cujos ápices ocorreram nas décadas de 30 e 70¹⁴. Tanto numa como em outra, pode constatar-se que o ciclo vital que mantém o sistema foi rompido. O que as diferencia, no entanto, é, em primeiro lugar, os caminhos que foram buscados para sua superação e, em segundo lugar, o tipo de mercadoria que não conseguiu realizar o seu valor na esfera do mercado.

Nas primeiras décadas desse século, diversos fatores levaram a um descompasso no ritmo previsto às economias capitalistas, gerando uma instabilidade que culminou com a impossibilidade de escoar, com lucros, grandes estoques de mercadorias. Em função desse descompasso, em 1929, o mundo assistiu estarrecido à espetacular quebra da Bolsa de Nova Iorque, à qual se seguiu uma depressão econômica impensável aos teóricos do liberalismo clássico.

Essa crise compeliu os estrategistas do sistema a buscarem caminhos para sua superação. Se, até então, a economia obedecia apenas às suas próprias regras, de livre comércio, de oferta e procura, do “laissez-faire” e da não intervenção do Estado, a crise da década de 30 impôs a busca de novas estratégias como forma

¹⁴ Para aprofundar a compreensão sobre as crises do sistema capitalista, ver Frigotto (1996).

de evitar o colapso total. John Keynes, então, contrariando a teoria liberal clássica, propõe a intervenção direta do Estado no antes intocável mercado, como forma de implementar medidas geradoras de emprego, capazes de ampliar a demanda por consumo através da ampliação dos mercados. É a teoria keynesiana da “demanda efetiva”, em oposição à até então aceita “Lei de Say”, que afirmava que toda oferta gera sua própria demanda.

“Nesta teoria, [keynesiana] o Estado aparece através de políticas públicas bem definidas, colaborando com a geração de emprego e renda. O Estado arca com parte dos custos de produção das mercadorias, em especial da mercadoria trabalhador/a. Dessa forma desenvolveu-se a idéia de Estado-Nação, que vai gerar após a Segunda Guerra Mundial a idéia de Estado de Bem-Estar Social” (Del Pino, 1999, p.147).

Tem-se, então, o aumento da demanda por consumo através da integração dos trabalhadores ao mercado consumidor, trabalhadores cujos direitos são, agora, promovidos e resguardados pelo Estado.

A implementação do modelo fordista de produção¹⁵, que já vinha sendo delineado com o aprimoramento da maquinaria e com as modificações na gerência de produção permite, por seu turno, a produção em série com baixos custos, destinada ao consumo de massas, ou seja, ao consumo dos próprios trabalhadores.

“O Estado de Bem-Estar vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte, etc. O slogan de Henry Ford – *nossos operários devem ser também nossos clientes* – caracteriza a estratégia econômica [...] que busca viabilizar a combinação de produção em grande escala com consumo de massa”(Frigotto, 1996, p.71).

¹⁵ Segundo Frigotto, o modelo fordista de produção “define-se por diferentes características que podem ser assim sintetizadas: a) uma determinada forma de organização do trabalho fundada em bases tecnológicas que se pautam por um refinamento do sistema de máquinas de caráter rígido, com divisão específica do trabalho, um determinado patamar de conhecimento e uma determinada composição da força de trabalho; b) um determinado regime de acumulação, fundado numa estrutura de relações que buscou compatibilizar produção em grande escala e consumo de massa num determinado nível de lucro; c) e, por fim, um determinado modo de regulação social que compreende a base ideológico política de produção de valores, normas, instituições que atuam no plano do controle das relações sociais gerais, dos conflitos intercapitalistas e nas relações capital-trabalho” (Frigotto, 1996, p.69 e 70).

O período que se seguiu à retomada de crescimento nos países capitalistas, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, se constituiu em, aproximadamente, 50 anos de sustentação da acumulação capitalista através do fundo público. Foi a chamada “Era de Ouro” do sistema “devido ao espetacular crescimento que a economia mundial experimentou, a despeito do impacto social profundamente desigual que teve a distribuição desse crescimento em algumas regiões ou em alguns países” (Ignácio, 1999, p.96).

Mas, como nos lembra Gentili (1998, p. 85), já no final da década de 1960, a crise volta a se instalar, com a saturação dos bens de consumo duráveis nos mercados internos, e se acentua com a crise fiscal, a pressão inflacionária decorrente da crise do petróleo e a conseqüente diminuição dos investimentos e do ritmo do crescimento econômico. Cunhou-se o termo “estagflação”, combinação de estagnação econômica com altos índices inflacionários, como representativo dessa realidade que, novamente, se mostrava assustadora.

Na busca de saídas para a nova crise, apontou-se, num primeiro momento, a redução dos altos índices inflacionários como a alternativa segura para a retomada do crescimento econômico e a volta à aparente “estabilidade” atingida no Estado de Bem-Estar – mesmo que esta “estabilidade”, em nenhum momento, tenha suplantado as desigualdades sociais.

Ao mesmo tempo, a necessidade de valorização do capital gerou a busca de redução dos custos de produção, o que foi facilitado através do vertiginoso avanço científico-tecnológico das últimas décadas. O desenvolvimento de novos materiais, novas tecnologias, novas fontes de energia, possibilitaram a redução dos custos de produção, especialmente, dos custos com a mão-de-obra, já que reduziu-se, em boa parte dos processos, o tempo de trabalho e a quantidade de trabalhadores necessários à produção.

Tais fatores, como não poderia deixar de ser, levaram à alta galopante dos índices de desemprego, gerando, ao mesmo tempo, a elevação dos índices de sub-emprego, com o conseqüente enfraquecimento dos sindicatos e das associações de trabalhadores e o rebaixamento dos salários de muitas categorias profissionais.

Mas a redução dos índices inflacionários e a gradual retomada do crescimento econômico, especialmente nos países considerados de capitalismo avançado, não foi suficiente para afugentar o fantasma do desemprego. Pelo contrário, ele continuou a crescer.

Neste contexto, aprofundou-se a desigualdade social, acarretando um incremento nos custos dos benefícios sociais, antes garantidos pelos governos do Estado de Bem-Estar, como saúde, educação, salário-desemprego, aposentadoria.

E como explicar tais fatos, se os índices inflacionários estavam em patamares aceitáveis e se a retomada do crescimento econômico ia, aos poucos, se consolidando? Gentili (1998, p.88), esclarece qual a resposta que rapidamente foi construída pelos teóricos do sistema – “A ortodoxia liberal trouxe a resposta: os mercados eram extremamente rígidos, os custos trabalhistas altos, os sindicatos perigosamente poderosos, o dirigismo estatal irresponsável e as instituições do bem-estar generosas demais”.

A solução para a crise que agora se apresenta, passa a ser, então, exatamente o inverso da solução encontrada para a crise pré-fordista.

“ [...] principia-se a defesa à volta das “leis naturais do mercado” mediante as políticas neoliberais, que postulam o *Estado Mínimo*, fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais. Este modelo teve nos governos Thatcher, na Inglaterra e Reagan, nos Estados Unidos suas âncoras básicas”(Frigotto, 1996, p.73).

O que vimos até aqui é, basicamente, o que aconteceu nos países de capitalismo avançado. O Brasil, entretanto, por pressão do capital nacional e estrangeiro, embarca nessa onda neoliberal¹⁶, mesmo sem ter vivido minimamente o Estado de Bem-Estar Social. Mesmo assim, facilmente se constata que é a redução das responsabilidades do Estado – dentro da concepção neoliberal do Estado Mínimo – o objetivo que tem articulado as ações dos últimos governos brasileiros e que dá coerência a propostas como a Reforma da Previdência, as privatizações, a campanha de desmoralização dos servidores públicos, a Reforma Administrativa, a Reforma do Ensino Superior, do Ensino Técnico, dentre outras.

¹⁶ O termo “neoliberal” tem sido usado para denominar a volta às proposições do liberalismo clássico sobre o livre mercado e a intervenção mínima do Estado na economia e nas demandas sociais. Sobre o neoliberalismo, sua gênese e suas conseqüências, ver Ferraro (1999 e 2000).

De qualquer forma, seja em nível mundial ou em nível de países ou regiões específicas, o que se vê é o fim do sonho keynesiano do pleno emprego e, tal como afirma Gentili, é “o desmoronamento das expectativas no crescimento sem limite e da confiança na possibilidade teórica e empírica de distribuir democraticamente os frutos desse crescimento” (Gentili, 1998, p. 77).

Del Pino (1999) constata que na crise anterior a saída foi buscar a inclusão da massa de trabalhadores no mercado de consumo, com o fundo público mantendo o financiamento dos padrões de acumulação capitalista. Agora, o ajuste da base técnica de produção às necessidades de valorização do capital, está levando à exclusão dos trabalhadores do processo produtivo. Isso faz com que ele, o trabalhador – ou sua força de trabalho – se constitua na mercadoria que não mais consegue se realizar na esfera do mercado.

Hoje, a produção já não se caracteriza mais como sendo dirigida ao consumo em massa. Ao contrário, já que agora as “massas” não têm mais poder de compra, dirige-se a produção a mercados restritos, de consumidores específicos que, se por um lado são exigentes com a qualidade do que consomem, por outro lado, “podem pagar”.

Desta forma, uma grande massa de trabalhadores torna-se duplamente inútil ao capital: inúteis por não servirem mais como força de trabalho, já que os processos automatizados os eliminam dos setores da produção, e inúteis por terem perdido o status de “consumidores”, não mais se caracterizando como os “clientes” ambicionados por Henry Ford.

Mas o que dizer a essas massas, excluídas por um sistema social para o qual não têm mais utilidade? Ao permitir que percebam que para elas não há mais “espaço”, certamente se correria o risco de uma convulsão social.

Viviane Forrester, em seu instigante, aterrador, mas brilhante livro “O Horror Econômico” traz, em sua primeira página, a seguinte citação:

“[O povo] não deve sentir a verdade da usurpação: ela foi um dia introduzida sem razão e tornou-se razoável; é preciso fazer que ela seja vista como autêntica, eterna, e esconder o seu começo se não quisermos que logo tenha fim” (Pascal, *Pensamentos* apud Forrester, 1997, p.5)

Surge, então, a solução plausível (plausível, é claro, àqueles que se beneficiam ao escamotear a usurpação): fazer com que as massas se sintam responsáveis pela própria exclusão, através do engodo em que consiste a difusão da necessidade de que **todos** precisam se tornar “empregáveis”. E qual é o significado do termo “empregabilidade”? Segundo Lucília Machado,

“O conceito de empregabilidade tem sido utilizado para referir-se às condições subjetivas da **integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho** e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competência” (Machado, 1998, p.18 e 19).

Frigotto, de forma talvez mais explícita, nos diz:

“Já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. Os desempregados devem buscar ‘requalificação’ e ‘reconversão profissional’ para se tornarem empregáveis ou criarem o auto-emprego no mercado informal ou na economia de sobrevivência. Estes compõem mais de um bilhão de pessoas no mundo e vivem o tempo todo procurando emprego – um tempo que o psicólogo Viktor Frankl qualifica como de *‘existência provisória sem prazo’*” (Frigotto, 1998 b, p. 15).

É evidente a ênfase que vem sendo dada no sentido de responsabilizar cada indivíduo pela aquisição das competências exigidas pelo mercado¹⁷ e, ao mesmo tempo, negociar, individualmente, sua capacidade de trabalho.

Já que agora o objetivo é reduzir ao máximo as obrigações do Estado, passa-se a imputar ao próprio indivíduo a obrigação de prover os aprendizados que o mercado exige, mesmo que, na maioria das vezes, ele não disponha das condições para atingi-la, em função das desigualdades sociais provocadas pelo próprio sistema.

Dessa forma, a disseminação da idéia da responsabilidade individual exime o sistema, transferindo à vítima a responsabilidade pelo seu próprio infortúnio.

¹⁷ Segundo Fidalgo (1999, p.19) “A competência é definida como a capacidade individual para o desenvolvimento de uma atividade e para a solução de problemas relativos às incertezas, irregularidades e eventualidades que possam surgir durante a mesma, de modo que se materialize um processo de contínuo aprendizado.”

Segundo Lucília Machado

“As promessas de ascensão social pela via da competição inter-pessoal anestesiam os efeitos perversos da divisão social e dificultam a possibilidade de apreensão da totalidade concreta pelos sujeitos submetidos a esse processo” (Machado, 1998, p.21).

Provavelmente tenhamos chegado, aqui, ao momento em que, nos discursos dos que representam ou aplaudem o sistema, a educação formal é, insistentemente, apontada como um dos espaços onde se formariam as competências requeridas à empregabilidade.

Se faz necessário, então, buscarmos compreender a educação formal como política pública articulada fundamentalmente pelo Estado, neste contexto de crises e de tentativas de superação dentro do sistema capitalista.

É preciso, antes de mais nada, retrocedermos à origem do modelo de escola pública como a conhecemos, dentro do Estado moderno.

De forma sucinta, Marlene Ribeiro, descreve os marcos que delimitam a origem dessa Instituição.

“A escola pública é concebida no interior dos processos revolucionários de instituição de um novo modelo de produção – **o capitalismo** – que precisa de operários alfabetizados e disciplinados, ou mais produtivos; de um novo modelo de sociedade – **a burguesa** – que precisa libertar-se da “autoridade” eclesial, colocando-se, nos negócios, em nível de igualdade com a nobreza e o clero; de um novo modelo de ciência – **a físico-experimental** – para fundamentar a criação de máquinas-ferramentas que imponham aos operários o tempo, a quantidade e a qualidade da produção; de um novo modelo de política – **o Estado** – que unifique os feudos, delimite um território, centralize o poder, elabore e aplique as leis que regulam a organização da sociedade civil; portanto de uma nova educação – **a escola pública** – que, através da língua vernácula, da disciplina e da obediência às leis civis, forme o cidadão burguês e o operário”(Ribeiro, 1998, p.3).

Se essa Instituição foi formada nos marcos do sistema capitalista, como um fator capaz de colaborar com a sua consolidação e permanência, nada mais lógico que tenha, em sua gênese, as marcas desse sistema, assumindo diferentes feições em função das especificidades de cada momento histórico.

Frigotto, neste sentido, diz que

“O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital, historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. [...] o caráter explícito desta subordinação é de uma clara diferenciação de educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora.” (Frigotto, 1996, p.32 e 33)

Já que consolidada nos marcos do sistema, a escola pública traz consigo as marcas das contradições intrínsecas a ele. Frigotto (íbidem), ressalta que as contradições inerentes às relações sociais no capitalismo, também se prolongam nas relações entre a sociedade e os processos educativos, ou entre os processos de produção e os processos educativos.

Mas esta é “outra história” (ou é outro aspecto da mesma história). Meu objetivo aqui é buscar compreender as relações que se estabelecem entre as diretrizes propostas à educação formal pelos arautos do sistema e o momento histórico específico no qual ele se localiza. E, desta forma, delinear os diversos papéis que a Educação passa a ter em função das necessidades desses diferentes momentos. Mais especificamente, já que é desse tema que trata o presente trabalho, das relações que se estabelecem entre as necessidades do sistema e a formação técnico-profissional no momento atual.

São muitas as análises que comprovam que, desde o capitalismo nascente até meados deste século, a educação escolar pública, no capitalismo, teve um caráter de “adestramento” dos trabalhadores, de maneira a torná-los mais produtivos através da transmissão de conhecimentos básicos e, ao mesmo tempo, através do desenvolvimento de comportamentos de maior “docilidade” e de aceitação de sua função nas novas relações de produção. Era preciso “educar” as massas de forma a que aprendessem os rudimentos da instrução necessária a seu desempenho diante dos novos processos fabris – ler, escrever, contar; era preciso que educassem seus corpos e suas mentes de forma a que se tornassem mais produtivos – daí a importância da disciplina, da obediência às regras, de noções mínimas de higiene e saúde; era preciso que aceitassem como “natural” a sua condição de explorados¹⁸.

¹⁸ A esse respeito, ver Nogueira (1993).

Essa idéia de que a educação formal é capaz de proporcionar uma melhor adequação dos indivíduos aos processos produtivos e que, conseqüentemente, traz benefícios, inclusive ao próprio indivíduo, veio num crescendo ao longo do período que vai de meados do século XIX até os dias atuais.

Embora, ao longo desse período, se possa constatar marchas e contra-marchas na concepção sobre educação escolar, sua função social, sua importância na manutenção ou superação do sistema capitalista¹⁹ – marcas da já mencionada contradição a ele inerente – me restringirei, aqui, a analisar duas distintas direções dadas à educação escolar pelos teóricos do próprio sistema. Estes se constituem, a meu ver, em dois momentos da história das relações da educação dentro do sistema capitalista, fundamentais para a compreensão das atuais diretrizes para a educação como um todo e, em especial, da educação profissional.

Trata-se da diferenciação entre a concepção da educação direcionada para o emprego, ou seja, do processo educacional que tem como objetivo inserir os indivíduos em espaços existentes nas esferas da produção, e a concepção da educação voltada para o desemprego (ou para a empregabilidade, como eufemisticamente preferem alguns). Esta, se desenvolve na perspectiva de que não há mais empregos para todos e que, portanto, é preciso que o indivíduo se esmere para ser o melhor, o mais competente, o mais flexível, pois só assim conseguirá seu “lugar ao sol”. E, se nesta guerra de todos contra todos, o indivíduo for considerado um “perdedor”, então, a responsabilidade será apenas dele.

Dentre os autores que têm tratado dessa questão, Pablo Gentili (1998) a tem sistematizado de forma contundente, com a explicitação do que este autor apresenta como “*a desintegração da promessa integradora*”. Gentili considera que até a década de 1970 difundiu-se e, em certa medida, comprovou-se, que as escolas, dentro dos sistemas educacionais nacionais, constituíam-se em entidades com um amplo caráter de integração social, capazes de permitir a inclusão de boa parte daqueles que se encontrassem à margem dos benefícios trazidos pelo espetacular crescimento das forças produtivas. Esse caráter, inclusive, é reconhecido nas diversas perspectivas teóricas

¹⁹ Sobre esse assunto, ver Baudelot e Establet (1981), Bourdieu e Passeron (1992), Enguita (1993), Frigotto (1994), dentre outros.

como uma das peculiaridades centrais das instituições escolares, seja dos que se colocam favoráveis a ela, seja dos que a ela se opõem.

“A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola constituía-se assim num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado” (Gentili, 1998, p.80).

Esta compreensão foi tomando força até chegar ao ponto de considerar-se a educação como a solução – quase mágica – para os problemas de exclusão e desigualdade social que ainda persistiam.

É nesse contexto e em função dos primeiros sinais da nova crise que se avizinhava que, no início da década de 70, surge a Teoria do Capital Humano. Segundo Ignácio, esta teoria aparece

“[...] destinada a dar coerência às idéias sobre o suposto impacto que a educação teria na economia, no sentido da integração econômica da sociedade e das pessoas, constituindo-se num elemento potencializador do trabalho, da capacidade produtiva das economias e, conseqüentemente, num elemento socializador do incremento da riqueza social e de aumento da renda individual” (Ignácio, 1999, p.96).

Portanto, quando de seu surgimento, a Teoria do Capital Humano ainda apostava no caráter integrador da educação. Hoje percebe-se o seu ressurgimento. No entanto, agora ela traz uma ressignificação fundamental. Segundo Frigotto

“[...] no início da crise do modo de regulação fordista (anos 50-60) a educação formal e a qualificação profissional apareciam como formadores de capital humano. Esse conceito, mesmo sendo expressão de uma leitura economicista, engendrava uma perspectiva integradora vinculada à tese do pleno emprego. Difundia-se a ideologia que o investimento no capital humano permitiria aos países subdesenvolvidos desenvolverem-se, e aos indivíduos a garantia de melhores empregos, maior produtividade e, por essa via, mobilidade social. Hoje a educação formal e a qualificação são situadas como elementos da competitividade, reestruturação produtiva e da ‘empregabilidade’” (Frigotto, 1998 b, p.14 e 15).(Grifo meu)

E é aí que se configura a “desintegração da promessa integradora”.

Se antes o capital humano se constituía em condição para a inserção em mercados supostamente ávidos por mão-de-obra qualificada, hoje, ele só tem eficácia se investido naqueles poucos que conseguirão seu “lugar ao sol”. Aos demais, basta que lhes destine um “investimento” mínimo em educação que apenas os torne “adestrados” o suficiente.

Adestrados, por um lado, para assumirem sua condição de “incompetentes” já que incapazes de promoverem a auto-inserção no sistema produtivo.

Por outro lado, é conveniente que tenham condições mínimas (promovidas especialmente pela educação básica) de serem “utilizados” pelo sistema quando este deles necessitar.

E quando se mostrarão “úteis”? Basicamente, em duas situações: 1^o – quando o sistema “flexível” necessitar, temporariamente, de um maior número de trabalhadores para atender a demandas específicas e, somente nesses momentos, então, fará sentido investir em maior qualificação dos trabalhadores. 2^o – quando os processos de produção que ainda não atingiram os níveis mais altos de desenvolvimento, necessitam de mão-de-obra minimamente qualificada e, por isso, mais barata. Caso que se observa, via de regra, nos países do Terceiro Mundo, dentre eles, o Brasil.

É preciso marcar, também, a importância dada à educação básica no sentido de promover níveis tais de “civilidade” de forma a se evitar a formação de hordas de miseráveis desumanizados, sobre as quais o jugo do sistema se torna mais difícil de ser amarrado (vide o caso de alguns países africanos).

A partir dessa compreensão, torna-se mais fácil o entendimento dos objetivos que subjazem por detrás das “reformas” que vêm sendo implantadas pelos últimos governos brasileiros. Especialmente na ênfase dada à importância da educação básica e à formação profissional estreita e direcionada a tarefas específicas exigidas pelo mercado de trabalho, em detrimento à educação de nível superior e à educação profissionalizante de qualidade – educação de qualidade que, esta sim, seria importante ao “progresso e à manutenção da soberania do país”.

Frigotto, apoiado em Leher (1998)²⁰, ao tratar da perspectiva onde tem se inserido o projeto e as ações do governo brasileiro na área da educação, diz que

“[é um] projeto alheio aos anseios históricos da sociedade brasileira fundado nas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, mormente do Banco Mundial. Este desloca sua atuação centrada [durante os governos militares] no binômio segurança-desenvolvimento para a educação como alívio da pobreza (Leher, 1998). Constitui-se hoje no intelectual coletivo formador da política educacional para os países que necessitam do ajuste estrutural, dando as diretrizes da organização, as prioridades e os conteúdos. O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver *habilidades de conhecimento, de valores e de atitudes e de gestão da qualidade*, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar em cada indivíduo um banco de reserva de *competências* que lhe assegure *empregabilidade*” (Frigotto, 1998 a, p.7).

Por sua vez, Moraes, a partir da leitura que faz acerca da atual reestruturação produtiva, do ideário neoliberal e da função que, neste contexto, é determinada à educação, diz, ainda

“Contudo, se no plano do discurso, governo e empresários insistem em apresentar a educação como ‘remédio para todos os males da sociedade’, as políticas educacionais atestam o contrário. Longe de implementar ações que minimizem a desigualdade social e superem a exclusão social, as ações empresariais e governamentais destinam-se a garantir a ‘inclusão dos incluídos’. Assim podemos indagar, repetindo Tiramonti (1997)²¹: Qual limite de tolerância da desigualdade social suporta essa institucionalidade democrática e qual proporção de excluídos da cidadania suportará essa cidadania?” (Moraes, 1997, p. 116)

O que foi exposto até aqui, mesmo que de forma sucinta, me parece suficiente para a compreensão sobre como e porquê se estabelecem as relações capitalistas que apresentam maior reflexo sobre a educação escolar.

²⁰ LEHER, R. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. São Paulo, USP, 1998. Tese de doutorado.

²¹ TIRAMONTI, G. O cenário político educacional dos anos 90: a nova fragmentação, em Cadernos de Pesquisa nº 100. Número temático especial: Globalização e políticas educacionais na América Latina. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1997

Ao mesmo tempo, demarca a perspectiva sobre a qual analiso a educação profissional como política pública do atual governo brasileiro e, obviamente, a partir da qual analiso os resultados da pesquisa desenvolvida.

2.2 Trabalho, transformações produtivas e formação escolar: a ordem das questões

Inegavelmente, o trabalho e as questões que a ele se relacionam têm ocupado posição de destaque nas discussões sobre a sociedade contemporânea e seu futuro. Se, por um lado, nossa sociedade industrial continua a ser vista por muitos como a “sociedade do trabalho”, por outro lado, assistimos à proliferação de teorias que apontam para a destituição do trabalho como categoria central na produção da sociedade e da própria existência humana ²² Tal fato seria fruto das transformações no processo produtivo ocorridas em função do vertiginoso avanço tecnológico e da conseqüente substituição do homem pela máquina.

Essas transformações são vistas por alguns como possibilidade de redução do trabalho penoso, monótono ou repetitivo, bem como condição para a redução das jornadas de trabalho, que permitiriam a liberação do homem para o lazer e para tempos de não-trabalho. Segundo estes, o progresso tecnológico traz como ganho, também, a exigência de um nível mais alto de qualificação profissional para o trabalhador. Ignoram (ou esquecem-se), no entanto, que uma parcela muito pequena dos indivíduos tem tido acesso a esses benefícios.

Noutro sentido, há os que vêem nestas transformações um risco, já em curso, de uma brutal redução dos postos de trabalho com uma conseqüente elevação do contingente de miseráveis, o que acabaria por acarretar a desagregação e o caos na sociedade humana. Para estes, os novos processos produtivos, por exigirem uma qualificação mais ampla dos trabalhadores, estão, ao mesmo tempo, ampliando o sobre-trabalho e a exploração sobre eles pelo capital.

Segundo Fernando Fidalgo

²² Entre outros autores que afirmam a perda da centralidade do trabalho na vida humana, encontram-se Habermas, Offe, Gorz, Kurz, De Masi.

“A profunda e rápida transformação pela qual o sistema capitalista tem passado com o processo de transnacionalização do capital vem representando maiores adversidades para os trabalhadores, atingindo fortemente as suas condições de trabalho e de vida e a sua subjetividade.[...] Assiste-se, atualmente, à crise mais aguda do mundo do trabalho deste século, marcada pelo aumento do desemprego e da desregulamentação das relações de trabalho. As políticas econômicas, fundamentadas nas doutrinas monetaristas de corte neoliberal, buscam desvencilhar o Estado dos compromissos sociais que asseguravam a coesão social, papel que lhe cabia no modo de regulação fordista. Tem-se, então, um contexto de extrema insegurança e inquietude, particularmente para os que sobrevivem de sua força de trabalho” (Fidalgo, 1999, p. 189).

De qualquer forma, independentemente da compreensão que possamos ter sobre as transformações do processo produtivo e suas conseqüências, é impossível negar que vivemos, no mínimo, uma situação de crise do modelo social vigente, crise esta que nos coloca questões inquietantes sobre o futuro do trabalho, seja ele visto como mera atividade que permite a sobrevivência do homem, seja ele visto como atividade onde se dá a formação ou a transformação da existência humana e da sociedade. Esta crise coloca em questão, também, a possibilidade de realização da “revolução do trabalho”, que transformaria o que temos hoje – trabalho alienado, incapaz de produzir a existência do homem emancipado, porque dissociado de sua vontade e de suas necessidades – em “elemento estruturante de uma nova forma de sociabilidade humana” (Antunes, 1995, p.10).

Dentro deste quadro de transformações, é certo que os avanços tecnológicos e as conseqüentes alterações na base técnica e no gerenciamento e organização de parte dos processos de produção, vêm impondo um novo caráter ao trabalho e exigindo novas qualificações dos trabalhadores ou, ao menos, de uma parte deles. Autonomia, capacidade criativa, polivalência, responsabilidade, capacidade de discernimento e decisão, passam a ser características indispensáveis ao trabalhador requisitado pelos novos processos produtivos. Estas características, bastante diferenciadas das exigidas pelos processos produtivos anteriores, são apontadas como fundamentais para atender à imposição da produtividade que permite atingir os patamares de competitividade dos produtos e serviços nos mercados globalizados. E, ao mesmo tempo, são vistas como passíveis de serem desenvolvidas através de processos formativos, escolares, inclusive.

Nessa perspectiva, a discussão dos vínculos entre educação e trabalho, embora venha se desenvolvendo já há várias décadas, toma força e passa a ocupar

posição de destaque, tanto nas propostas e na propaganda do sistema, como na prática e na teoria pedagógica²³.

O ser humano, a sociedade, o trabalho e a formação escolar: a ordem das questões

No atual estágio do sistema capitalista de produção a relação entre educação e trabalho se apresenta de forma mais direta e linear. Até porque, como já disse antes, hoje, as características intelectuais e subjetivas do trabalhador passaram a ter importância significativa nos processos e nas relações de trabalho. No entanto, não é possível dissociar-se o projeto social que sustenta a relação entre educação e trabalho e a forma como ela se estabelece.

Segundo Frigotto

“A súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeta a sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista, do que a autonegação da forma capitalista de relação humana” (Frigotto, 1996, p. 144).

É evidente que a prática e a teoria educativas não podem permanecer alheias às novas exigências que a transformação dos processos produtivos trazem à formação escolar do trabalhador. Entretanto, é fundamental determinar qual a visão de trabalho que tem sustentado a constituição deste “novo” trabalhador, qual sua relação com as atuais práticas sociais e, mais além, quais as possibilidades de mudança na formação não apenas do trabalhador, mas do próprio homem.

A questão que comumente vemos colocada por aqueles que estão envolvidos com a formação escolar, gira em torno de uma proposta de formação do indivíduo que lhe permita uma melhor inserção nos novos processos produtivos e, conseqüentemente, no mercado de trabalho.

²³ Considero que, na teoria pedagógica, essa discussão remonta a George Owen e aos socialistas utópicos; toma força em Marx e Engels, tem continuidade em Gramsci, Makarenko, Krupskaja e assume direção inversa nos teóricos liberais. Nas últimas décadas, observa-se que as teorias sobre educação e formação humana têm retomado, por um lado, os pressupostos marxistas, enquanto por outro, seguem as idéias neoliberais.

A intenção de formar em função apenas das necessidades do mercado pode parecer adequada aos que entendem que a reprodução da atual organização societária deva ser mantida e incentivada.

No entanto, a questão colocada sob esta perspectiva é certamente equivocada àqueles que entendem que a atual organização social não tem permitido a realização plena da existência humana – seja na fruição igualitária dos benefícios materiais, científicos e culturais produzidos por todos, seja no que diz respeito à promoção do desenvolvimento das diferentes capacidades que todo ser humano possui. Para estes, de forma inversa, é preciso partir de um entendimento sobre a existência humana, possível de se desenvolver em uma determinada estrutura social, através de atividades que, por fim, demandam uma formação compatível.

Portanto, a meu ver, a ordem das questões a ser posta na discussão da formação escolar precisa ser: Que ser humano? Que sociedade? Que trabalho? Que formação?

A inversão desta ordem significa referendar a organização social posta, onde reina o deus mercado e onde as relações econômicas determinam, de forma desigual, todas as relações sociais.

Aos que pretendem a transformação destas relações para uma situação de maior igualdade, se faz necessária a reordenação dos fatores que condicionam a formação escolar, alicerçando-a na busca da plena realização da existência de **todas** as pessoas com a efetiva manifestação de suas múltiplas capacidades.

Não se trata aqui de compartilhar da idéia ingênua – ou conveniente – de que através da educação é possível mudar-se o mundo. Mas não podemos negar que o processo educativo tem papel relevante ou na manutenção ou na transformação das sociedades. O caráter desta contribuição dependerá das características e dos objetivos, ou seja, da qualidade deste processo. E são os critérios desta qualidade que precisam ser discutidos.

Costuma-se aderir sem restrições a toda proposta que pretenda garantir educação pública e gratuita para todos, e isto é válido. Mas não é o bastante. É preciso que, em paralelo, se discuta qual educação se pretende; quem e para o que se pretende educar.

Os discursos e os projetos oficiais apontam a educação como a “chave” capaz de abrir as portas do país à globalização que trará o tão esperado desenvolvimento. Diferentes segmentos sociais, incentivados também por boa parte dos anúncios da mídia, acorrem à Escola ansiosos por fazerem dela a alavanca capaz de alçá-los a uma “vida melhor”²⁴ ou de, ao menos, torná-los “empregáveis”.

Mas a tão almejada “melhoria de vida” poderá ser atingida tendo como instrumento a formação oferecida por nossas escolas públicas?

Repito que, por melhor que seja a qualidade de um processo de ensino, de seus objetivos ou de sua organização, ele não pode, por si só, modificar a estrutura de um sistema social. No máximo, pode colaborar neste processo – intenção que, certamente, não existe no atual sistema educacional brasileiro.

Mas não estou falando agora do oposto da consideração feita anteriormente. Não vamos, nós também, cair na visão pessimista de que a educação é, e sempre será, apenas reprodutora da ideologia e do sistema que a mantém. Se há reprodução, também há resistência e, se a resistência se manifesta, é porque as contradições do próprio sistema a permitem.²⁵

No entanto, a forma como se ocupam esses espaços de contradição consolidados pelas manifestações de resistência, é que irá determinar – ou não – a construção de práticas transformadoras que apontem para além do sistema posto.

Nesse sentido, a resistência, mesmo quando respaldada pela consciência sobre o porquê resistir, não pode se constituir como processo de formação humana por si só. É inegável que a resistência tem uma dimensão educativa, mas que precisa estar articulada à transformação das circunstâncias concretas do cotidiano; às circunstâncias concretas que produzem a existência do homem e da sociedade, que passam, necessariamente, pelo trabalho entendido como “elemento central do processo constitutivo e formador do ser humano enquanto gênero”(Arroyo, 1991, p.201).

²⁴ Em 1996, desenvolvi, juntamente com a professora Rosane Bueno de Andrade, uma pesquisa intitulada “As Relações entre Escola e Trabalho na Perspectiva do Aluno Trabalhador”. Nas entrevistas realizadas com alunos trabalhadores, obtivemos como resposta recorrente à pergunta sobre, na sua perspectiva, qual a função da escola, falas similares à: “serve para melhorar de vida”, ou “serve para termos um futuro melhor” ou ainda “serve para que não se passe tanto trabalho na vida”.

²⁵ Sobre esse assunto ver os chamados “Teóricos da Resistência”, entre eles Giroux (1986), Apple (1988 e 1989), Enguita (1993) e Willis (1990).

O ser humano de quem falo é aquele capaz de produzir, através de sua atividade – ou de seu trabalho – a própria existência, de forma digna, autônoma, responsável, benéfica a si e a seu grupo social; homem capaz de desenvolver sua omnilateralidade, entendida como as múltiplas capacidades humanas. Isto porque compreendo, como Deluiz, que

“... as novas tecnologias de base microeletrônica e as novas formas de organização do trabalho – exigência do atual padrão de acumulação capitalista – vêm alterando a qualidade do trabalho humano nas sociedades contemporâneas, mas não minimizaram seu papel, que permanece central como definidor da estrutura e das relações sociais e como força motivadora na vida dos indivíduos. Neste contexto, a ‘sociedade do trabalho’ revela novas realidades socioeconômicas (novas formas de produção e de racionalização) e novas formas de sociabilidade (exigência de subjetividade e participação no trabalho, diferenciação de interesse dos trabalhadores e surgimento de novos atores sociais), que sinalizam não para o seu fim, mas para sua transformação” (Deluiz, 1994, p.196).

Nesta perspectiva, se a organização social que pretendemos é aquela em que os seres humanos possam desenvolver-se em plenitude, e se entendemos que a produção da existência humana se faz, fundamentalmente, através do trabalho, é preciso apreender que tipo de trabalho poderá levar a essa existência plena e à construção dessa nova sociedade. Só então poderemos pensar sobre o tipo de formação – escolar, inclusive – capaz de instrumentalizar este processo.

Cabe, então, a pergunta: afinal, formar para o quê? Estamos falando, necessariamente, de uma formação integral, que contemple todas as dimensões da vida humana. Vida que se constrói pelo trabalho das pessoas, mas que também nele se realiza. E que se realiza não só no trabalho, mas no lazer, no convívio familiar e social, nos momentos de meditação, de contemplação; portanto, vida que aqui também se constrói e, construindo-se, reconstrói a sociedade.

Antunes, discutindo a questão da permanência do trabalho como categoria central na produção da sociedade emancipada, nos diz:

“Entendemos que a ação efetivamente capaz de possibilitar um salto para além do capital será aquela que incorpore as reivindicações presentes na cotidianidade do mundo do trabalho, como a redução da jornada de trabalho e a busca do ‘tempo livre’ sob o capitalismo, desde que esta ação esteja indissolúvelmente articulada com o fim da sociedade do trabalho abstrato e sua conversão em uma sociedade criadora de coisas verdadeiramente úteis. Este seria o ponto de partida para uma organização societária que caminhe para a realização do reino das necessidades (esfera onde o trabalho se insere) e deste para o reino da liberdade (esfera onde o trabalho deixa de ser determinado, como disse Marx, pela necessidade e pela utilidade exteriormente imposta), condição para um projeto fundamentado na associação livre dos indivíduos tornados efetivamente sociais, momento de identidade entre o indivíduo e o gênero humano” (Antunes, 1995, p. 81).

Utopia impossível de ser atingida? Talvez, se considerada dentro de uma perspectiva que vê a atual organização social como imutável e a História da humanidade como pronta e acabada. Mas, certamente, utopia possível àqueles que entendem os **seres humanos** como capazes de desenvolver e dominar a amplitude de suas potencialidades, e a **História** como sendo uma trajetória sem um rumo pré-determinado, mas sim construída a cada dia pela ação das próprias pessoas, ação que toma força quando exercida em conjunto. Ser humano que se difere dos demais seres por sua capacidade de projeção da consciência, de pré-concepção de sua ação em função de um objetivo determinado, condição tão claramente explicitada por Marx ao afirmar que aí se manifesta a diferença fundamental entre o pior arquiteto e a mais hábil abelha.

E é esta capacidade humana de planejar suas ações em função de um objetivo pré-concebido que não pode ser esquecida quando da ocupação dos espaços de contradição gerados pelas manifestações de resistência.

Voltemos, então, à ordem das questões que consideramos como necessária à discussão sobre o tipo de formação escolar que poderá instrumentalizar um processo de transformação social.

Já foi explicitado aqui o **ser humano** que pretendemos: autônomo, ciente e senhor de suas capacidades, livre para auto-construir sua existência e para participar da construção de uma sociedade onde a concretização desta projeção seja possível. **Sociedade** esta capaz de promover e garantir a existência plena de todos os seus membros e, conseqüentemente, a participação de todos na fruição dos

benefícios gerados pelo conjunto social. Por sua vez, o **trabalho** que poderá permitir a construção deste ser humano e desta sociedade, certamente não será o trabalho alienado, onde quem trabalha não participa da concepção e das decisões sobre a função ou o destino do que é produzido (já que não é dono do que produz); onde o trabalhador vende sua força de trabalho como mercadoria cuja utilização é decidida por quem a compra. Estamos falando, isto sim, de um trabalho pleno de sentido, concreto, criativo, autônomo, solidário.

Chegamos aqui ao ponto que pretendia, ou seja, à discussão sobre o tipo, ou a qualidade, da **educação escolar** voltada para um trabalho humano que, construindo a existência do homem integral e emancipado, colabora na construção da sociedade onde essa emancipação possa se realizar.

Como vimos anteriormente, a discussão dos vínculos entre trabalho e educação tem tomado força, nas últimas décadas, muito em função das transformações que vêm alterando, não só os processos produtivos, como também as concepções sobre o trabalho e sobre quem o executa – o trabalhador. Deste, hoje se exigem qualificações diferentes daquelas requeridas pelo paradigma anterior de produção – taylorista-fordista – caracterizado pela produção e consumo em massa, pela enorme fragmentação do processo produtivo e pela maior exigência de qualificações motoras em detrimento das qualificações intelectuais .

O novo paradigma de produção vem impondo a formação de um outro tipo de trabalhador, capaz de responder às exigências dos novos processos. Como já disse antes, hoje a ordem é redução dos custos e aumento da produtividade, como forma de sobrevivência nos mercados globalizados, onde qualidade é condição para a competitividade, e onde o sucesso na busca de melhor qualidade nos processos e produtos depende, em muito, da qualificação dos trabalhadores.

Segundo Fidalgo

“A formação do trabalhador tem se apresentado como um dos elementos estratégicos da reconversão do sistema produtivo, pois incide sobre um fator, a força de trabalho, fundamental à dinâmica competitiva. A maioria dos países, mesmo os de capitalismo avançado, tem sido desafiada a repensar suas políticas de formação profissional, tendo em vista, readequar seus sistemas educativos às configurações do atual mercado de trabalho” (Fidalgo, 1999, p. 15).

O que se observa é que o próprio sistema tem se apercebido que, para atingir os níveis de produtividade e competitividade pretendidos, é indispensável oferecer ao trabalhador uma formação capaz de desenvolver características como autonomia, criatividade, capacidade de iniciativa e polivalência.

Esta afirmação pode parecer um paradoxo, na medida em que são estas muitas das características que se pretende fundamentais ao ser humano emancipado.

No entanto, é preciso não se perder de vista o fato de que, dentro da atual concepção do sistema capitalista, o desenvolvimento destas “competências” não está sendo proposto com o objetivo de elevar os indivíduos a patamares de maior realização ou auto-determinação, nem pretende a construção de relações sociais mais justas e equilibradas. Tais mudanças na concepção sobre a formação para o trabalho, adequada aos novos processos de produção e gerenciamento permitem, isto sim, a ampliação da exploração sobre a capacidade de produzir do trabalhador, já que dele é exigido não mais apenas sua capacidade física, suas habilidades motoras ou a realização de operações mentais simples, mas passam a explorar o homem por inteiro, na sua dimensão física, intelectual e afetiva. Como se vê, a apropriação do sobre-trabalho gerado nos processos de produção, se intensifica.

E como pensar na existência de uma escola única²⁶, capaz de formar o homem integral, dentro de um sistema de ensino mantido por uma organização social que sobrevive em função justamente da expropriação da capacidade produtiva da maioria de seus membros?

Voltemos ao projeto de sociedade que deve orientar a ação dos que buscam a superação da atual forma de organização social, sabidamente injusta e desigual, e à importância da observação das circunstâncias concretas em que se dão as relações e as disputas sociais. Isto para que se possa ocupar, de forma lúcida, os espaços de contradição do sistema.

É fácil compreender que a educação escolar de que dispomos tem colaborado, em muito, na formação do ser humano e do trabalhador que **não** queremos. É preciso que nos empenhemos, então, por uma educação que incentive a

²⁶ Segundo Manacorda, o conceito gramsciano de escola única é o de “uma escola elementar e média unitária, que eduque tanto para as atividades intelectuais, quanto para as manuais, entendidas no sentido moderno do trabalho industrial, e que propicie uma orientação múltipla em relação às futuras atividades profissionais (sem, portanto, pré-determinar as escolhas [...])” (Manacorda, 1990, p.165).

autonomia, a capacidade criativa e de decisão, a responsabilidade, o senso crítico mas, principalmente, que incentive a solidariedade, o respeito entre as pessoas e a compreensão de que a economia e a tecnologia devem estar a serviço do ser humano e não o inverso. Fora desta compreensão, dificilmente estaremos abrindo caminhos para a formação do ser humano e da sociedade que pretendemos.

Da mesma forma, enquanto permanecermos com a dicotomia entre a teoria e a prática, entre a concepção e a execução, entre o pensar e o fazer, continuaremos a formar não homens e mulheres trabalhadores(as), mas apenas “força de trabalho”.

No mesmo sentido, a dualidade estrutural do sistema de ensino, ou seja, a existência de um tipo de escola destinada aos que vão desempenhar funções de concepção e de gerência (os que pensam) e outro tipo de escola destinada aos que terão função de execução (os que fazem), também acentua a impossibilidade de formação integral pretendida²⁷.

Aqui entramos numa antiga discussão dos educadores e teóricos da educação brasileira, sobre a definição e organização de uma proposta pedagógica para o país, frente às demandas sociais na fase de desenvolvimento que atravessamos. Discussão que tomou força nos dez anos que antecederam a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, sabemos, infelizmente acabou por não acatar grande parte do resultado destas discussões.

Não pretendo avançar na análise ou avaliação da atual LDB²⁸. Restrinjo-me, apenas, a apontar o desrespeito com que foi tratado um projeto que tinha sua gênese nas demandas da sociedade brasileira, e se apresentava como o avanço possível. O projeto em questão, assegurando uma educação básica unitária, incorporando o ensino médio à educação básica, integrando a ela a educação tecnológica, admitindo a formação profissional específica somente após garantida a educação básica, entre outros aspectos, representava um passo adiante na direção de uma formação integral. Formação esta que vise, não apenas conferir “competências” ou tornar os indivíduos “empregáveis”, mas que seja capaz, não só de atender a todos – situação da qual, no Brasil, ainda estamos

²⁷ A questão da dualidade estrutural, especificamente no ensino profissionalizante, será abordada no item que trata da Reforma do Ensino Técnico.

²⁸ Para aprofundar a compreensão sobre a atual LDB, ver: Demo (1997), Saviani (1999).

muito distantes – como promover valores como a solidariedade e a democracia, respeitando os gêneros, as expressões multiculturais e as demandas dos diversos segmentos sociais.

Frigotto, tratando da idéia gramsciana sobre o caráter “desinteressado” que deve nortear a formação básica e, até mesmo, a educação técnico-profissional, diz que estas

“não devem estar atreladas aos objetivos interesseiros, estreitos, e imediatistas do processo de produção na sua forma capitalista e, portanto, à perspectiva pedagógica das “competências”, das habilidades, atitudes, valores, subordinados a esse caráter”(Frigotto, 1998 a, p.14)²⁹.

Ainda segundo Frigotto, ao delinear novos horizontes, podemos perceber “o caráter anti-democrático, reducionista e falseador das políticas oficiais hoje no Brasil, centradas no horizonte político-pedagógico do Banco Mundial e das instituições educativas dos empresários” (ibidem).

De qualquer forma, é certo que muito há o que discutir sobre o projeto político-pedagógico que deve nortear a educação escolar brasileira. E, para que possamos participar de forma efetiva dessa discussão e, aí sim, somarmos forças com os segmentos sociais que almejam um outro tipo de organização social, mais justa e mais solidária, é preciso, antes de mais nada, conhecer suas raízes, os fatores que nela interagem e as possibilidades de avanço. Só assim poderão ser ocupados os espaços de contradição, através de ações lúcidas de resistência. Ao mesmo tempo, para que esse processo avance, é preciso que os que nele acreditam ajam de forma conjunta, pois só a ação coletiva, alicerçada sobre o conhecimento da realidade, é capaz de sufocar este sistema de múltiplos tentáculos que sobrevive às custas do sacrifício daqueles que o mantêm vivo.

Nesse sentido considero que tivemos, recentemente, uma grande demonstração de que a resistência, quando coletiva e organizada, é capaz, não só de apontar as idiosincrasias do sistema sócio-político-econômico em que vivemos, como de construir alternativas possíveis, baseadas em outros valores e com objetivos também diversos. Estou me referindo ao Fórum Social Mundial, ocorrido em Porto Alegre, RS, de 25 a 30 de janeiro de 2001, do qual participaram milhares de pessoas, vindas das mais diversas nações, com o objetivo de debater alternativas ao modelo de globalização vigente.

²⁹ Sobre o termo “desinteressado”, aplicado à “cultura desinteressada”, “escola e formação desinteressada”, utilizado por Gramsci, ver Nosella (1991, p. 144 e 152).

Neste encontro, que certamente se constituiu em um fato marcante da história recente do mundo ocidental, pôde-se comprovar, por um lado, que a chamada globalização, nos moldes como vem acontecendo, está longe de se constituir em unanimidade entre os povos e as nações ditas “esclarecidas”. Por outro lado, constatou-se que vêm sendo construídas inúmeras alternativas possíveis a esse modelo nefasto e afrontoso à dignidade humana. Alternativas estas que tendem a ganhar em consistência e aplicabilidade na medida em que mais e mais povos têm mostrado interesse em delas participar.

E dentro deste quadro de inquietação e desconformidade, a educação profissional, por seu turno, também precisa ser repensada.

Tomemos, então, a discussão sobre o princípio educativo que pode nortear a formação profissional alicerçada em novas bases.

Tratando da concepção sobre escola básica unitária e sobre o princípio educativo que a sociedade contemporânea dela exige, Lucília Machado nos esclarece:

“Trabalhar com o conceito mais amplo de educação de modo que incorpore todas as formas educativas que ocorrem no interior das relações sociais, inclusive o trabalho, com o objetivo de formar o cidadão como ser político e produtivo, implica reconhecer que cada sociedade, em cada época, dispõe de formas próprias para formar seus intelectuais. Estas formas próprias são o que Gramsci chama de ‘princípio educativo’”. (Machado, 1997, p.32).

Sabidamente, o princípio educativo que norteava a velha escola humanística, já há muito encontra-se ultrapassado. O estudo das chamadas humanidades – literatura, história, línguas – que serviram para formar os então futuros dirigentes, não pretendiam a formação técnico-profissional, “e sim, a formação geral da personalidade e o desenvolvimento do caráter pela aquisição de hábitos de estudo, disciplina, exatidão e compostura” (ibidem, p.33). Ademais, destinavam-se exclusivamente aos filhos das classes abastadas (por isso, futuros dirigentes). Aos alunos oriundos das classes menos privilegiadas, era reservada uma escola eminentemente profissionalizante, no sentido estrito da palavra, com uma formação voltada para tarefas específicas e para a promoção de comportamentos adequados à sua posição social: submissos, subservientes, acrílicos.

Parece claro que tais princípios educativos não mais se adequam à realidade atual. Como já foi explicitado anteriormente, mesmo as necessidades do próprio sistema capitalista, no que tange à educação escolar, hoje, são outras.

Ainda segundo Lucília Machado

“O trabalho e a ciência, dissociados anteriormente por efeito da forma tradicional de divisão do trabalho, voltam a formar uma unidade por meio da mediação da tecnologia, em consequência do próprio desenvolvimento das forças do capitalismo, como forma de superação dos entraves ao seu processo de ampliação. Como resultado, estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais” (ibidem, p.36).

Por outro lado, as pressões sociais pela democratização da escola e do conhecimento, têm conseguido, embora num ritmo e com uma qualidade muito aquém do que deveria, ampliar o acesso à formação escolar de todos os extratos sociais.

E que Educação é essa, que vem sendo exigida como um direito de cidadania, devido a todo o conjunto da sociedade brasileira?

Dentro da arena das disputas sociais, para aqueles que vêem a formação multilateral do homem como possibilidade para sua emancipação, é fundamental que a educação básica seja, em primeiro lugar, assumida efetivamente pelo Estado, já que este é um direito de cidadania.

Em segundo lugar, se faz necessário que a educação escolar básica abranja os níveis elementar e médio, tendo como princípio educativo o cotidiano das relações sociais e sendo, fundamentalmente, formativa. Ao nível elementar deverá corresponder a aquisição dos conhecimentos básicos à compreensão e participação na vida social e, dentro dela, na vida produtiva. Ao nível médio, caberá ampliar a educação geral, proporcionando a aquisição “dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo; das habilidades instrumentais básicas, das formas diferenciadas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas; das categorias de análise que propiciam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história” (Machado, 1997, p.39).

Em terceiro lugar, é importante trabalhar-se na perspectiva da educação escolar unitária, isto é, que o sistema escolar não perpetue a velha dualidade estrutural – com uma escola humanista para dirigentes e uma escola profissionalizante para trabalhadores – já que ambos devem dominar as dimensões técnicas, intelectuais e

culturais do processo de trabalho contemporâneo, somando também à sua capacidade instrumental, “as capacidades de pensar, de estudar, de criar, de dirigir ou de estabelecer controles sociais sobre os dirigentes” (ibidem). Neste sentido, mesmo as iniciativas de formação profissional, devem estar articuladas a um único Sistema Nacional de Educação, evitando as estruturas de ensino paralelas, e vinculando todas as ações de educação formal aos mesmos princípios e objetivos³⁰.

As possibilidades apresentadas até aqui, no entanto, não são garantia de mudanças na concepção sobre o ser humano e seu papel, dentro do sistema capitalista. Pelo contrário, como já dissemos anteriormente, ao mesmo tempo em que parecem se constituir num avanço na direção da formação humana integral, contribuem com as transformações no sistema produtivo que têm permitido uma ampliação na exploração do sobre-trabalho gerado na atividade produtiva.

Já dissemos que não é possível pretender-se profundas transformações sociais a partir, simplesmente, de um novo princípio educativo ou de uma nova concepção sobre educação formal. Existem condicionantes econômicos, políticos, sociais, que se sobrepõem e se sobressaem, determinando as relações no interior da sociedade. Mas, seguramente, a formação escolar, ao apontar novos horizontes, abre mais um espaço de discussão, capaz de gerar resistência, consolidando as contradições e abrindo a possibilidade de busca de novas formas de relações sociais.

Como nos diz Acácia Kuenzer

“Há portanto, que compreender a educação, em geral e profissional, em todos os níveis e modalidades na perspectiva do direito à cidadania, em oposição à perspectiva em voga do investimento individual. Ou, dito de outra forma, é preciso trabalhar adequadamente com a

³⁰ Saliento que falo aqui de um projeto pedagógico amplo, possível de ser desenvolvido e implementado a médio prazo. Isto porque, como todas as transformações sociais, depende, para sua concretização, de um jogo de pressões sócio-político-ideológicas como bem nos provou o processo de discussão e aprovação da atual LDB. Faço esta observação para deixar clara minha posição totalmente contrária ao decreto presidencial 2208/97 que desfigurou o ensino técnico de nível médio que tínhamos até então no Brasil, ministrado fundamentalmente pelas Escolas Técnicas Federais. Tais escolas, embora apresentassem problemas em seus projetos político-pedagógicos (ligados, principalmente às questões relativas aos vínculos entre teoria e prática, entre concepção e execução, dentre outros), se encontravam mais próximas da concepção de ensino médio, anteriormente explicitada. O referido decreto, ao desvincular o ensino médio do ensino profissionalizante dentro destas instituições e ao permitir a educação profissional *stricto-sensu*, fatalmente reduz sua qualidade, retirando das camadas sociais desprivilegiadas, a possibilidade de acesso, dentro do sistema público de ensino, a uma formação de melhor qualidade. Estas escolas, se mantida sua concepção anterior, seguramente teriam possibilidade de buscar mudanças em seus projetos pedagógicos de forma a aproximarem-se, cada vez mais, da concepção sobre ensino médio dentro da escola unitária. Este assunto é discutido com maior profundidade no item a seguir, referente à Reforma do Ensino Técnico.

perspectiva da contradição, posto que os modelos de sociedade são produção dos homens, e não dos deuses; não são inexoráveis e dados para sempre”(Kuenzer, 1998, p.70). (grifo meu)

Como bem nos lembra Marlene Ribeiro, é preciso que não percamos de vista a compreensão de que a contradição básica que determina a relação entre educação e trabalho na sociedade capitalista, tem suas raízes no antagonismo que nela se estabelece nesta sociedade. Antagonismo este resultante da produção gerada pelo conjunto social em contraposição à apropriação privada de bens materiais, culturais e científicos. Contradição que só poderá ser efetivamente superada numa organização social diferente da que temos hoje³¹.

E se esse é o objetivo, é preciso reunir e armazenar forças dentre os que percebem esses novos horizontes, para que, juntos, nos livremos dos tentáculos e, assim, o “monstro” não nos possa mais sugar, e pereça por inanição.

2.3 A Reforma do Ensino Técnico: fundamentos e objetivos

O Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997, reformulou a Educação Profissional no Brasil e deixou os menos avisados entre perplexos e estarrecidos. Isto, provavelmente, porque para compreender seus fundamentos e seus objetivos é preciso, antes de mais nada, entendê-lo dentro do projeto sócio-político-econômico que tem norteado as ações dos últimos governos brasileiros. Estas ações apresentam vínculos indiscutíveis com o já mencionado projeto neoliberal e vêm sendo guiadas pelas exigências dos países hegemônicos, representados pelos organismos internacionais de financiamento (BID, BIRD, FMI).

Estes países têm reservado ao chamado Terceiro Mundo a condição de “parceiros” submissos, dependentes e consumidores de produtos e tecnologia. Isto no contexto da globalização dos mercados, marcada pelo ideário neoliberal.

É preciso, então, buscar a lógica das ações propostas pelo atual governo brasileiro para o ensino profissional, à luz das transformações ocorridas nas últimas décadas no sistema produtivo em nível mundial e, ao mesmo tempo, à luz deste ideário que

³¹ Contribuição da profa. Marlene Ribeiro à presente discussão, na disciplina Transformações Tecnológicas, Trabalho e Educação, por mim cursada junto ao Mestrado em Desenvolvimento Social, da Universidade Católica de Pelotas, em 1998.

pretende, entre outros objetivos, a redução das ações do Estado na promoção de benefícios sociais, conforme já foi discutido em item anterior.

2.3.1 O Conteúdo

O Decreto nº 2208/97 bem como o conjunto de dispositivos legais que o complementam³², atinge todos os estabelecimentos de ensino que ministram educação profissional – sejam de nível básico, médio ou tecnológico. Seus desdobramentos foram sentidos de forma especialmente significativa na rede pública das Escolas Técnicas Federais (ETF's) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). Tais reflexos se fizeram sentir tanto no que diz respeito às atribuições dessas instituições quanto no que concerne à sua estrutura organizacional, pedagógica e curricular.

As determinações mais significativas do referido Decreto já foram elencadas anteriormente, tendo ficado evidenciado que provocaram profundas alterações no ensino profissional que tínhamos até então.

³² Conforme Soares (1999, p. 113):

- **Portaria nº 646/97**, de 14 de maio de 1997 – regulamentou procedimentos para a implementação da Reforma. (Anexo 10)

- **Portaria nº 1005/97** – definiu o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), estabelecendo critérios para que as Instituições Federais de Educação Tecnológica se habilitassem a implantar a referida Reforma por meio da apresentação de um Plano de Implantação da Reforma (PIR). Tal plano fixa quais seriam os indicadores de elegibilidade básica (informações de natureza legal) e de elegibilidade plena (informações de natureza operacional) para o credenciamento da IFETs, condicionando a liberação de verbas para as instituições ao compromisso de apoio à Reforma da Educação Profissional.

- **Decreto nº 2406/97** – modifica princípios do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, estabelecido pela Lei nº 8498/94, pela qual todas as Escolas Técnicas Federais seriam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), dependendo, no entanto de regulamentação complementar. Ao definir os Centros de Educação Tecnológica, o referido Decreto 2406/97, descaracteriza o modelo dos CEFETs ao alterar os seus objetivos e afetar a definição de sua autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica. Nesse modelo, doze Escolas Técnicas foram convertidas em CEFETs, em 1999, restando, agora, sete escolas que ainda não se enquadram nesse princípio.

- **Lei nº 9649/98** - estabelece novos parâmetros para a expansão da educação profissional no país. Esta passa a só ser possível quando houver parcerias entre o governo federal, governo estadual e governo municipal e a iniciativa privada.

Além dos dispositivos legais elencados por Moraes, relaciono, ainda:

- **Medida Provisória nº 1549-28**, de 14 de março de 1997 – em seu artigo 44, parágrafo 1, trata da expansão do ensino técnico a partir de “parcerias com Estados, Municípios, Distrito Federal, Setor Produtivo e organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos”. (Anexo III desta dissertação)

- **Parecer CNE/CEB 16/99** – substitui o parecer do CFE 45/72

- Parecer CNE/CEB 04/99

Portanto, a partir do conjunto de determinações estabelecidas pela Reforma do Ensino Técnico – implantadas através do PROEP – tem-se uma completa reformulação do sistema de educação profissional do país.

A forma de sua implementação e suas linhas mestras são assim apresentadas pelo MEC/MTb (apud Moraes, 1998, p. 108):

“A implementação do conjunto dos dispositivos legais sobre a educação profissional será assegurada mediante financiamento conjunto MEC/MTb/BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). As linhas mestras do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP – são: Reestruturação da Rede Federal das Escolas Técnicas, visando à sua transformação para atendimento mais amplo e diversificado; Reordenamento dos Sistemas Estaduais de Educação Profissional, visando a recuperação das escolas profissionalizantes; Atendimento ao Segmento Comunitário, assegurando expansão da oferta de matrículas e apoiando sindicatos, associações comunitárias e setor público municipal na implementação de programas de educação profissional (sic) (Protocolo de Educação Profissional, MEC-SEMTEC/MTB-SEFOR, 1997)

Mas para compreender o real significado destas determinações é preciso uma análise bastante ampliada.

2.3.2 A Trajetória

O Decreto nº 2208 teve sua origem no Projeto de Lei nº1603/96 apresentado pelo governo ao Legislativo Federal, em março de 1996.

Mas, muito antes da apresentação deste projeto, já vinham sendo elaboradas propostas e concretizadas ações que apontavam para reformulações significativas no ensino profissional brasileiro, em seus diversos níveis.

Celso Ferretti (s.d., p. 1) esclarece que o processo de reformulação do ensino técnico no Brasil, vinha sendo delineado desde meados da década de 80, a partir da perspectiva de instaurar-se aqui o que viria a chamar-se Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Segundo esse autor, no início dos anos 90, durante o governo Collor, diversos programas vieram reforçar esta proposta. Foram eles: o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), de 1990; o Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria Brasileira (PACTI), também de 1990; o Programa de Competitividade Industrial

(PCI), de 1991, “no qual pela primeira vez se fala, na década atual, em reformulação do Ensino Técnico do país”; Programa Setorial de Educação, que se propõe, através da educação das massas, a diminuir as desigualdades sociais em nome da “equidade” e, ao mesmo tempo, valer-se da educação como fator de competitividade econômica.

Ainda segundo Ferretti

“A transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), por sua vez, já estava apontada como perspectiva nos anos 70, mas a proposta só ganha viabilidade a partir dos anos 80, adquirindo uma força muito grande no começo da década de 90 com a instauração do Sistema Nacional de Educação Tecnológica [que] propõe a junção, num mesmo sistema, das instituições de ensino mantidas pelos setores públicos federal, estadual e municipal e de instituições particulares envolvidas na oferta de educação profissional, incluindo o SENAI e o SENAC.”(ibidem).

A principal justificativa para tais reformulações era – e continuou a ser – a necessidade de adequar-se a formação profissional às novas exigências do sistema produtivo e, em conseqüência, a necessidade de adequar-se o trabalhador a um novo perfil³³. Como veremos adiante, as propostas nesse sentido foram evoluindo dentro dos setores governamentais, tendo chegado, em 1995, tanto no MEC, como no MTb, a um nível de discussão e sistematização bastante significativo.

A reforma proposta no PL nº 1603/96, como nos diz Kuenzer (1997), é uma síntese apressada de estudos que vinham sendo desenvolvidos, ao longo de 1995, em dois ministérios diferentes: no MEC, dentro da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) e no MTb, dentro da Secretaria de Formação e

³³ As transformações nos processos e na gestão de parte da produção, nos dias de hoje, realmente são um fato. Mas, sobre elas, cabe uma observação mais cuidadosa para que se perceba a sua abrangência, tanto nos países desenvolvidos, quanto naqueles considerados em desenvolvimento. Não é meu objetivo aqui, aprofundar essa questão. Tomarei apenas como fato as transformações ocorridas no sistema produtivo, sem perder de vista a relatividade de sua abrangência. Tal relatividade ocorre em função da heterogeneidade dos processos de produção que podem ser observados no chamado mundo capitalista. Em diferentes países, diferentes regiões de um mesmo país ou mesmo diferentes condições da força de trabalho dentro de uma mesma empresa, coexistem processos fordistas ou até pré-fordistas e processos com tecnologias altamente sofisticadas. Segundo Ferretti “a leitura apressada das transformações que vêm ocorrendo, a qual lhes atribui não o caráter de um processo em desenvolvimento, mas a condição de algo já acabado, irretorquível e irreversível [é uma] visão finalista, evidentemente a-histórica.. [...] Este tipo de leitura, que tende a ignorar as relações entre continuidade/ruptura, velho e novo, é problemática porque simplifica o que é complexo, condena o velho sem creditar as contribuições que pode oferecer e deslumbra-se com o novo a tal ponto que questioná-lo transforma-se em ato herético” (Ferretti, 1997, p. 226).

Desenvolvimento Profissional (SEFOR), a partir de concepções diferentes e com objetivos também diferentes.

No âmbito do MTb, a SEFOR chamava a si a tarefa de consolidar uma política pública de trabalho e de educação profissional, tendo em vista a redefinição dos conceitos de trabalho e qualificação profissional gerados a partir da globalização da economia, dos novos processos produtivos e da conseqüente demanda por um “novo” tipo de trabalhador. Isso, a partir de uma discussão articulada com representantes do governo, da academia, dos empregadores e dos trabalhadores. Os vínculos deste projeto com as prioridades do governo, como não poderia deixar de ser, perpassam sua concepção. No entanto, ele parte de avaliações corretas, negando, por exemplo, a Teoria do Capital Humano, bem como negando a necessidade de priorizar a formação profissional pública somente às camadas pobres da população.

Já o MEC, através da SEMTEC, vinha desenvolvendo uma discussão sobre a função do ensino médio e das Escolas Técnicas e Escolasn Agrotécnicas a partir de avaliações de consultores do Banco Mundial e de instituições públicas nacionais que pretendem equacionar o problema da demanda por ensino público em contraposição à necessidade de redução do déficit orçamentário da União. A partir desta perspectiva, o problema das políticas educacionais e da educação profissional, em especial, resume-se à busca de maior racionalidade e melhoria da relação custo-benefício. Nesse sentido, as Escolas Técnicas Federais, responsáveis por grande parte da oferta de vagas de ensino tecnológico, passam a ser vistas como muito dispendiosas. Em função de seus resultados concretos, são consideradas como uma oferta seletiva de ensino que, devido a seu bom nível, acaba por possibilitar o acesso de seus egressos ao ensino superior e não ao mercado de trabalho, o que seria, na visão do MEC, a função de tais instituições. Por mais surpreendente que possa parecer, a qualidade destas escolas passa a ser vista como um defeito.

Começa então a discussão de alternativas que, ao mesmo tempo que reduzam custos, garantam a educação tecnológica somente àqueles que irão se dirigir ao mercado de trabalho, origem da proposta de separar, nos cursos técnicos, a parte profissionalizante da parte acadêmica. No que diz respeito ao ensino médio como um todo, a SEMTEC define como sua função a preparação das bases para a expansão do atendimento à demanda e a melhoria da qualidade de ensino a partir do enfrentamento

de problemas como a reforma curricular, a expansão do atendimento, a avaliação, o ensino a distância.

Apesar de partir de pressupostos equivocados e de não abrir a discussão à comunidade envolvida, ao menos a SEMTEC mantinha-se na sua área de competência. Já o MEC chama a si, também, a tarefa de expandir o atendimento à demanda por cursos de qualificação profissional para a população adulta escolarizada e subescolarizada, tarefa até então desempenhada pelo Sistema S – SENAI, SENAC, SENAR, SENAT – vinculados ao empresariado e ao Ministério do Trabalho³⁴.

De qualquer forma, estas duas diferentes propostas estavam evoluindo nos respectivos ministérios quando foi firmado o acordo do MEC com o Banco Mundial. Este acordo foi veiculado pela imprensa em 04/03/1996, por ocasião do lançamento do Programa de Educação Profissional, feito pelo ministro da Educação Paulo Renato Souza, em Belo Horizonte. Passa a imperar, então, a urgência na aprovação das propostas condicionadas pelas exigências do Banco Mundial. Segundo Kuenzer:

“... a ‘calma’ que pautava a discussão na SEMTEC passa a ser substituída por um ímpeto furioso de regulamentação do Ensino Profissional para além de sua competência[...] tanto que, já em março de 1996, sem nenhuma discussão sequer com os mais diretamente envolvidos,[...] o Ministro Paulo Renato encaminha ao Congresso o ante-projeto de lei que recebe o nº1603/96 [...] estabelecendo um verdadeiro ‘samba do crioulo doido’ em termos de estratégias e competências”(Kuenzer, 1997, p.64).

Quando o PL nº 1603/96 foi apresentado, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ainda não havia sido aprovada. O governo, no entanto, aparentava pressa em implementar reformas na área da Educação cuja relação com os empréstimos negociados com o Banco Mundial são inegáveis.

No que diz respeito à Educação, os “ajustes” estabelecidos pelo Banco Mundial como condição para a liberação de empréstimos passam pela otimização de recursos de forma a reduzir o déficit público, a partir da filosofia que tem norteado as

³⁴ Não é meu objetivo, aqui, aprofundar a análise sobre o chamado Sistema S, mas considero pertinente, ao menos, transcrever as seguintes informações, constantes em artigo de Moraes: “No Brasil, historicamente, consolidou-se o monopólio do ensino profissional pelo empresariado[...] Apesar de ser gerenciado com recursos públicos (1% sobre o total da folha de pagamento mensal das empresas, isto é, 1 bilhão e meio de dólares ao ano), seus serviços são gerenciados de forma privada e o atendimento da rede é insignificante com relação às demandas sociais e, praticamente exclui os desempregados” (Lopes Neto e Moraes apud Moraes (1998, p.110).

ações deste organismo internacional, ou seja, desenvolvimento sustentado³⁵ e equidade social³⁶.

Em essência, o PL nº 1603/96 e o Decreto nº 2208/97 não diferem em praticamente nada, e suas determinações mais importantes são as já listadas anteriormente.

Sob o argumento de que a reforma proposta para o ensino profissionalizante atenderia “às exigências do moderno mercado de trabalho que exige flexibilidade, qualidade e produtividade”³⁷, o referido projeto de lei foi encaminhado à Comissão de Educação da Câmara Federal, onde recebeu mais de 200 emendas, vindas de diversos setores da sociedade, dos mais conservadores aos mais progressistas. Tal projeto conseguiu uma façanha rara no quadro político brasileiro, sendo rejeitado pela quase unanimidade daqueles que, de alguma forma, encontravam-se vinculados ao ensino profissionalizante³⁸.

Em função da polêmica gerada, a Comissão de Educação realizou uma série de audiências públicas, que aconteceram não só em Brasília, como em outras capitais do país. Nestas audiências ficou claramente demonstrada a inconformidade da maioria dos segmentos envolvidos, no que tange ao que o projeto propunha, em função de seu anacronismo e de sua inadequação. Percebendo que o projeto não tinha possibilidade de aprovação na Comissão de Educação e em função da “pressa” em aprová-lo, o governo retira-o desta Comissão e o encaminha à Comissão de Trabalho da mesma Câmara.

No entanto, imediatamente após a aprovação da nova LDB (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), o governo retirou do Congresso o PL nº 1603/96, que agora encontrava-se na Comissão de Trabalho. Explica-se: a nova LDB, em seus parágrafos 36 e 39 a 42³⁹, deixava em aberto a regulamentação referente à Educação Profissional o

³⁵

Para Kuenzer (1997), desenvolvimento sustentado significa “proteger o mundo dos ricos, da destruição que fazem os pobres.”

³⁶ Ainda de acordo com a mesma autora, a compreensão de equidade social que tem sido manifesta, especialmente em documentos e propostas oriundas dos países hegemônicos e dos organismos internacionais por eles gerenciados, é a de “demanda por justiça social com eficiência econômica” (Kuenzer, 1997, p.68).

³⁷ Exposição de Motivos nº37, de 04/03/96, apresentada pelo ministro da Educação Paulo Renato Souza. (ANEXO V-VOL II)

³⁸ A exceção significativa foi a anuência a esse projeto por parte dos secretários de Educação dos Estados “... através do CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), tendo em vista que, segundo o PL, receberiam a incumbência de, juntamente com o setor produtivo e organizações não governamentais, manter e gerenciar os estabelecimentos de ensino a serem criados, abrindo-se a possibilidade de firmarem contatos e contratos financeiros com as instituições internacionais”(Martins, 2000, p.66)

³⁹ Anexo VI-VOL II

que, segundo a Exposição de Motivos nº 86, de 03 de abril de 1997, referente ao Decreto nº 2208/97 e apresentada pelo Ministro da Educação, poderia ser feito por decreto governamental, não necessitando mais de aprovação pelo Congresso Nacional.

Dessa forma, o governo impõe o Decreto nº 2208/97 cujo conteúdo, como já foi dito anteriormente, é basicamente o mesmo do PL nº 1603/96, enfaticamente rejeitado pela comunidade por ele afetada. Síntese mal feita dos projetos da SEFOR e SEMTEC, mas que atende as “recomendações” do Banco Mundial, o Decreto pretende reduzir custos, conter a demanda por ensino superior, ser instrumento de “equidade” social impedindo, ainda, investimentos futuros por parte do Estado nas ETF’s e CEFET’s.

Alguns grupos ligados a essas Escolas, aos Centros Federais de Educação Tecnológica, aos sindicatos aos quais os servidores dessas instituições estão ligados (SINASEFE, ANDES, FASUBRA, SINTEPS⁴⁰) e ao Congresso Nacional, tentaram, desde quando ainda estava no Congresso o PL nº 1603/96, articular ações e movimentos sociais que se contrapusessem aos objetivos da Reforma proposta.

Diversos projetos circularam no Congresso Nacional com esse objetivo⁴¹. No mesmo sentido, a derrubada do Decreto nº 2208/97 esteve na pauta de reivindicações da greve dos trabalhadores em Educação deflagrada em abril e com duração até junho de 1998 e, novamente, fez parte das reivindicações do movimento de greve dos servidores públicos federais, ocorrido de maio a julho de 2000.

No entanto, as manifestações contrárias ao Decreto têm sido, sistematicamente, “esfriadas”. Isto tem acontecido tanto por parte do governo – via pronunciamentos (oficiais ou não) e propagandas veiculadas pela mídia – como por parte das próprias direções das ETF’s e CEFET’s. Algumas dessas direções chegaram a

⁴⁰ SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais em Educação Básica e Profissional.

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

SINTEPS – Sindicato dos Trabalhadores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

FASUBRA – Sindicato Federal Nacional dos Trabalhadores das Universidades Brasileiras

⁴¹A saber:

- PL 236/96 apresentado ao Senado Federal em 22/10/1996, por José Eduardo Dutra e que “[...]procurou absorver as propostas surgidas na Comissão de Educação da Câmara Federal, por ocasião dos debates realizados quando da análise do PL 1603/96, bem como outras realizadas com o mesmo fim” (Martins, 2000, p.72).

- PL 2933/97 e PL 2743/97 – apresentados respectivamente, pelos deputados João Faustini e Ricardo Gomyde que “[...] buscavam corrigir a anacrônica conexão entre o saber e o fazer , promovida pelo PL 1603/96”(idem, p. 60).

- PDL (Projeto de Decreto Legislativo) 402/97, de 24 de abril de 1997 – apresentado pelos deputados Luciano Zicca, Miguel Rosseto e Valter Pinheiro, pretende sustar a vigência do Decreto 2208/97.

se manifestar publicamente como favoráveis à Reforma ou ao Decreto embora, em alguns casos, os dirigentes concordassem com a inadequação da proposta. Justificam seu posicionamento argumentando que, se assim não o fizessem, o MEC, como represália, restringiria ao máximo as verbas destinadas às Instituições que dirigem. Isso, no entender deles, traria prejuízos ainda maiores, pois inviabilizaria o funcionamento minimamente adequado destas escolas. Através deste tipo de postura, demonstram, talvez, não perceber que o risco que correm vai além da restrição temporária de verbas, mas aponta, isto sim, para sua desvinculação definitiva do quadro das Instituições Federais de Ensino.

Em função da perspectiva de não reversão do Decreto, ao menos a curto prazo, as instituições atingidas buscaram adequar-se a ele, com maior ou menor empenho, até porque o Decreto estabeleceu que a Reforma deveria ser implantada a partir de 1998.

Cabe ressaltar que, como esta Reforma foi implantada através de um decreto governamental, sua reversão depende, apenas, de uma determinação do Presidente da República. Desta forma, mantendo-se ao menos parte da estrutura anterior, esta poderia ser retomada, caso o Decreto nº 2208/97 fosse revogado. Nesse sentido, o empenho em manter nessas Instituições o ensino médio, apesar das pressões do MEC em sentido contrário, deve ser redobrado, pois fica assim, ao menos, a possibilidade de voltar-se à integração entre formação geral e formação técnica.

A meu ver, a pouca resistência à Reforma, tem se dado, também, em função do enorme desconhecimento sobre ela por grande parte dos membros das comunidades destas Escolas (professores, funcionários, alunos e até mesmo dirigentes). É ainda de se observar, a falta de clareza conceitual por parte dos membros dessas comunidades sobre a função social do ensino técnico, sobre as relações entre trabalho e educação ou mesmo sobre a Educação como um todo. Isto acaba por não lhes permitir um posicionamento coerente frente aos problemas que se apresentam. Desta forma, perde-se a oportunidade de colher o talvez único fruto sadio que a Reforma possibilitaria: fazer deste momento de mudanças impostas uma oportunidade para que se discuta a Educação Profissional de forma mais aprofundada, a partir de uma compreensão lúcida a respeito do que a determina e buscando alternativas que visem alcançar objetivos alicerçados nessa compreensão. Só então estaríamos instrumentalizados para “pensar a própria estrutura

curricular vigente, inclusive com base na seleção dos conteúdos e na atualização necessária do processo educativo desenvolvido em nossas instituições”(Ramos, 1997, p.7).

2.3.3 - Os Fundamentos

O Decreto nº 2208/97 apresenta em seu conteúdo determinações que, num primeiro momento, podem parecer contraditórias ou equivocadas.

A primeira delas diz respeito ao tipo de formação profissional que passamos a ter a partir da implantação da Reforma.

Já foi enfatizado nesse estudo que as transformações nos processos e nas técnicas de produção e de gerenciamento do sistema produtivo, características da chamada Terceira Revolução Industrial, estão a requisitar trabalhadores com um perfil diferenciado daquele exigido pelo modelo taylorista-fordista, até então utilizado. A redução dos custos e o aumento da qualidade dos processos e dos produtos passam a ser condição necessária para o incremento dos níveis de produtividade e competitividade, fatores indispensáveis à sobrevivência das empresas nos mercados globalizados. Hoje, as empresas que procuram adequar-se aos novos métodos de produção, buscam o trabalhador flexível, polivalente, autônomo, dotado de capacidade criativa e inovadora.

Diante deste quadro, pode causar surpresa a proposta de uma reforma para o Ensino Profissional que, fatalmente, irá reduzir a qualidade já duvidosa da formação que tínhamos, parecendo estar na contramão do que o próprio modelo capitalista de produção está a exigir no momento.

No entanto, como já dissemos anteriormente, ela apresenta-se bastante lógica: **1º** - quando analisada a partir da posição que os países hegemônicos têm reservado a países em desenvolvimento, como o Brasil, dentro do contexto da globalização da economia – sócios dependentes, submissos, fornecedores de mão-de-obra barata e consumidores de produtos e tecnologia, com economias fortes apenas o suficiente para que não se transformem em produtores de hordas de miseráveis, capazes de ameaçar a segurança dos países ricos e as condições ambientais do planeta; **2º** – diante da disseminação da noção de “empregabilidade”, já discutida em item anterior, que leva o sujeito, mesmo que minimamente qualificado, a se sentir o grande responsável por sua inserção – ou não – no

mercado de trabalho; 3º – diante das exigências impostas ao país pelos organismos internacionais de financiamento. Estes organismos, por um lado, condicionam os acordos à redução do déficit público brasileiro, com a “otimização” dos recursos, mesmo que isso signifique cortes profundos na área social. Por outro lado, têm indicado uma concentração de recursos na primeira etapa da educação básica. Isso como forma de promover a “equidade” social, já discutida.

Mas, para melhor entendermos a reforma e seus desdobramentos, retomemos o quadro da formação profissional que tínhamos até então.

No que diz respeito ao Ministério da Educação, a ele estava vinculada basicamente a formação técnica dentro do ensino regular, principalmente de nível médio, sendo o maior número de vagas oferecido através da rede de Escolas Técnicas Federais. A qualidade do ensino ministrado nestas escolas, sempre foi considerada como muito boa, ao menos se comparada às demais instituições de ensino público nos diversos níveis.

Cabe aqui uma rápida análise sobre as origens desta qualidade, considerada como superior a das demais escolas públicas. Já há algum tempo tenho considerado que são basicamente três os fatores que determinam esta diferenciação. Mas me apercebi de que há um quarto fator, talvez mais significativo que os demais, que também interfere nesta “qualidade”. Dos fatores que já considerava, em primeiro lugar está a infra-estrutura aí disponível – laboratórios, equipamentos, material de consumo – recursos estes inexistentes em outras instituições públicas. Em segundo lugar, aponto a qualificação de seus professores, cujos salários lhes permite viver acima da linha de pobreza em que é mantida a maioria dos professores das redes estaduais e municipais de ensino, em quase todo o país. No mesmo sentido, embora de forma cada vez mais esporádica, nossos professores têm algum incentivo para participarem de encontros, congressos, seminários e, em alguns casos, conseguem até liberação (total ou parcial) de suas atividades em sala de aula para realizarem cursos de pós-graduação, o que, certamente, também os diferencia dos professores da rede municipal e estadual. Em terceiro lugar, a organização curricular que aí se encontrava, que apesar de muitos equívocos, buscava uma aproximação entre teoria e prática, entre formação escolar e formação para o trabalho, fazendo-a se aproximar, mesmo que timidamente, do conceito de escola politécnica, entendendo-se *politecnia* como “desenvolvimento geral das capacidades humanas”(Markert, 1996, p. 15).

Mas o quarto motivo que aponto, talvez até se sobreponha aos demais. Todos sabem que os exames de seleção para ingresso nas ETF'S e CEFET's costumam provocar disputas acirradas. Isto faz com que consigam ingressar nessas Instituições aqueles alunos que trazem uma bagagem melhor, tanto de conhecimentos quanto de habilidades, o que lhes permite “andar com as próprias pernas”, a partir de uma orientação mínima dentro do processo de ensino aprendizagem. Ora, é muito mais fácil se obter bons índices de aprovação entre alunos com esse perfil⁴². Pode-se comprovar esta constatação a partir de uma observação bastante simples: os alunos que evadem, repetem séries, ou mesmo aqueles que não conseguem inserir-se no mercado de trabalho ou ingressar em cursos superiores são, via de regra, aqueles que, ou vêm das classes sociais menos privilegiadas, ou não trazem já desenvolvidas habilidades básicas como, por exemplo, uma correta forma de expressão oral ou escrita, capacidade de desenvolver raciocínios lógicos ou de abstraírem situações. O que se pode concluir daí é que incluímos os já incluídos. Ou seja, que nossa “qualidade” diferenciada pode estar muito mais relacionada ao perfil de nossos alunos do que à características de infraestrutura ou de pessoal, das nossas instituições de ensino.

De qualquer forma, esta “qualidade” era tida como muito boa.

Já o número de vagas oferecidas pelas ETF's e CEFET's, certamente era bastante reduzido em relação à demanda, haja vista a competitividade em seus processos de seleção.

No entanto, ao invés de buscar a ampliação do número de vagas, mantendo a qualidade no mínimo igual ao que havia até então, a partir da implantação do Decreto nº 2208/97, passamos a ter, concretamente, a separação entre a formação acadêmica e a formação técnica. Além disto, a formação geral passa a ser oferecida por outras escolas de nível médio onde, por mais doloroso que nos seja admitir, a qualidade de ensino cada vez deixa mais a desejar e não apresenta perspectivas de melhora a curto prazo. Acresce-se aí, a questão relativa à qualificação dos professores, que tenderá a cair em função da possibilidade de admissão de instrutores e monitores, além do que, os critérios de admissão destes profissionais não são claros⁴³. Ainda: os recursos públicos

⁴² Sobre este assunto, ver o conceito de “habitus”, desenvolvido por Bourdieu (1992) .

⁴³ O Decreto nº 2208/97, em seu artigo 9º, determina: “As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério previamente ou em serviço através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica”.(grifo meu)

federais destinados a estas Instituições serão obviamente reduzidos, conforme deduz-se da ênfase dada aos convênios a serem estabelecidos com estados, municípios e iniciativa privada, tanto na Portaria nº 646/97 – ANEXO IX (referindo-se a MP 1549-28/97 – ANEXO VII) quanto na Lei nº 9649/98. O Decreto em questão pretende, também, equacionar a demanda por formação profissional eliminando das Escolas Técnicas a chamada Formação Geral e, desta forma, forjar espaço para a abertura de um maior número de vagas, só que para um tipo de ensino estritamente técnico. Como resultado, percebe-se que a qualidade do ensino deixa de ser a meta, sendo substituída por quantidade de vagas.

Mas de tudo, talvez o mais desastroso seja o fato de que, a partir da implantação da Reforma, retornou-se à concepção que sustentava a oferta de formação profissional pelo poder público no Brasil, no início do século XX. Essa modalidade de ensino destinava-se, então, às camadas de mais baixa renda da população, sendo reservada aos “pobres e desvalidos da sorte”, que através da obtenção de um ofício poderiam trabalhar, livrando-se dos "malefícios e dos vícios advindos do ócio e da vagabundagem". Na década de 40, esta concepção altera-se em função da demanda por mão-de-obra melhor qualificada a ser utilizada pelas indústrias emergentes. No entanto, a formação profissional continuava sendo destinada apenas àqueles que se dirigiam diretamente ao mercado de trabalho, não possibilitando a continuação de estudos em nível superior. Somente em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é que os ramos de ensino secundário e profissional passam a ter equivalência, permitindo, os dois ramos, o acesso ao ensino superior. E o que faz o Decreto nº 2208/97? Segundo Kuenzer, (1997), retrocede quatro décadas e volta a caracterizar o ensino técnico como aquele destinado aos que não têm outra alternativa a não ser o ingresso imediato no mercado de trabalho; isto na medida em que o transforma em uma *modalidade* de ensino, eliminando sua característica de *nível* de ensino estabelecida pela LDB de 1961.

É importante ressaltar, também, o fato de que a formação profissional *stricto-sensu* dos trabalhadores, já há algum tempo, ficava a cargo das empresas, através do Sistema S (SENAC, SENAI, SENAT). A partir da reforma em questão, o MEC responsabiliza-se por esta tarefa, propondo-se a financiar, com recursos públicos, os custos de um treinamento que é de competência e responsabilidade das empresas, coisa

que não agrada nem mesmo ao empresariado, em função da pouca confiança que tem na capacidade do Ministério da Educação em dar conta da qualificação, requalificação e treinamento do trabalhador .

Já a formação profissional dos trabalhadores desempregados e excluídos do mercado de trabalho, vinha ficando a cargo do MTb, tarefa que também o MEC chamou a si, a partir de uma visão assistencialista e compensatória diferente daquela perspectiva, anteriormente explicitada, que vinha sendo construída dentro do MTb.

O que foi colocado até aqui no que diz respeito à confusão de atribuições, à destinação de recursos públicos, à concepção sobre o trabalhador requisitado pelos novos processos produtivos ou à própria qualidade de ensino, (fatores que geraram a quase unanimidade na rejeição ao PL nº 1603/96, anteriormente citada), se a alguém pode deixar a impressão de que a proposta é equivocada ou mal elaborada, não se iluda, já que isto não passaria de “ledo engano”, como nos diz Acácia Kuenzer. Quando analisada a partir da articulação das políticas públicas brasileiras com as políticas elaboradas pelos organismos internacionais de financiamento para os países “em crise” (entenda-se, países pobres), a Reforma se mostra plena de sentido e passa a corresponder a uma seqüência de ações lógicas e muito bem estruturadas.

O Banco Mundial, sob a hegemonia dos Estados Unidos, tem pautado suas ações junto aos países pobres na intenção de promover a redução da pobreza nestes países a partir do que chama de “desenvolvimento sustentado”. Partindo do princípio de que não há recursos para todos, o desenvolvimento sustentado fundamenta-se na idéia de equidade, em substituição à concepção de igualdade. Segundo Kuenzer:

“A idéia de equidade, como demanda de *justiça social com eficiência econômica*, reduz o papel do Estado a assegurar condições, por meio de financiamento, apenas para os setores geralmente excluídos,[...] com efeito corretivo para tornar pobres e ricos igualmente competitivos, desde que *assegurada a sua competência*, uma vez que o tratamento universal significa desperdício de recursos, pois nem todos têm a competência acadêmica necessária para a continuidade nos estudos”(Kuenzer, 1997, p.68).

Nesse sentido, a proposta de reforma do Estado, que inclui modificações na área da Previdência, da Saúde, da Administração e da Educação, entre outros setores, segue esta lógica. Especificamente na área da Educação, facilmente se comprova esta intenção. A ênfase na educação básica em contraposição ao gradativo

descomprometimento do governo com a educação superior e com a educação profissional e tecnológica de qualidade, provam que a intenção é apenas transferir recursos de forma a garantir o minimamente necessário, reservando a formação completa, e logicamente mais cara, apenas àqueles que demonstrarem *competência* para obtê-la.

A esse respeito, um fato recente, que certamente não é o único, deixa acintosamente explícita a comprovação do que aqui está sendo dito. Trata-se da “recomendação” feita por técnicos do FMI, sugerindo “que as universidades públicas brasileiras deveriam cobrar algum tipo de mensalidade dos estudantes” (Folha de São Paulo, 02/02/2001).

No mesmo artigo, lê-se que “Isso [a cobrança de algum tipo de mensalidade] iria liberar mais recursos para financiar os ensinos fundamental e médio”, beneficiando as pessoas de menor renda.

A mim parece que, o que o FMI sugere como ação promotora de justiça social, se constitui em um imensurável ato de injustiça social através do qual se retira, definitivamente, o direito do acesso ao ensino superior àqueles que não dispõem de recursos para custeá-lo.

Vê-se que o interesse não é no direito do ser humano e do cidadão a uma formação de qualidade, mas o retorno que ele possa trazer como *objeto* de investimento que, se bem aplicado, pode permitir ao indivíduo apenas ultrapassar a linha da miséria, de preferência, elevando-o ao status de *consumidor*. Caso ele seja *competente*, e essa competência parece ser atributo de muito poucos, aí sim terá acesso ao restrito espaço dos indivíduos dignos de *investimentos* maiores, merecendo uma formação completa e de qualidade.

De forma sucinta, Kuenzer relaciona algumas características das atuais políticas públicas brasileiras para a Educação vinculadas ao ideário do Banco Mundial:

“Destaca-se [...] a redução do papel do Estado no financiamento, a busca sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias facetas da privatização, a redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade, a utilização do conceito burguês de competência para justificar pela natureza a seletividade e a contenção do acesso, o atendimento aos pobres como forma de justiça social tratando ‘igualmente’ os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados, e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital”(Kuenzer, 1997, p. 73).

Até porque, quando o objetivo é igualar posições díspares, provocadas por vantagens permitidas a um e não a outro, é preciso oferecer mais ao que ficou em desvantagem. Se oferecermos o mesmo a ambos, a diferença tende a se perpetuar. E, obviamente, se oferecermos menos a quem já está em desvantagem, a diferença aumentará cada vez mais – haja a vista a permanente condição dos países do Terceiro Mundo: países *em desenvolvimento*.

2.3.4 As conseqüências

De tudo o que foi demonstrado aqui, o que se pode concluir, concordando com Moraes, é que

“O decreto governamental desqualifica o ensino da rede pública, não amplia as condições de funcionamento e a própria atribuição social das escolas federais, inverte a concepção de educação para a cidadania e reduz a formação tecnológica a treinamento fragmentado demarcado pelas necessidades mais estreitas do capital. Em outros termos, a reforma dirige-se para o mercado, concebido como realidade dada: transpõem-se a experiência das agências de preparação de mão-de-obra (SENAI, SENAC) para a rede pública e estrutura-se o currículo das escolas a partir das demandas pontuais de setores/empresas às quais deverá estar vinculada regionalmente e organicamente, sem levar em conta, portanto, as necessidades do conjunto da economia” (Moraes, 1998, 114)⁴⁴.

Quanto às determinações específicas impostas pela Reforma, já é possível, ao menos aos que vivem o cotidiano das ETF's e CEFET's, observar alguns de seus resultados, mesmo que ainda de forma parcial. E o que se vê não é nada animador.

No que diz respeito ao ingresso de alunos e à sua origem social, não disponho de dados que permitam a comparação entre a situação anterior e posterior à Reforma. Mas, ao menos nas turmas com que tenho trabalhado, não tenho percebido grandes mudanças na origem social de meus alunos de antes e de agora. Embora, é verdade, deva-se levar em consideração o fato de que, o tempo transcorrido desde a implantação da Reforma, pode ainda não ter sido o suficiente para desfazer a imagem positiva que a comunidade tinha sobre a formação profissional oferecida pela “velha” ETFPel.

De qualquer forma, no caso específico do CEFET-PELOTAS/RS (que muito

⁴⁴ Ainda segundo a mesma autora, para aprofundar esta compreensão, ver Política para a Educação Profissional. Cooperação MEC/MTb, Brasília, 15/12/95.

provavelmente seja similar ao dos demais CEFET's e ETF's), pode-se observar, inclusive, que são exatamente os mais privilegiados socialmente, que formam a maioria dos alunos que fazem de forma concomitante⁴⁵, o ensino médio e o ensino técnico dentro da Instituição. Isto enquanto ainda tivermos ensino médio na Escola.

Observa-se, inclusive que estes alunos que ingressam no ensino médio do próprio CEFET e optam pela “concomitância”, acreditam que, desta forma, no mesmo período de tempo – 3 anos – estarão preparando-se para o vestibular, através de um ensino médio de “qualidade”, e para o curso superior em que pretendem ingressar, através de uma boa formação técnica. Destes, raros são os que manifestam a intenção de exercer a profissão de técnico de nível médio. Mesmo assim, poderíamos concluir que a Reforma estaria a beneficiá-los, já que agora podem fazer em três anos, o que antes lhes custaria quatro (no sistema integrado, em que tínhamos ensino médio e ensino técnico num só curso, estes eram organizados num único turno e duravam quatro anos).

No entanto, nem mesmo a esses alunos se pode inferir benefícios. Isto porque, tenho observado – assim como outros professores que têm se deparado com esta situação – que os alunos que optam pela “concomitância” não fazem bem nem um curso, nem o outro. “Estudam pra’passar” segundo o que eles mesmos dizem, já que o tempo disponível para darem conta de tamanha empreitada (têm de assistir, 12 horas-aula diárias), faz com que sejam obrigados a buscar apenas a “média 6,0” ao invés de aprofundarem seus estudos de forma a obterem uma formação com melhor qualidade. Observa-se ainda que, quando precisam optar entre preparar-se para uma prova do ensino médio ou do técnico, optam pelo primeiro, já que é o que lhes garantirá a possibilidade de prestar vestibular para um curso superior. Até porque, caso venham a ser reprovados em alguma disciplina, ainda têm a oportunidade de ficarem em “dependência”, para a qual, a partir de 1999 (ao menos no CEFET-PELOTAS/RS) não são exigidos pré-requisitos, mesmo em disciplinas com conteúdos organizados em seqüência.

Há alunos, no entanto, que fazem os cursos de forma concomitante, cursando o ensino médio fora do CEFET (casos que me parecem ser menos freqüentes),

⁴⁵ A chamada “concomitância” se caracteriza como a possibilidade – aberta pelo Decreto nº 2208 – de o aluno, matriculado a partir do 2º ano do ensino médio, cursar, em turno inverso, algum curso técnico de nível médio (hoje, “condensado” em dois anos). Neste caso, a obtenção do diploma de técnico de nível médio só se dá a partir da conclusão do ensino médio.

bem como alunos que fazem apenas o ensino técnico seqüencial ao médio já cursado em outra instituição de ensino. Dentre estes, o que se observa é um grau bastante grande de deficiências no que diz respeito à sua formação geral. Isto lhes dificulta, em muito, atingir um bom desempenho no aprendizado dos conhecimentos ditos “técnicos”.

Ao mesmo tempo, exige dos professores, métodos e propostas de aprendizado totalmente diversos daqueles utilizados com os alunos com “melhor base”, a que já me referi antes. Sobre este aspecto, tenho observado que não são muitos os professores que têm se apercebido deste fato e repensado seus métodos em função desses alunos que vêm com uma formação totalmente diferente daquela com a qual costumavam se defrontar. E esta é, certamente, uma situação à qual devemos estar atentos.

Resultado: temos ainda um ingresso proporcionalmente grande de alunos de classe média ou média alta, na maioria fazendo cursos concomitantes, com o objetivo de ingressarem em cursos superiores na área dos cursos técnicos que freqüentam. O desempenho que apresentam parece estar muito aquém daquele que se observava antes da Reforma. Por seu turno, os alunos oriundos das classes sociais mais baixas, continuam, via de regra, freqüentando os cursos noturnos, e apresentam desempenho também inferior ao que tínhamos antes, em função das deficiências que trazem na sua formação geral.

As observações relatadas aqui são apenas impressões minhas e de alguns colegas professores, carecendo de dados mais consistentes que as possam comprovar, até porque, temos menos de dois anos de trabalho dentro do novo sistema. De qualquer forma, me parecem indicadores importantes sobre as conseqüências desta Reforma.

E, suspeito que, se o quadro já é desanimador, tende a ficar mais confuso em função da introdução – obrigatória a partir do ano letivo de 2001 – do “ensino por competências” e da modularização dos cursos técnicos.

A respeito do ensino por competências, há uma total desinformação sobre o que vem a ser, sua concepção, seus objetivos ou sua forma de operacionalização. No entanto, os cursos técnicos estão sendo obrigados a reestruturarem seus programas, seus currículos e sua organização dentro desta “concepção”, mesmo sem que seus professores tenham a mínima compreensão sobre “do que se trata”. As orientações que nos chegam, via material fornecido pelo PROEP, são frágeis e superficiais. Não é difícil

antever, portanto, as conseqüências negativas dessa mudança imposta, sobre a qualidade – já duvidosa – desses cursos.

No que tange à modularização, segundo a intenção constante na proposta de Reforma, seu objetivo é abrir a possibilidade de “saídas intermediárias” ao longo dos cursos técnicos. Os módulos, de acordo com essa proposta, devem ser estruturados de forma a permitir “habilitações parciais” que – de novo a “empregabilidade” – instrumentalizem o aluno a ingressar no mercado de trabalho a partir do aprendizado de atividades específicas.

Por mais que me empenhe, não consigo compreender essa proposta fora da noção do “apertador de parafusos”, tão veementemente negada pelo ministro Paulo Renato e seus assessores.

Ainda no que diz respeito à pretensão, expressa nas intenções do atual governo, de promover justiça social no sistema federal de ensino técnico, um fato, a meu ver bastante grave, precisa ser observado. Trata-se da cobrança de taxas extremamente altas para inscrição ao vestibular e, depois, para a matrícula nestas Instituições.

No caso específico do CEFET-PELOTAS/RS, foram cobrados, na inscrição ao vestibular do período letivo de 2001, R\$ 40,00 (quarenta reais) dos candidatos ao ingresso nos cursos técnicos e ensino médio e R\$ 60,00 (sessenta reais) aos candidatos ao ingresso no ensino tecnológico. A esse valor, caso o candidato seja aprovado, acresceu-se ainda a taxa de matrícula, no valor de R\$ 30,00 (trinta reais) por semestre. Considerando-se o valor atual do salário mínimo – R\$ 152,00 (cento e cinquenta e dois reais), pergunto: que possibilidades tem um aluno com baixo poder aquisitivo de dispor destes valores?

A direção da Instituição justifica a cobrança destas taxas afirmando que elas são indispensáveis, em função das reduções nas verbas concedidas pelo governo federal e que os alunos com baixo poder aquisitivo podem solicitar isenção. Parece-me, no entanto, muito pouco provável que a Instituição tenha formas seguras para estabelecer as reais condições econômicas do candidato. Suspeito, inclusive, que tem mais possibilidades de obtê-la aquele que for “mais esperto” na declaração das informações solicitadas.

No que diz respeito à redução de verbas destinadas ao funcionamento adequado da Instituição, não me parece lógico que se busque manter a eficiência e as

boas condições gerais da escola, às custas da exclusão exatamente daqueles a quem é dito que ela busca, prioritariamente, atender.

A questão dos professores substitutos é, também, de extrema gravidade. Já há vários anos não são realizados concursos para ingresso de professores efetivos. As faltas no quadro de docentes vêm sendo supridas com a contratação temporária de professores⁴⁶. Esses profissionais, além de não terem vínculo com a Instituição e de receberem salários bastante baixos⁴⁷, podem permanecer nesta atividade por, no máximo, dois anos. Findo este prazo, têm seus contratos encerrados, só podendo reingressar na Instituição após dois anos de afastamento. É lógico que esse “rodízio” de professores (que além do mais, precisam fazer desta, uma atividade complementar a outras, para que possam manter a si e suas famílias), traz enormes prejuízos à qualidade da formação oferecida pelas ETF’s e CEFET’s. Por que, então, não são abertos concursos para professores efetivos? (Mesmo que, efetivos em termos, já que a estabilidade dos servidores públicos em seus empregos foi perdida.) Talvez, espere-se para, na oportunidade adequada, contratarem-se “monitores” ou “instrutores” com salários mais “adequados” às suas qualificações.

Completando este quadro, o salário dos servidores públicos como um todo e, dentre eles, os trabalhadores federais da área da educação, vem perdendo valor de compra ano a ano, em função da negativa do governo federal em recompor os ganhos do funcionalismo público federal – atitude perfeitamente coerente com a concepção de Estado Mínimo, já discutida anteriormente – o que também colabora para a diminuição da qualidade do ensino.

Considero importante que atentemos, ainda, para o fato de que, caso as ETF’s e CEFET’s venham a se transformar em centros de formação profissional *stricto-sensu*, o que, como já enfatizei, não é função do Estado, isto pode servir de justificativa para a transferência destas Instituições à iniciativa privada, já que estariam desempenhando um papel que, aí sim, não compete ao poder público. E, porque não suspeitar que é exatamente este o objetivo último da Reforma em curso?

De qualquer forma, neste momento de crise, parece-me indispensável que a comunidade, tanto interna quanto externa às instituições afetadas, tome conhecimento e

⁴⁶ O CEFET-PELOTAS/RS possuía no ano de 2000, aproximadamente 300 docentes trabalhando em sala de aula. Destes, mais de 60 eram professores substitutos.

⁴⁷ Este fato tem levado, inclusive, a situações absurdas onde, apesar da crise de empregos, não há ou há um número mínimo de inscritos nas provas de seleção para ingresso desses profissionais. Têm sido recorrentes, inclusive, os casos em que não há aprovados nestas provas de seleção.

esteja ciente do processo que está se desenrolando. Para isso, é necessário um grande empenho por parte de todos os interessados no fomento às discussões a respeito dos efeitos da Reforma, do papel do ensino profissional no contexto nacional e mundial, das diferentes formas, funções e objetivos que podem assumir o ensino técnico, profissional, tecnológico ou qualquer outro nome que queiramos dar ao ensino que vincula educação e trabalho.

É preciso não perder de vista, também, os problemas que certamente já existiam antes da implantação do Decreto, muitos dos quais serviram para justificá-lo. Na verdade, o “diagnóstico” feito pelo MEC, sobre o Ensino Técnico que tínhamos até então, não é de todo equivocado; o equívoco, dependendo da ótica de quem analisa, está no “remédio” indicado.

Questões como o ingresso desproporcional de alunos oriundos das camadas sociais mais privilegiadas na rede de ETF’S e CEFET’s, a obsolescência de parte dos currículos e conteúdos frente aos avanços tecnológicos, o tímido vínculo entre teoria e prática, entre outras, precisam ser analisadas com cuidado.

A busca de alternativas que tenham como horizonte a superação das deficiências que já tínhamos, se faz necessária. É verdade que agora esta tarefa parece estar mais dificultada em função da instabilidade e das incertezas que a Reforma tem provocado. Mas, até por isso, a obstinação daqueles que perseguem “outros horizontes” deve ser redobrada. E essa busca precisa contar com a participação de todos aqueles que acreditam ser possível alcançá-los. Só desta forma poderemos vir a ter o respaldo da sociedade quando negarmos soluções impostas e que, certamente, não vêm ao encontro das aspirações e das necessidades da maioria dos cidadãos.

E é só com a participação e o aval da sociedade que se torna possível consolidar mudanças e redefinir valores.

3 METODOLOGIA

3.1 Referências metodológicas

A pesquisa que desenvolvi se caracteriza como uma pesquisa quantitativa, já que seu objetivo maior não é a simples constatação de dados numéricos.

Como já disse antes, o que busquei foi estabelecer a origem desses dados e as inter-relações possíveis de serem estabelecidas entre eles, a percepção manifesta pelos sujeitos investigados e a conformação da realidade social dentro da qual tais sujeitos se inserem.

Minayo, tratando das abordagens qualitativa e quantitativa utilizadas diante do objeto das ciências sociais, ou seja, ser humano e a sociedade, nos diz:

“Esse objeto, que é sujeito, se recusa peremptoriamente a se revelar apenas nos números ou a se igualar com sua própria aparência. Dessa forma coloca ao estudioso o dilema de contentar-se com a problematização do produto humano objetivado ou de ir em busca, também, dos significados da ação humana que constrói a história” (Minayo, 1993, p. 36).

Neste sentido, considero que minha opção por uma investigação que abranja as mais diversas dimensões do objeto investigado fica clara quando se observa o que explicitarei até aqui a respeito da minha perspectiva de análise e de meus objetivos. E, até mesmo, pela forma com que construí o referencial de análise do qual faço uso.

É possível inferirmos daí que este estudo faz uma abordagem centrada nos princípios do materialismo histórico e da dialética e que, portanto, se desenvolve a partir de uma perspectiva marxista sobre a compreensão da sociologia e da produção do conhecimento.

O processo de construção deste estudo e o modo como busco determinar suas conclusões trazem intrínsecos muitos dos pressupostos marxistas.

O método, portanto, é consequência do diálogo que busco manter entre a forma com que se apresenta e as condições reais em que se desenvolve o objeto de

minha análise, as diferentes possibilidades de construção desta análise e a opção que faço dentre elas.

No que diz respeito especificamente ao desenvolvimento dessa dissertação, ela se constituiu em três etapas que, embora não sejam estanques nem tenham acontecido em momentos distintos, podem ser elencadas como: a) construção do referencial teórico e análise documental; b) elaboração, aplicação e tabulação dos dados da pesquisa de campo; c) análise de seus resultados a partir das perspectivas já mencionadas e através do referencial teórico utilizado; d) elaboração das conclusões decorrentes desta análise.

3.2 O trabalho de campo

O trabalho de campo foi desenvolvido a partir de um instrumento de pesquisa enviado a todos os alunos egressos do Curso de Edificações do CEFET-PELOTAS/RS nos anos de 1997 e 1998.

A partir do referencial teórico-metodológico e da análise documental, e com a intenção de buscar subsídios para responder às questões propostas como objeto deste estudo, o trabalho de campo foi subdividido em cinco etapas:

- caracterização do universo de egressos;
- elaboração do instrumento de pesquisa;
- coleta dos dados;
- montagem da amostra a ser trabalhada;
- tratamento e a análise dos dados levantados.

A seguir, descrevo cada uma destas fases.

3.2.1 Definição e caracterização do universo de egressos

Defini o universo de egressos como sendo aquele composto pelo conjunto de alunos que se desvincularam do Curso de Edificações tendo concluído o 4º ano, nos anos de 1997 e 1998, incluídos aí aqueles que ainda não haviam apresentado o relatório

de estágio e, portanto, não tinham obtido o diploma de Técnico em Edificações. Como já foi mencionado anteriormente, o grupo é composto por 144 alunos egressos.

A definição desse grupo como o universo a ser pesquisado, se deve ao fato de que busquei analisar a situação dos egressos que concluíram o Curso imediatamente antes da implantação da Reforma, uma vez que considero que a sua situação é a que deveria ter sido utilizada como referência à elaboração da mesma. Estes alunos, formados no antigo sistema do ensino profissional, eram os que mais recentemente haviam ingressado no mercado de trabalho. Portanto, pretendi encontrar aí os indicativos mais evidentes sobre como vinha acontecendo esta inserção nos setores produtivos e qual a compreensão que estes alunos apresentavam sobre a formação que receberam, quando contraposta à situação atual do mercado de trabalho com a qual vêm se confrontando.

Tenho claro que esta pesquisa traria resultados muito mais significativos se tivesse sido possível abranger um número maior de alunos, estendendo-a a egressos formados em anos anteriores a 1997. Porém, em função do pouco tempo de dedicação à pesquisa de que dispus e da impossibilidade de contar com colaboradores para realizá-la, precisei restringir o universo pesquisado. Mas considero que, em função dos objetivos buscados, este grupo foi suficiente para a obtenção de dados que respaldassem a análise das questões propostas. No entanto me parece interessante que ela tenha continuidade, analisando-se, então, a situação dos egressos formados a partir da implantação do novo sistema. Muito provavelmente teremos aí dados significativos para a determinação das conseqüências que a Reforma possa estar provocando, e para comparações entre a situação anterior e posterior a ela.

Ao mesmo tempo, a continuidade desta pesquisa também poderia possibilitar aos professores do Curso de Edificações um acompanhamento dos alunos egressos, de forma a fazerem ajustes possíveis na sua organização pedagógica e curricular.

Considero, inclusive, que o acompanhamento de egressos deveria ser uma prática da qual nenhum curso de formação escolar, especialmente a profissional, poderia abrir mão, tendo em vista o fato de que a formação humana sempre se constitui em uma

via de mão dupla, já que influencia as relações sociais, inclusive profissionais e de mercado, ao mesmo tempo em que é influenciada por elas.

Considero também que, se no universo de egressos pesquisados, fossem incluídos aqueles que abandonaram o Curso antes de concluírem o 4º ano, poderiam ser inferidas conclusões a respeito dos motivos que os levaram à evasão, o que certamente tornaria a pesquisa mais rica. Mas isto demandaria mais tempo disponível, não só para a coleta de dados, como também, para sua análise. No entanto, considero bastante significativa a avaliação deste aspecto, esperando que ela também possa vir a ser desenvolvida em um outro momento.

Retomando as considerações sobre o grupo estabelecido como alvo da pesquisa, optei por fazer um reconhecimento prévio deste universo, com o objetivo de levantar os dados básicos e as características mais significativas a respeito dos sujeitos pesquisados.

Esta caracterização foi feita através das seguintes variáveis: nome; endereço; sexo; idade; tipo de curso – regular ou complementar; ano de ingresso no Curso; ano de saída do Curso; turno em que cursou cada ano; situação de estágio – concluído ou inconcluso; se estava ou não trabalhando; se trabalhava na área da construção civil ou fora dela; se estava ou não cursando faculdade e se fosse o caso, qual faculdade cursava.

O instrumento utilizado para a coleta destas informações foi a Ficha Individual de Caracterização dos Egressos, apresentada no ANEXO XII-VOL II. A coleta dos dados que compõem esta ficha foi feita através de consulta aos registros escolares e de contato telefônico com os alunos entrevistados⁴⁸. A caracterização prévia teve como função permitir o envio de uma carta endereçada aos alunos, explicando os objetivos da pesquisa e apresentando o questionário a ela anexo e, ao mesmo tempo, a obtenção de um conhecimento quantitativo e qualitativo sobre o conjunto dos egressos pesquisados, tendo em vista a validação e composição da amostra a ser tomada como representativa. O contato telefônico serviu, também, para incentivar os alunos a darem retorno do questionário enviado.

Minha intenção era fazer as análises sobre uma amostra de, no mínimo, 50% do universo. A amostra utilizada, obviamente, precisava refletir a composição do grupo

⁴⁸ Cabe salientar que, dos 144 egressos que compõem o universo, apenas 8 não foram localizados e, mesmo em relação a esses, foi possível a obtenção de informações, através de seus colegas.

de todos os egressos, e sua representatividade foi garantida através dos dados constantes na Ficha Individual de Caracterização.

Saliento que todos os egressos do Curso de Edificações, no período pesquisado, foram meus alunos. Creio que o fato de já ter havido uma relação direta entre pesquisadora e pesquisados colaborou para o aumento do índice de retorno dos questionários enviados.

3.2.2 A elaboração do instrumento de pesquisa: o questionário

O instrumento de pesquisa foi elaborado tendo em vista, primeiramente, atingir os objetivos apresentados no item 1.4 desta dissertação.

No entanto, já que o Curso de Edificações, assim como os demais cursos do CEFET-PELOTAS/RS, estão tendo de refazer sua estrutura, seus programas e seus currículos, em função das exigências do PROEP já mencionadas, incluí no questionário questões que vão além dos objetivos dessa pesquisa.

Embora reconheça que, metodologicamente, essa possa não ser uma opção de todo correta, considereei pertinente fazê-la, levando em conta os benefícios que poderia trazer ao Curso.

As questões que dizem respeito especificamente à pesquisa que desenvolvi, estão apresentadas no ANEXO III-VOL II, juntamente com os dados obtidos em cada uma delas, representados em forma de gráficos. Tais questões possibilitaram a coleta das informações que me pareceram necessárias à composição dos dados específicos e das inter-relações possíveis de ser observadas entre a origem social desses alunos, sua situação atual de trabalho e estudo, e a adequação que percebem entre a formação escolar que receberam na ETFPel e as exigências que o mercado de trabalho está a lhes apresentar.

No ANEXO XII-VOL II, apresento um exemplar do questionário completo enviado aos alunos, em sua forma e conteúdo finais.

Ressalto que, neste estudo, foram tabuladas apenas as questões pertinentes especificamente a ele. As demais, ficarão à disposição para consulta dos professores do Curso de Edificações, mas só serão tabuladas por mim após o término deste trabalho.

Quanto aos critérios que utilizei para a elaboração das questões, estas foram centradas em seis eixos principais de informação. São eles: características individuais,

origem social, trajetória educacional, trajetória ocupacional, representações sobre o mundo do trabalho e representações sobre a formação recebida na ETFPel.

Para a construção das questões usei, como ponto de partida, o instrumento utilizado por Maria José Ferreira (1990) na pesquisa que dá suporte à sua dissertação de mestrado, intitulada “*O Ensino Técnico Industrial de 2º grau, visto através de seus egressos: trajetórias educacional e ocupacional e representações sobre a profissão de técnico industrial e sobre o mundo do trabalho de ex-alunos de Escolas Técnicas do município de São Paulo*”.

Em função das muitas semelhanças entre a pesquisa desenvolvida por Ferreira e a que desenvolvi, optei por tomar o instrumento utilizado por ela como base daquele que fiz uso em meu trabalho. Considerei pertinente tal opção já que se trata de material criteriosamente elaborado e que contempla boa parte das questões que considerei necessárias em minha pesquisa.

Partindo deste questionário, fiz as alterações, supressões e acréscimos necessários para adequar o instrumento de forma que denotasse identidade plena com o referencial teórico-metodológico do qual fiz uso e com os objetivos que buscava alcançar.

As perguntas cujas respostas foram utilizadas especificamente para esse estudo, foram construídas de forma que fosse possível coletar informações a respeito dos seguintes aspectos:

1. Características gerais dos egressos
 - a) Idade
 - b) Origem social
 - c) Situação atual de estudo e de trabalho
2. Trajetória educacional
 - a) Relação idade-série
 - b) Formação escolar básica
 - c) Situação em relação ao ensino superior
 - d) Cursos de nível superior frequentados
 - e) Representações a respeito da formação escolar de nível superior
3. Trajetória ocupacional
 - a) Situação ocupacional atual
 - b) Características da prática atual de trabalho

- c) Dificuldades e perspectivas na trajetória profissional
 - d) Justificativa sobre a atuação profissional - ou não - como Técnico em Edificações
4. Formação recebida no Curso de Edificações
- a) Compatibilidade entre a atividade profissional e a formação recebida
 - b) Representações sobre a formação recebida

No que diz respeito à caracterização da origem social dos egressos, considero oportuno fazer alguns esclarecimentos a respeito dos critérios utilizados.

Busquei uma aproximação da origem social dos entrevistados através do prestígio da ocupação de seus pais, classificada a partir da escala de status ocupacional desenvolvida pelo SENAI/SP, em 1982. Esta escala foi utilizada por Ferreira (idem) com o mesmo objetivo e consta no ANEXO XIII-VOL II.

Concordando com essa autora, tenho claro que estabelecer de forma precisa o status sócio-econômico-ocupacional de um indivíduo é uma tarefa complexa. No entanto, em função de suas características, considere que este instrumento me permitiria fazer tal determinação com razoável possibilidade de acerto.

Segue-se a justificativa e a forma através da qual Ferreira utilizou a referida escala:

“[...] agrupamos as quinze posições da escala original, três a três, de forma a obter cinco níveis distintos, correspondentes, nas tabelas, às categorias alta, média-alta, média, média-baixa e baixa. Estamos conscientes das limitações de instrumentos deste tipo, na medida em que não chegam a apreender claramente o grau de autonomia e posição que os indivíduos que classificam têm na hierarquia na qual se insere a sua situação de trabalho. Entretanto, dada a inexistência no momento de realização do trabalho, de instrumentos adequados a pesquisas deste tipo e que se aproximem mais da identificação quiçá da posição de classe do indivíduo, decidimos utilizar a escala desenvolvida pelo SENAI/SP”(Ferreira, 1990).

Analisando a escala em questão observei que, apesar do tempo transcorrido desde sua elaboração, não se percebeia alterações importantes no status nela determinado para as diferentes ocupações em relação ao que poderia ser inferido hoje. Da mesma forma, comparando as ocupações dos pais dos egressos e aquelas constantes nesta escala, não constatei casos significativos de ocupações que não tivessem equivalente na

referida escala. Tais justificativas pareceram-me suficientes para que dela eu fizesse uso.

Elaboradas as perguntas, um questionário-piloto foi testado com dois egressos convidados para este fim. A partir desta avaliação prévia, o questionário foi então elaborado em definitivo, contando com perguntas abertas e fechadas.

Para que os egressos pesquisados se sentissem mais à vontade ao responder às questões específicas sobre a formação que receberam no Curso de Edificações, os questionários foram identificados por números, cuja correspondência com o nome dos entrevistados é conhecida apenas por mim. Isto porque, como já disse antes, depois de utilizados para a pesquisa, os questionários ficarão à disposição dos professores do Curso, para que possam analisá-los de forma mais detalhada. Na carta a ser enviada aos egressos foi informado este tipo de identificação.

3.2.3 A coleta de dados

A coleta de dados foi feita através do questionário preenchido pelos egressos. Junto com os questionários, foi enviado envelope já selado, visando facilitar seu retorno⁴⁹. Além dos esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, da natureza das perguntas e da importância da colaboração de todos, foi indicado um número de telefone para que os pesquisados pudessem obter qualquer esclarecimento.

3.2.4 A composição da amostra

A Ficha Individual de Caracterização do Egresso possibilitou um conhecimento prévio, embora sucinto, em termos quantitativos e qualitativos do universo estudado. A partir daí, foi possível compor e validar a amostra a ser estudada.

Comparando os dados obtidos através da Ficha de Caracterização – composta pelos 144 egressos contactados – e os dados obtidos nos questionários recebidos – relativos aos 89 questionários recebidos – observei que a maior disparidade se encontrava nos alunos que trabalhavam fora da construção civil, havendo um número bem maior de respondentes nesta situação do que aquele encontrado no universo. Em

⁴⁹ É pertinente registrar, que a direção do CEFET-PELOTAS/RS, através do CIE-E da Instituição (Centro de Integração Escola-Empresa), arcou com as despesas relativas às cópias fotostáticas dos questionários, à postagem de envio e retorno dos mesmos, aos envelopes e à parte das ligações telefônicas feitas para contactar os egressos.

função disto, foram retirados 8 questionários de egressos que trabalham fora da construção civil. A amostra ficou, então, reduzida a 81 questionários.

A escolha dos questionários a serem retirados foi feita levando em consideração, também, os índices das demais características, de forma a aproximar ao máximo os índices do universo e da amostra.

As características consideradas nesta comparação foram:

- ano de conclusão do Curso
- turno freqüentado
- sexo

Situação atual, considerando se o egresso:

- trabalha:
 - na área da construção civil
 - fora da área da construção civil
- não trabalha
- freqüenta curso de nível superior
 - na área da construção civil (engenharia civil, arquitetura ou engenharia agrícola)
 - fora da área da construção civil
- não freqüenta curso de nível superior

E ainda:

- egressos que ou trabalham na área da construção civil ou freqüentam curso de nível superior nesta área
- egressos que trabalham ou freqüentam curso de nível superior, mas encontram-se desvinculados desta área
- egressos que não trabalham nem freqüentam curso de nível superior

Como já disse antes, considerarei serem estas as características mais fortemente relacionadas com os objetivos da pesquisa.

Os índices relativos a estas características encontrados no universo, nos questionários recebidos e na amostra final, são apresentados na TABELA 1-VOL II.

Conforme pode-se observar nesta tabela, as diferenças mais significativas entre os índices encontrados no universo e os índices resultantes na amostra estudada,

são relativas à sexo, egressos que trabalham fora da área da construção civil e egressos que exercem atividade vinculada a esta área. Optei por não buscar uma maior aproximação desses índices porque, para que isso fosse possível, seria necessária a retirada de um número muito grande de questionários, o que viria reduzir a confiabilidade nos resultados da pesquisa.

Além do que, a diferença que permaneceu nas características em questão não se mostra importante o suficiente para influenciar, de forma significativa, os resultados obtidos.

3.2.5 O tratamento e a análise dos dados coletados

Composta a amostra, passei ao trabalho de tratamento e análise dos dados coletados. Nesta fase, foi feita a codificação das respostas obtidas, a definição de um plano de análise, através da identificação dos inter cruzamentos de variáveis desejados, da determinação dos índices específicos e da construção das tabelas e gráficos considerados mais significativos para a referida análise.

O conjunto das tabelas, quadros e gráficos elaborados encontra-se no volume II e, quando considere oportuno, foram inseridos ao longo do texto.

Obviamente, a identificação das variáveis a serem inter cruzadas e a determinação das tabelas e/ou gráficos elaborados obedeceram aos objetivos da pesquisa e foram embasados nos indicadores do referencial teórico e da análise documental.

4 OS RESULTADOS

Os dados obtidos através do instrumento de pesquisa, tiveram como objetivo permitir inferências sobre a origem social do grupo de egressos estudado, sua situação atual relativa ao trabalho e à frequência a cursos de nível superior, bem como sobre o grau de eficácia da formação geral e técnica que receberam na Escola Técnica Federal de Pelotas.

Com esta intenção, as perguntas foram elaboradas de forma a obter informações que eu pressupunha serem significativas à pesquisa. No entanto, quando da análise dos resultados, algumas mostraram-se inócuas, ou por não contribuírem com os objetivos da pesquisa conforme o esperado, ou por não apresentarem resultados que permitissem constatações conclusivas.

De qualquer forma, os índices relativos às respostas de todas as questões tabuladas, encontram-se apresentados no ANEXO III-VOL. II, em forma de gráficos, sempre com a questão à qual se refere transcrita textualmente. Estes resultados estão indicados em índices percentuais e número de egressos correspondente, tendo, a cada grupo de questões, a referência relativa à situação em que deveria estar o egresso a quem as perguntas estavam sendo dirigidas, assim como o número de egressos correspondentes a esta situação.

Considero, no entanto, que os resultados analisados de forma isolada pouco ou nada têm a informar. Para que tenham significado, precisam ser contrapostos aos fatores que podem estar a determiná-los. Só desta forma é possível obter-se informações que permitam uma proximidade maior da compreensão dos fatos. De outro modo, estaremos correndo o risco de fazer leituras superficiais e, provavelmente, equivocadas, em função da desconexão entre os resultados objetivos e seu contexto.

Em função desta compreensão, não me pareceu necessária a análise, questão a questão, dos índices relativos às perguntas constantes no questionário. Até porque, como já disse, trata-se de leitura direta; simples constatação de dados numéricos. As análises que realizei, portanto, basearam-se, principalmente, no intercruzamento de dados.

Desta forma foi possível estabelecer, primeiramente, o perfil dos egressos de acordo com as diferentes situações em que se encontram no que diz respeito a trabalho e frequência a cursos superiores.

Tal perfil pode ser traçado a partir da leitura da TABELA 2, apresentada no ANEXO II-VOL II. Parte dos dados apresentados nesta tabela constam também na TABELA 1, onde encontram-se organizados de forma a permitir uma leitura mais rápida e objetiva.

Mas, a meu ver, o mais significativo diante dos objetivos propostos é a possibilidade de analisar e traçar paralelos a respeito da **situação de trabalho dos egressos que atuam na área de conhecimento onde se encontra o Curso de Edificações**. Isto porque é em função desta questão que todas as demais passam a ter significado. Busquemos então o que é possível inferir-se, a partir do intercruzamento dos dados coletados.

Uma das principais características a ser observada tendo por base os resultados da pesquisa de campo, refere-se à **origem social dos egressos**. Sua importância tem relação direta com os objetivos propostos nesta dissertação, já que se trata de um fator determinante na compreensão sobre o desempenho que o Curso de Edificações vem apresentando, no que diz respeito à sua função social.

De acordo com o que já foi explicitado anteriormente, a posição da família do egresso dentro da hierarquia social, foi buscada através da Escala de Status Sócio-Ocupacional e do nível de escolaridade do pai e da mãe do egresso.

Na análise dos dados obtidos, em primeiro lugar, observa-se que só se confirma a relação esperada entre nível de escolaridade e status sócio-ocupacional nas duas pontas da escala social – sem escolaridade e curso de nível superior *versus* categoria baixa e média-alta (QUADROS 1 e 2). Já nas posições intermediárias, comparando-se ainda os quadros 1 e 2, os índices não são tão próximos. A justificativa para tal, pode estar relacionada ao fato de que os níveis intermediários de escolaridade, via de regra, não oferecem uma formação profissional específica. É provável, então, que os indivíduos com este grau de formação escolar, tenham suas atividades, assim como sua renda, mais fortemente relacionados a outros indicadores que não o nível de escolaridade.

De qualquer forma, a contraposição das quatro categorias de escolaridade às quatro categorias de status sócio-ocupacional⁵⁰, não apresenta grandes discrepâncias, mantendo-se os índices, tanto de escolaridade como de status sócio-ocupacional, na seqüência decrescente cujos índices correspondem à: 1º - posição média-baixa / até ensino fundamental; 2º – posição média / até ensino médio; 3º – posição média-alta / ensino superior; 4º - posição baixa / sem escolaridade (QUADRO 1 e 2).

NÍVEL DE ESCOLARIDADE (PAI/MÃE)				
	SEM ESCOLAR	ATÉ ENS. FUNDAM.	ATÉ ENS. MÉDIO	ENS. SUP OU MAIS
UNIVERSO	2,5%	50,6%	24,7%	22,2%
EGRESSOS QUE TRABALHAM NA ÁREA DA CONSTR. CIVIL	2,6%	46,9%	24,6%	25,8%
	3,3%	66,7%	18,0%	12,0%
	6,7%	53,3%	23,3%	16,6%

QUADRO 1 – Dados comparativos sobre escolaridade do pai e da mãe dos egressos.

STATUS SÓCIO-OCUPACIONAL (FAMÍLIA)				
	BAIXA	MÉDIA- BAIXA	MÉDIA	MÉDIA- ALTA
UNIVERSO	3,8%	44,9%	29,5%	21,8%
EGRESSOS QUE TRABALHAM NA ÁREA DA CONSTR. CIVIL	3,7%	40,8%	37,0%	18,5%

QUADRO 2 - Dados comparativos sobre o status sócio-ocupacional da família dos egressos.

Em segundo lugar, observando-se ainda os índices do universo relativos à origem social dos egressos, constata-se de imediato que a inserção da família dos indivíduos pesquisados, nos diferentes patamares da escala social, certamente não corresponde à distribuição relativa a este mesmo aspecto na sociedade brasileira⁵¹.

Estes resultados parecem indicar que não temos aqui um exemplo de instituição pública que esteja auxiliando na redução das injustiças sociais.

⁵⁰ Na escala de status-sócio-ocupacional que utilizei existem 5 categorias. No entanto, entre os 81 egressos, não foi constatado nenhum indivíduo na categoria “alta” desta escala

⁵¹ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1999, fornecidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a distribuição de famílias por classes de rendimento médio mensal, na região sul do Brasil, em classes de salário mínimo, é a seguinte: até 2 – 22,2%; mais de 2 a 5 – 34,5 %; mais de 5 a 10 – 21,7%; mais de 10 a 20 – 11,3%; mais de 20 – 6,4%; sem rendimento – 2,6 %. Embora as categorias utilizadas não sejam as mesmas analisadas na pesquisa, a partir destes dados parece possível delinear-se o perfil sócio-econômico da população da região sul do Brasil.

Continuando as análises sobre os que trabalham na construção civil, os resultados relativos ao **status sócio-ocupacional** também nos permitem constatar que aproximadamente 80% destes egressos pertence ao primeiro, segundo ou terceiro estamento, dos 5 estamentos estabelecidos para classificação da origem social. Tal resultado indica que, dentre os que trabalham como Técnico em Edificações – ao menos neste grupo – são poucos os egressos cujas famílias têm uma posição mais alta na hierarquia social (categoria “média-alta”), embora se perceba uma grande concentração nas categorias “média” e “média-baixa”.

No entanto, comparando os índices relativos ao universo e ao grupo que trabalha na construção civil, percebe-se que, quanto à origem social, as diferenças poderiam estar indicando que os egressos que se encontram na categoria “média” têm mais facilidade para obter trabalho na área da construção civil do que aqueles que encontram-se na categoria “média-baixa” (QUADRO 2). Nesse mesmo sentido, contrapondo os dados relativos à origem social com os que correspondem aos salários recebidos, podemos constatar que há uma concentração maior daqueles que recebem acima de 4 salários mínimos na posição considerada “média” na escala de status sócio-ocupacional. Esse resultado pode estar indicando que os trabalhos melhor remunerados são obtidos, também, por aqueles egressos que não se encontram nos níveis mais baixos da referida escala.

Quanto aos índices relativos à **escolaridade do pai e da mãe** dos egressos que trabalham na área da construção (QUADRO 1) os dados obtidos não são conclusivos. O único dado mais significativo, diz respeito aos pais com escolaridade de nível superior ou mais. Aqui se observa que este índice é sensivelmente menor no grupo de alunos que trabalham na construção civil do que no universo estudado. Por outro lado, analisando de forma mais detalhada, foi possível constatar que todos os alunos que trabalham na área da construção civil e têm pais com escolaridade de nível superior ou mais, estão freqüentando cursos superiores. Este fato se constitui em um forte indício de que estes alunos trabalham apenas para adquirir experiência profissional e, ao mesmo tempo, que os alunos que pretendem continuar atuando como Técnicos em Edificações são exatamente aqueles cujas famílias não se encontram na posição “média-alta” da hierarquia social.

Quanto à **idade** dos egressos que trabalham na área da construção civil, observa-se que o índice relativo à faixa de mais de 22 anos – ao redor de 40 % (TABELA 2-ANEXO II-VOL II), é um pouco mais alto do que o mesmo índice relativo aos 81 egressos – aproximadamente 30% (GRÁFICO 1-ANEXO III-VOL II). Este resultado poderia estar indicando que, os alunos com mais idade, teriam mais facilidade para obter emprego na área da construção civil. No entanto, esta diferença é relativamente pequena para que se pudesse confirmar algo neste sentido.

Mas, numa análise comparativa entre faixa etária e salário recebido por estes egressos, constatei que dos doze que recebem mais de quatro salários mínimos mensais, apenas quatro têm vinte e dois anos ou menos. Este provavelmente seja um indicativo de que têm maiores possibilidades de obter salários mais altos na área da construção, aqueles profissionais com idade superior a vinte e dois anos. As idades dos demais são 23, 24, 26, 27, 30, 31 e 41 anos, o que reforça a percepção de que os egressos com mais idade são realmente aqueles que recebem os maiores salários.

O resultado destas duas análises, parece indicar, portanto, que há uma relação positiva entre idades mais elevadas, e a obtenção de trabalho na construção civil, assim como em relação à renda obtida.

Ainda no que diz respeito à idade, uma observação mais cuidadosa permite perceber que há um índice relativamente alto de alunos jovens no turno da noite. Mas isto não se constitui em fato intrigante. Ele é justificado em função dos muitos alunos que faziam o estágio obrigatório em paralelo ao Curso, o que os obrigava a freqüentar o turno da noite. Com exceção destes casos, comprova-se o que, via de regra, se constata na grande maioria das escolas de nível elementar e médio: alunos mais jovens concentram-se no diurno, enquanto os de mais idade freqüentam o turno da noite.

No que tange à questão relativa à **mobilidade social** e analisando a situação dos 81 egressos que compõem a amostra, constata-se que apenas 10,2% daqueles cuja origem social foi considerada como média ou média-baixa, recebe 4 salários

mínimos ou mais⁵². Por outro lado, entre os egressos que estão freqüentando curso superior na área da construção civil, não aparece nenhum deles classificado na categoria “baixa” da escala de status social. Constata-se, ainda, apenas 24% deles na categoria média-baixa. E, mesmo estes, encontram-se todos na posição mais elevada das três que compõem cada categoria (neste caso, a 6ª sub-posição das 15 que compõem a classificação geral do status sócio-ocupacional).

No que tange à relação entre origem social do aluno e eficiência da formação oferecida pelo Curso, é interessante observar o GRÁFICO 56-ANEXO III-VOL II, que apresenta o perfil dos alunos que não obtiveram aprovação no vestibular para cursos de nível superior. Constata-se aí, que a grande maioria destes concentra-se no nível de escolaridade dos pais “até ensino fundamental” e na categoria “média-baixa” da escala sócio-ocupacional. Ainda: no primeiro nível destas duas categorias, correspondente aos mais baixos indicadores – baixa e sem escolaridade – não aparece nenhum indivíduo. Parece que temos aqui mais um forte indicativo de que não tem havido mobilidade social ascendente no grupo de egressos analisados.

Com relação a **gênero**, constata-se que há um índice muito maior de egressos do sexo masculino – 63,7% – trabalhando na área da construção civil. De forma inversa, constata-se que na amostra estudada o índice relativo aos homens que concluíram o Curso de Edificações nos anos de 1997 e 1998 é de 43,21%. Conseqüentemente, o índice relativo às mulheres trabalhando na área é de apenas 36,3%, contra os 56,8% relativo ao número total de mulheres que concluíram o Curso.

Confirma-se aqui o grande número de referências feitas por ex-alunas sobre a dificuldade que têm encontrado para obter emprego na área da construção civil. Muitas, inclusive, dizem ter buscado trabalho e/ou ingressado em curso superior fora da área da construção civil em função da decepção provocada pelo fato de não encontrarem emprego nesta área.

⁵² O salário mínimo profissional do Técnico em Edificações gira ao redor de R\$ 540,00 (quinhentos e quarenta reais), o que equivale a aproximadamente 3,5 salários-mínimos, do vigente no país. Este valor está fixado através de acordo, já que não é estabelecido legalmente. FONTE: CREA-RS (Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia), ao qual estão ligados os Técnicos em Edificações.

No que diz respeito ao **turno freqüentado**, percebe-se que há, trabalhando na área da construção civil, um número proporcionalmente bem maior de alunos que freqüentaram o Curso no turno da noite. Essa observação é possível comparando-se a amostra composta pelos 81 egressos com aquela referente aos que trabalham na construção civil. Aí se observa que a distribuição dos egressos por turno freqüentado difere bastante. Na distribuição dos egressos da amostra maior há predominância de freqüência no diurno, enquanto que entre aqueles que trabalham na construção civil, observa-se um número maior de egressos que freqüentaram o turno da noite. (Ver QUADRO 3)

	DIURNO	NOTURNO
UNIVERSO	65,43%	34,57%
EGRESSOS QUE TRABALHAM NA CONSTRUÇÃO CIVIL	46,8%	53,4%

QUADRO 3 –Distribuição dos egressos por turno freqüentado.

Provavelmente este resultado se justifique por, via de regra, encontrar-se no turno da noite os alunos que têm maior idade, menor poder aquisitivo, que não pretendem – ou não podem – ingressar em cursos superiores e que necessitam trabalhar para manter a si ou a sua família. Todas estas, como vimos, situações recorrentes entre os egressos que trabalham na construção civil e têm origem social classificada nos estamentos mais baixos.

Quanto à **idade de conclusão do ensino fundamental**, é interessante observar que a grande maioria dos egressos que trabalha na construção civil – 71,5% – manteve a relação idade-série dentro do esperado até o fim do ensino fundamental, mesmo que ao fim do 1º grau tenham interrompido seus estudos. Este dado pode estar indicando que aqueles que tiveram melhor desempenho na escola básica (ingresso ao redor dos 7 anos e nenhuma ou poucas repetências) são os que têm maior facilidade para obter emprego na área da construção civil. No entanto, é interessante observar que uma parte significativa dos egressos incluídos neste índice, freqüenta, também, cursos de nível

superior.

Com relação à **escola de origem**, a grande maioria dos alunos que trabalha na área da construção cursou até a 8ª série do ensino básico em escolas públicas⁵³.

Intercruzando os dados relativos à freqüência a curso superior na área da construção civil, ao status sócio-ocupacional e à escola de origem, constata-se que 66,6% dos alunos que, simultaneamente, trabalham como Técnicos em Edificações, vieram de escolas particulares e pertencem à classificação “média” da escala de status, estão, também, freqüentando cursos de nível superior na área.

Estes índices podem estar indicando que, aqueles que são oriundos de escolas particulares e trabalham na construção civil, o fazem mais para adquirir experiência na futura profissão de nível superior do que por interesse em continuar trabalhando como técnico de nível médio. Isto corrobora com a suspeita que levantei anteriormente, quando tratava do nível de escolaridade dos pais dos egressos.

Por outro lado, a totalidade dos alunos que pretendem trabalhar ou continuar trabalhando na área da construção civil e não estão freqüentando curso superior na área, é oriunda de escolas públicas.

Dos alunos que **trabalharam enquanto freqüentavam o Curso de Edificações**, 53,33 % deles estão, atualmente, trabalhando na construção civil. Destes, 50% o fizeram para sustentar a si ou a sua família, o que corresponde a, aproximadamente, 25% do total dos alunos que estão trabalhando nesta área. Esta constatação reforça a indicação de que os que exercem a profissão de técnicos e não freqüentam curso de nível superior, pertencem às posições mais baixas da escala social.

Continuando a inter-relacionar dados, foi possível determinar que apenas 20 dos 81 egressos pesquisados trabalham atualmente como Técnico em Edificações e não fazem curso de nível superior. Destes, 15 dizem querer continuar trabalhando como técnicos, 4 estão em dúvida a esse respeito e 1 diz não querer continuar na profissão. Os 4 egressos que estão em dúvida e o que afirma não querer continuar, justificam a intenção de mudar de área de trabalho em função da busca por salários mais altos.

⁵³ Como dado comparativo, tem-se que a distribuição dos alunos de 1ª a 8ª série no município de Pelotas, no ano de 2000, era de 88 % em escolas públicas e 12 % em escolas particulares. FONTE: 5ª Delegacia de Ensino-Pelotas-RS.

Considerando as indicações já mencionadas de que, provavelmente, aqueles que freqüentam curso de nível superior, não irão continuar exercendo a profissão de técnico de nível médio, restam apenas os 15 egressos mencionados acima que afirmam querer permanecer atuando na construção civil. Estes, correspondem a 50% dos que atualmente estão trabalhando na área e a apenas 18,52 % dos 81 egressos que compõem a amostra pesquisada.

Este índice pode parecer extremamente negativo. Mas uma análise mais detalhada, a partir de outros ângulos de visão, permite chegar-se a resultados bem diferentes.

No grupo formado pelos que, dentre os 81 egressos, não estão freqüentando cursos superiores, 33,33% responderam “sim” à questão onde era indagado se pretendiam trabalhar ou continuar trabalhando na área. Ainda dentre estes, 23,46% responderam “não sabe”, sendo que a maioria condicionou a permanência na área à obtenção de um salário adequado.

Além destes, 7 dos egressos que responderam “não” a esta questão – o que corresponde a 8,6% do universo – disseram ter procurado emprego como técnico e não ter encontrado, o que significa que, se houvesse espaço para eles no mercado de trabalho, provavelmente, teriam permanecido trabalhando na área.

Nesta linha de raciocínio, pode-se concluir que, se somarmos os egressos que gostariam de trabalhar ou continuar trabalhando na área (33,33% dos que não freqüentam curso superior na área), com os que aceitam permanecer nela se obtiverem um salário adequado (23,46% deste mesmo grupo), teremos 44,79% dos egressos que não fazem curso superior (38,20% do total de egressos pesquisados) que atuariam nesta área se houvesse oportunidades de trabalho com remuneração compatível.

Somando a estes os que se decepcionaram ao não encontrar trabalho como Técnico em Edificações e, por isso, resolveram mudar de área (8,6% dos 81 egressos), chegaremos a 46,8% de indivíduos que, em algum momento após terem concluído o Curso de Edificações, tiveram a intenção de trabalhar como técnicos. Como este índice foi obtido considerando-se apenas os egressos que não freqüentam curso de nível superior, parece-me correto considerá-lo como bastante positivo.

Mas, se a estes que tiveram a intenção de trabalhar como técnicos, ainda somarmos os que estão freqüentando cursos de nível superior na área da construção civil – 30,86% dos 81 egressos– teríamos um índice final próximo à 80% dos egressos pesquisados que, provavelmente, saíram do Curso de Edificações com a intenção de exercer alguma atividade relacionada à construção civil. Se não o fizeram é porque o mercado de trabalho não lhes ofereceu ou oportunidades de trabalho ou a remuneração que pretendiam, ou ainda, buscaram níveis mais altos de escolarização dentro da área da construção civil.

E ainda: 75,3% dos 81 egressos pesquisados responderam que, se dependesse apenas da sua vontade, **freqüentariam um curso de nível superior na área da construção civil**, contra 23,5% que optariam por cursos fora desta área e 1,2% que não freqüentaria curso neste nível de ensino. Se considerarmos aqueles que possam ter se decepcionado com as profissões na área da construção, em função das dificuldades que enfrentaram na busca de empregos, provavelmente o índice de 75,3% aumentaria um pouco mais.

Especificamente sobre **oferta de empregos na construção civil**, constata-se que, dentre os que não trabalham como técnicos, 44,9% disseram ter procurado trabalho na área da construção civil e não ter encontrado – ressaltando que, destes, 86,4% são do sexo feminino.

Continuando as análises sobre as informações relativas aos egressos que trabalham na construção civil, observemos os índices relativos às opiniões encontradas a respeito dos **conhecimentos técnicos adquiridos**. Na questão 84, foi perguntado, especificamente a esses egressos, como avaliavam a formação que receberam, sendo dadas três alternativas de resposta: “são insuficientes”, “são apenas razoáveis” e “são muito bons”, havendo, na questão subsequente, alternativas com justificativas possíveis à resposta dada. Foi possível constatar, então, que 33,33% dos egressos que trabalham na área da construção avaliam a formação recebida como muito boa, em função da eficiência que ela apresentou, contra apenas 3,3% que avaliam sua formação como insuficiente, em função de sua inadequação. Já dentre os que fazem curso superior nesta área, 50% julgaram sua formação como muito boa em função de sua eficiência, enquanto 8,3% consideraram-na insuficiente porque inadequada.

É importante observar também os resultados relativos à questão 71, onde foi perguntado, somente aos egressos que trabalham na construção civil, como que a

empresa onde trabalham considera os seus conhecimentos. Os resultados foram: indispensáveis – 43,5%; importantes mas não suficientes – 52,2%; complementares – 4,3%; não havendo nenhum aluno que tenha assinalado a alternativa “desnecessários”.

Considerando que são esses os dois grupos que têm melhores parâmetros para efetivamente avaliar a formação recebida, seja em função da situação de trabalho, seja na complementação desta formação em nível de ensino superior, os índices encontrados parecem indicar que a formação que o Curso de Edificações da ETFPel oferecia é considerada, pela imensa maioria, de razoável a muito boa. Este resultado leva a crer que se faziam necessários ajustes, mas boa parte dela se mostrava adequada.

Sobre este aspecto, pode-se acrescentar ainda, os índices relativos à pergunta dirigida a todos os egressos que indaga qual avaliação fazem da formação geral que receberam na ETFPel (questão 103). Aqui se observa que, aproximadamente 65% dos egressos consideraram sua formação “excelente” ou “boa” e 23,4% consideraram-na “boa com restrições”. Reitera-se, então, as considerações feitas acima, sobre o significado destas respostas.

No que diz respeito ao **perfil dos alunos** que ingressavam no curso de edificações, considero importante tecer algumas observações.

Sempre suspeitei que existisse um fator a mais que influenciava os alunos com melhores condições sócio-econômicas a procurar o Curso de Edificações. Trata-se do fato de haver na cidade de Pelotas e na cidade de Rio Grande (que dista aproximadamente 60 Km) três cursos de nível superior pertencentes à área da construção civil, em universidades públicas, além de outros três cursos, também nesta área, em uma universidade privada de Pelotas. Este fato, a meu ver, poderia estar provocando duas conseqüências ao Curso de Edificações.

A primeira, diz respeito ao ingresso de alunos. Percebia que muitos deles procuravam o Curso já com a intenção de continuar seus estudos num dos cursos referidos acima. Isto, por saberem que desta maneira poderiam adquirir uma formação mais qualificada. Avaliava, então, que estes alunos eram oriundos de famílias com situação sócio-econômica mais elevada.

Esta impressão tinha como base uma pesquisa informal que costumo fazer dentre meus alunos no primeiro dia em que temos contato. Costumo perguntar, a cada um, sua escola de origem, sua idade e os motivos que o levaram a procurar o Curso de Edificações.

O resultado destas “inquirições”, portanto, é que me levava a considerar como real a possibilidade descrita acima. No entanto, os resultados das questões que eu pressupunha que pudessem confirmar esta minha suspeita não se mostraram conclusivos.

Dos alunos oriundos de escolas particulares (questão 12), por exemplo, só 57,14% estão freqüentando cursos superiores na área da construção civil. Por outro lado, na questão 29, onde era perguntado o motivo que os tinha levado a cursar uma faculdade, somente 36,0% dos que freqüentam curso superior e estão na classificação média ou média-alta da escala de status sócio-ocupacional, assinalaram a alternativa que afirmava que teriam ingressado no Curso de Edificações já com a intenção de prosseguir os estudos em curso de nível superior.

Ainda: na questão 96, apenas 12,2% apontaram como justificativa para não trabalhar como técnico o fato de nunca ter pretendido exercer esta profissão.

Tais resultados parecem demonstrar que a minha suposição era infundada ou, no mínimo, não é significativa na determinação do perfil dos alunos do Curso de Edificações que compunham a amostra pesquisada.

Já a segunda consequência, se refere à grande afluência de egressos aos cursos de nível superior na área da construção civil. Suspeitava que muitos ingressavam nestes cursos pela combinação entre a dificuldade em obter emprego e a relativa facilidade de acesso, ao menos no que diz respeito à localização, aos cursos superiores referidos.

Aqui, também, parece que minhas suspeitas não se confirmaram: dos alunos que freqüentam curso superior, apenas 15,4% dizem que o fazem, ou por não ter encontrado trabalho como técnico, ou porque os trabalhos encontrados não corresponderam às suas aspirações salariais

Considero pertinente, ainda, fazer referência a duas situações que poderiam estar influenciando o índice relativo aos egressos que abandonam a área da construção civil, mas que não foram objeto da pesquisa.

A primeira delas, diz respeito à idade com que os alunos decidiam sobre qual curso da ETEP eles escolheriam. Como se pode deduzir, a partir dos índices obtidos na questão 2 (GRÁFICO 1-ANEXO III-VOL II), a grande maioria dos alunos ingressava no Curso de Edificações com idade próxima a 15 anos. A opção pelo curso pretendido era feita no segundo ano em que estes alunos estavam na escola (A2). Portanto, boa parte deles fazia esta opção com, aproximadamente, 16 anos. Uma idade em que não

são muitos os jovens que já têm claro qual profissão querem exercer.

Já a segunda situação refere-se às possibilidades desta opção. A opção pelo curso, dentre os que eram oferecidos pela ETFPel, era feita em função da média das notas obtidas pelo aluno, nas disciplinas da formação básica, comuns a todos os cursos, e que eram ministradas no primeiro ano (A1). Desta forma, os alunos melhor classificados neste “ranking” tinham todas as opções de escolha, enquanto que, aos que haviam obtido as menores médias, restavam poucas ou nenhuma alternativa. Por sua vez, o Curso de Edificações carrega a pecha de “curso para pedreiros”, o que lhe confere um baixo “status” dentro da Instituição, em relação aos outros cursos que ela oferece. Isso fazia com que aqueles alunos que tinham muitas alternativas de escolha, mas não tinham convicção sobre qual o curso a seguir, optassem por outros cursos mais “bem cotados”. Resultado: para vários alunos com médias muito baixas, a única opção que lhes restava era o Curso de Edificações, mesmo que não se sentissem identificados com ele. Parece-me que as duas situações relatadas, podem ter levado alguns alunos a mudar de área, após concluírem o Curso de Edificações.

Resumindo o que se pôde observar neste grupo de egressos e que se mostra mais significativo em função dos objetivos da pesquisa, temos que:

1º – As análises feitas indicam que a formação oferecida pelo Curso de Edificações não pode ser considerada como principal responsável pela dificuldade dos alunos em obter trabalho na área da construção civil, já que foi considerada de mediana a muito boa.

2º – O índice relativo aos egressos que, ao saírem do Curso, tinham a intenção de trabalhar como Técnicos em Edificações era bastante alto. Este índice, ao par daquele relativo aos egressos que gostariam de freqüentar um curso de nível superior nesta área, indica que, ao menos neste grupo de egressos, a grande maioria chegou a pretender o exercício de alguma atividade na área da construção civil.

3º – O número de alunos cuja origem está na base da pirâmide social, é muito pequeno. Isto, tanto em números absolutos quanto relativos. Constata-se, portanto, que o índice de alunos oriundos das categorias mais altas da escala de status sócio-ocupacional é muito maior do que o relativo a este aspecto entre a população da região geográfica onde se encontra a escola.

4º – Entre os poucos egressos oriundos das camadas sem privilégios sociais, não se observa nenhum tipo de mobilidade ascendente, tanto no que diz respeito a trabalho,

quanto no que concerne a ingresso em cursos de nível superior.

5 CONCLUSÃO

O objetivo maior, que originou, sustentou e conduziu esta pesquisa foi a busca de uma compreensão ampla sobre o ensino técnico, de nível médio, no Brasil, hoje.

Isso, através de uma discussão que permitisse inferir sobre o seu lugar social, delimitando o espaço que ocupa e que, ao mesmo tempo, abordasse seus problemas, apontando possibilidades diferentes do que temos hoje.

O desenrolar dos fatos, induziu a que essa discussão fosse centrada na Reforma do Ensino Técnico, implantada pelo governo federal, através do Decreto nº 2208/97, já exaustivamente mencionada.

Embora esta Reforma tenha alterado todo o Sistema de Ensino Profissional do país, me detive na análise das questões relativas, especificamente, à rede de ETF's e CEFET's.

Na procura de informações sobre o assunto, fiz leituras, assisti a palestras, ouvi relatos e participei de discussões que, ao par da minha vivência cotidiana numa instituição de ensino atingida por esta Reforma, indicavam a existência de discrepâncias entre os objetivos apresentados pelo governo federal para implantá-la e as determinações que ela contém.

No entanto, parecia arriscado, além de inconsistente, fazer afirmações sobre acertos e desacertos dessa Reforma, sem que tivesse o respaldo da comprovação – ou não – do que as evidências me levavam a crer.

Optei, então, por fazer uma pesquisa de campo que permitisse a análise de uma situação concreta onde o ensino técnico de nível médio, dentro do sistema anterior à Reforma, houvesse sido ministrado.

Minha intenção com esta pesquisa, portanto, foi a de contrapor os argumentos apresentados pelo governo federal para a implantação desta Reforma às modificações que ela impõe. Isto com o objetivo de avaliar, em parte, a veracidade dessas justificativas e, ao mesmo tempo, as possíveis conseqüências de suas determinações.

Repetindo a analogia que já fiz antes, meu objetivo foi o de rever o diagnóstico para, então, avaliar a adequação do remédio indicado e, quem sabe, contribuir na proposta de um outro tratamento.

A avaliação do “diagnóstico”

Como já disse no item 2.3 desse estudo, a Reforma do Ensino Técnico foi anunciada pelo ministro da Educação – Paulo Renato Souza – como a solução para corrigir distorções no ingresso das ETF’s e CEFET’s. Segundo o ministro, estas instituições não estariam desempenhando de forma adequada o papel que lhes cabe na sociedade brasileira, que seria o de oferecer formação profissional “alternativa à educação superior”⁵⁴ a alunos jovens e adultos, provenientes das camadas da população com menor poder aquisitivo. Entendia ainda o ministro, que

“... a retomada do desenvolvimento (no Brasil) com a globalização da economia, impõe novas exigências no que tange à formação profissional, que deve acompanhar o avanço tecnológico e se expandir de modo a atender a demanda do setor produtivo. [...] (e do) mercado de trabalho que exige flexibilidade, qualidade e produtividade” (idem).

O ministro afirmava, também, estar buscando a solução para outra distorção do sistema federal de escolas técnicas, que se constituía no alto custo destas instituições, quando contraposto ao reduzido número de alunos por elas atendido.

As justificativas e os objetivos da Reforma têm sido explicitados inúmeras vezes, tanto nas manifestações do governo federal, especialmente aquelas feitas pelo Ministro da Educação, como através do conteúdo das Exposições de Motivos nºs 37/96 e 86/97, do PL nº 1603/96, do Decreto nº 2208/97, além do que consta nas diretrizes e determinações do PROEP.

A partir das justificativas apresentadas, pode-se inferir que a Reforma deveria garantir o acesso a uma formação técnico-profissional, ágil e flexível, especialmente a alunos trabalhadores ou oriundos de famílias de menor poder aquisitivo, tanto jovens como adultos. Esta formação deveria ser suficiente para promover o crescimento pessoal e profissional daqueles que a detivessem e, ao mesmo tempo, qualificá-los para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Por fim, deveria propiciar uma utilização

⁵⁴FONTE - Exposição de Motivos nº 37, de 4 de março de 1996, do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, que acompanhou o PL nº 1603/96.

mais exitosa do dinheiro público, além de promover justiça social. Ao alcançar tais objetivos, o governo estaria promovendo o desenvolvimento do país, com a conseqüente manutenção (ou seria obtenção?) da soberania nacional e, ao mesmo tempo, estaria proporcionando “empregabilidade” e “equidade social”, além de atender às necessidades do moderno mercado de trabalho e da globalização da economia.

Quanto às justificativas apresentadas pelo governo, o que tenho a discordar diz respeito, em primeiro lugar, à afirmativa que a formação técnica de nível médio deva ser ofertada como alternativa à educação de nível superior. Vejo esta como uma intenção claramente compensatória, que pode ser traduzida como um “prêmio de consolação” àqueles que o Estado elegeu como incapazes de dar retorno ao “investimento” em que se constitui a oferta de ensino em nível superior.

Discordo também da compreensão de que a formação profissional deva estar atrelada às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Especialmente nos últimos anos, temos observado a rapidez com que tecnologias, produtos e processos de produção se tornam obsoletos. Por conseqüência, a formação voltada para demandas específicas e momentâneas tende à obsolescência com a mesma rapidez. Este tipo de formação, certamente, gera uma infinda busca por “requalificação” ou “reprofissionalização”, termos tão em voga nos meios de economia e mercado dos dias atuais.

Considero que, dentro desta dinâmica, o técnico de nível médio precisa ser capaz não só de produzir novos produtos através dos novos processos que surgem a cada momento mas, mais além, de compreender e participar da elaboração destes processos. Mas tal condição só pode ser alcançada através de uma sólida formação técnico-científica, ao par de uma adequada formação geral e humana, e de um amplo conhecimento sobre o mundo e a realidade que o cerca.

A formação a que me refiro, é claro, é completamente diversa da tão mencionada “reprofissionalização” ou “requalificação”. Estas, ao meu ver, não passam de treinamento para tarefas específicas, cuja oferta, já foi dito antes, não é responsabilidade do Estado, mas das empresas que estão a demandá-la.

Quanto à intenção de promover “empregabilidade” e “equidade social”, tenho as discordâncias já apresentadas em item anterior, na medida em que, ambas, desconsideram como obrigação do Estado assegurar a todos o direito ao trabalho com renda digna, bem como o acesso de todos aos benefícios advindos da produção social.

De qualquer forma, os resultados da pesquisa realizada parecem confirmar aquilo que as evidências me faziam supor: uma parte das justificativas apresentadas pelo governo brasileiro para a Reforma do Ensino Técnico até se comprova. Mas, certamente, as soluções que ela impõe vão no caminho inverso da solução anunciada aos problemas que aponta.

As justificativas apresentadas pelo governo podem ser resumidas como: formação inadequada, ingresso excessivo de alunos vindos dos níveis mais altos da pirâmide social, altos custos da formação oferecida e grande número de egressos dirigindo-se a cursos de nível superior, muitos fora da área correspondente à formação técnica de nível médio cursada. Apontava ainda, o reduzido número de egressos que se inseriam no mercado de trabalho, como sendo a consequência mais grave deste conjunto de distorções. Na pesquisa que desenvolvi, tratei, especificamente, das questões relativas à origem social dos egressos, de sua fixação no mercado de trabalho e da sua situação com relação a cursos de nível superior.

E o que os resultados da pesquisa nos mostraram?

Em primeiro lugar, constatou-se que o índice relativo ao conjunto de egressos que exerce atividade na área da construção civil – aqueles que ou trabalham ou freqüentam cursos de nível superior nessa área – corresponde a aproximadamente 60% do universo pesquisado. Este resultado, por si só, seria suficiente para pôr em dúvida a afirmação de que a formação oferecida pelo Curso de Edificações estaria acarretando desperdício de dinheiro público. Mas ao observarmos com mais cuidado os resultados encontrados, pôde-se constatar que boa parte daqueles que gostariam de permanecer atuando na área da construção – ao redor de 75 % – está fora dela.

Em segundo lugar, que o índice de alunos oriundos das categorias consideradas como média e média-alta é realmente muito maior do que o índice correspondente, no conjunto da população da região.

Em terceiro lugar, fica claro que, ao menos neste grupo de egressos, não há um percentual tão grande de alunos ingressando em cursos superiores fora da área da construção civil – 11,11%. Além do que, pôde-se comprovar que alguns destes, mudaram de área em função da decepção provocada pela dificuldade em encontrar trabalho na área da construção civil e/ou pelos baixos salários dos trabalhos disponíveis.

Por último: o número de alunos que freqüenta curso superior nesta área é, realmente, significativo – 30,8%. Mas aqui é preciso levantar a questão sobre até que

ponto isso se constitui em “desperdício de dinheiro público”, já que, sabe-se bem, profissionais com formação de nível médio e de nível superior na mesma área de conhecimento, tendem a ter um desempenho profissional mais eficiente.

De qualquer forma, não é difícil concordar com a necessidade de aumentar-se a oferta de vagas no ensino profissional em função da demanda reprimida. É óbvio, também, que se deva buscar, sempre, a melhor qualidade possível nos diferentes níveis e modalidades de ensino. E todos – ao menos no discurso – concordamos que é preciso atender a demanda por formação profissional não só de jovens, mas de adultos que não puderam aceder a esta formação na idade adequada.

É fácil, também, compreender-se que, já que o Estado tem sido incapaz de oferecer a todos uma formação escolar de boa qualidade, deva, ao menos, garantir as melhores oportunidades àqueles que não têm como buscá-las por meios próprios.

Quanto à questão que envolve a prosperidade da nação e a soberania nacional, considero que ambas dependem de inúmeros fatores. Conforme o que já foi discutido em item anterior, a formação escolar de qualidade, não é capaz, por si só, de garanti-las. Mas, concordo, é um dos fatores que aí estão envolvidos, especialmente se levarmos em conta a importância da produção, desenvolvimento e utilização da tecnologia no mundo atual. Hoje, o domínio e a propriedade das tecnologias avançadas é fator significativo no desenvolvimento econômico, na prosperidade, na autonomia e, conseqüentemente na manutenção da soberania das nações, especialmente, nos países capitalistas – muito embora não se deva perder de vista o fato de que, nem sempre, este desenvolvimento econômico corresponde a um justo desenvolvimento social.

De qualquer forma, a oferta de formação técnico-profissional de boa qualidade, por parte do Estado, é um fator positivo para o desenvolvimento tanto social como econômico do país, mesmo que possamos divergir sobre qual seja e sobre qual a melhor forma de promover esta “boa qualidade”.

O “remédio”

Ao longo desse estudo, foi possível constatar que parte das justificativas apresentadas pelo governo são comprováveis. Por outro lado, sabe-se que a busca de solução aos problemas apontados poderia contribuir para um avanço na área da

educação profissional, das relações sociais e do desenvolvimento do país de forma geral. Então, por que afirmo que a Reforma do Ensino Técnico se constitui em um retrocesso?

Faço essa afirmativa embasada não só em todas indicações encontradas no referencial teórico que utilizei, mas agora com o respaldo dos resultados da pesquisa aqui apresentada. Estes também indicam que o grande retrocesso não está nas justificativas apontadas pelo governo, mas sim, nas soluções indicadas.

Neste sentido, três questões me parecem mais relevantes. A primeira, diz respeito à **origem social dos alunos** destas instituições; a segunda, gira em torno da distorção em que se constituiria o ingresso de técnicos de nível médio em cursos de nível superior na mesma área de conhecimento, o que passa pela compreensão sobre o que possa ser uma justa **aplicação dos recursos públicos** e sobre o que seja **justiça social**; a terceira, é relativa à qualidade da **formação profissional** oferecida pelas ETF's e CEFET's.

Em primeiro lugar, analisemos a questão relativa à **origem social dos egressos**. Os resultados obtidos na pesquisa realizada, confirmam que, ao menos neste grupo de egressos, os índices relativos à escolaridade e status sócio-ocupacional de suas famílias, estão longe de refletir a conformação sócio-econômica da sociedade brasileira.

Portanto, se o objetivo do governo é diminuir as desigualdades, realmente deve destinar um número maior de vagas aos alunos com menor poder aquisitivo. Até porque, a imensa maioria da população brasileira se enquadra nesta situação.

Abro aqui um parêntese para esclarecer que não sou favorável a que se crie mecanismos que impeçam o ingresso de alunos com posição social mais elevada a estas instituições, mas sim, que se busque opções de seleção para ingresso que diminuam ao máximo as vantagens apresentadas por aqueles que têm uma formação de melhor qualidade e que detêm o “habitus” social dominante⁵⁵. Isto para que não venha a ser recriado o estigma impingido aos alunos que freqüentavam as primeiras escolas profissionalizantes do país, publicamente reconhecidas como escolas destinadas “aos órfãos e desvalidos da sorte”. Ao mesmo tempo, considero que o fato de haver alunos oriundos dos estamentos sociais mais elevados e, conseqüentemente, com maior poder de

⁵⁵ O conceito de “habitus” social, desenvolvido por Bourdieu (1982), já foi referido em capítulo anterior.

pressão em suas reivindicações, diminui a possibilidade de descaso por parte do poder público com as condições, tanto de infra-estrutura, como pedagógicas, nestas instituições.

De qualquer forma, todos, inclusive o próprio Ministro, compreendíamos que, o que levava a um ingresso maior de alunos oriundos das camadas mais privilegiadas, era a competição acirrada que acontecia no vestibular das ETF'S e CEFET's, onde, sabemos bem, “tem mais chance de chegar primeiro aquele que larga na frente”.

Ora, parece-me que, diante dos fatos que se constatava, dois caminhos poderiam ser tomados na busca de soluções para o problema posto: ou mudar o sistema de ingresso, criando mecanismos capazes de dar a todos, ao menos, condições semelhantes de acesso a estas instituições, ou criar mecanismos que tornassem o ensino profissional público, de nível médio, desinteressante para aqueles que ocupam posições mais elevadas na escala social.

Ao que tudo indica, o governo parece ter feito a segunda opção. Isto porque, ao reduzir a formação profissional de nível médio a uma *modalidade* de ensino e, ao mesmo tempo, ao reduzir sua qualidade em função da compactação dos cursos em dois anos, parece ter pretendido “afugentar” aqueles que podem buscar outra opção, já que, é óbvio, a qualidade desses cursos também foi reduzida.

Em segundo lugar, analisemos a questão relativa à correta **aplicação do dinheiro público** destinado a estas escolas. O Ministro considerava que o “desperdício” se caracterizava, em parte, pelo reduzido número de alunos atendido por estas escolas, se comparado a seus custos. Argumentava que boa parte das instalações, do espaço físico e do pessoal mantido pela ETF's e CEFET's era, desnecessariamente, ocupado com a oferta de formação geral de nível médio. Desta forma, ao retirar destas instituições este tipo de formação, os recursos antes destinados a ela poderiam ser canalizados ao ensino técnico, oportunizando o aumento do número de vagas. Por outro lado, considerava que o grande investimento feito por parte do Estado no ensino técnico de nível médio não se mostrava bem aplicado, na medida em que poucos egressos se encaminhavam para o mercado de trabalho, enquanto muitos se dirigiam para cursos de nível superior.

Pergunto, então: se, comprovadamente, esta distorção era conseqüência da desigualdade provocada pelo sistema de ingresso, por que ele não foi modificado?

Para responder a esta pergunta, talvez seja importante fazermos uma ligação entre ela e o que foi dito a respeito da cobrança de taxas nestas instituições. Pode ser significativo, também, rever as referências feitas a que, o tipo de formação que está sendo proposto pela Reforma, não é responsabilidade do Estado.

No que diz respeito à otimização dos recursos disponíveis, vejamos a que conclusões podemos chegar. Obviamente as salas de aula convencionais, antes utilizadas para ministrar a formação geral, precisam passar por adaptações para transformarem-se nas oficinas e laboratórios utilizados na formação técnica. Além do que, é também previsível que a abertura de mais vagas no ensino técnico demande, não só professores, como também, pessoal de apoio; isso para que as instituições realizem suas atividades a contento. Ao mesmo tempo, tem-se constatado que são cada vez menores os recursos destinados às instituições federais de ensino. Cabe aqui perguntar: há recursos suficientes para estas reformas? E mais, onde está a otimização de custos, já que, para a utilização dos espaços agora disponíveis, serão necessários investimentos de grande porte em infra-estrutura, além do que, o pessoal necessário permanece praticamente o mesmo?

Talvez aqui, as respostas possam ser encontradas nas referências já feitas ao tipo de infra-estrutura necessária para a oferta da formação que está sendo proposta e, em paralelo, se refletirmos sobre o grau de qualificação do pessoal que poderá ministrá-la.

Em terceiro lugar, tratemos da **formação – técnica e geral** – oferecida aos alunos.

A meu ver, o objetivo maior dos cursos técnicos de nível médio ministrados pelas ETF's e CEFET's deve ser o de dar possibilidade a seus alunos de, ao ingressarem no mercado de trabalho, obterem remuneração adequada à sua formação e seu desempenho. Isto, em função da qualidade desta formação, à qual me já referi.

Esta afirmação coincide com o que tem dito o governo federal a esse respeito. A diferença é que a faço levando em consideração as poucas oportunidades de formação escolar pública, gratuita e de boa qualidade, oferecidas pelo Estado brasileiro aos cidadãos que não possuem privilégios sociais. E não porque a considere uma “alternativa ao ensino superior”, destinada a diminuir a pressão por mais vagas neste nível de ensino.

Também de forma diversa ao que entende o governo brasileiro, não considero “desperdício de dinheiro público” o fato de muitos egressos dos cursos técnicos

buscarem cursos de nível superior, desde que permaneçam na mesma área de conhecimento. É sabido que aqueles alunos que têm as duas formações – de nível médio e de nível superior – na mesma área de conhecimento, costumam ter um desempenho profissional muito melhor. E, se buscamos promover o “progresso, a riqueza e a soberania da nação brasileira”, precisamos de profissionais capacitados o suficiente para, não só trabalhar com tecnologias avançadas, mas também, produzi-las.

Ainda tratando da qualidade da formação profissional oferecida, lembremos do que, provavelmente, seja uma das mais fortes evidências de que a Reforma do Ensino Técnico se constituiu em um retrocesso. Estou me referindo à separação entre ensino técnico e ensino médio, além do retorno do ensino técnico de nível médio à condição de *modalidade* de ensino, ao invés de *nível* de ensino, como tínhamos até então. Esta determinação, com a justificativa da “otimização dos recursos público”, provoca inúmeras perdas, já mencionadas ao longo deste trabalho.

É reiterada assim, a intenção explícita de aumentar o número de vagas. Mas, é preciso refletir: aumentar vagas para que tipo de formação?

Reafirmo minha compreensão de que a formação oferecida por estas instituições deve capacitar seus alunos a exercerem, de forma adequada, atividades pertinentes ao curso que freqüentaram. E, ao mesmo tempo, transmitir-lhes conhecimentos e valores que lhes possibilite uma participação lúcida e profícua nas relações sociais. Isto, de forma a lhes permitir não só o acesso a melhores oportunidades de trabalho e renda, mas também, a maiores oportunidades de satisfação e realização pessoal.

No entanto, não se pode perder de vista o fato de que a criação de oportunidades de trabalho está além do alcance de qualquer instituição escolar. Imputar-lhes, portanto, a responsabilidade pelo não ingresso de seus alunos no mercado de trabalho é um equívoco ou, dependendo de onde venha esta afirmação, uma tentativa de escamotear a verdadeira explicação para o fato.

Mas, apesar de considerar que a origem desta distorção está fora do alcance do que uma instituição, ou mesmo, um sistema de ensino possa fazer, gostaria de retomar um aspecto já mencionado anteriormente. Trata-se da propalada “qualidade” das ETF’s e CEFET’s.

Como vimos, os resultados da pesquisa realizada não deixaram dúvidas de que, dentre os egressos pesquisados, os que obtiveram os postos de trabalho melhor

remunerados, os que ingressaram na Universidade, ou ainda, a maioria dos que hoje exerce a atividade de técnicos são exatamente aqueles classificados na categoria média ou média-alta da escala de status sócio-ocupacional. Por seu turno, aqueles oriundos das categorias mais baixas foram, comprovadamente, os que apresentaram os índices mais negativos, seja na situação de trabalho, seja na de estudo.

Independentemente de quais razões possam ser mais significativas ou menos significativas, nesse sentido, comprovou-se aqui o que já havia sido dito antes: “incluimos os já incluídos”.

É claro que podemos atribuir esta realidade ao fato de que são exatamente estes os que não detêm o “habitus” social dominante, os que não têm “padrinhos” ou tantas outras das facilidades ao alcance dos privilegiados socialmente. Com esta afirmação certamente não estamos cometendo algum equívoco.

No entanto, fico a me perguntar o que aconteceria se o perfil do conjunto dos nossos alunos fosse o inverso. Qual seria o desempenho que nós, professores, apresentaríamos, diante de uma grande maioria de alunos que não dominasse os códigos e as posturas socialmente aceitos como corretos e adequados? E se eles tivessem uma formação escolar básica precária? E, ainda, se não dispusessem de recursos para tantos “xerox” e outras exigências que fazemos? Suspeito que, numa situação assim, teríamos que “reaprender” a ensinar – tarefa certamente complexa, que exigiria empenho e, principalmente, vontade de acertar. Mas, tenho certeza, seriam muitos os que se disporem a aceitar este desafio.

Por fim: os resultados da pesquisa indicam que as hipóteses das quais parti se confirmam, ao menos, neste grupo de egressos.

Ficam, então, as perguntas:

1º – Até que ponto a Reforma conseguiu realmente afastar os alunos de “classe média e classe média-alta” das ETF’s e CEFET’S?

2º – A formação técnico-profissional que se antevê a partir da Reforma é a que irá colaborar na garantia da riqueza, da prosperidade e da soberania nacional?

3º – Quem ganha com a extinção da formação de nível médio nestas instituições e com a compactação dos cursos técnicos? Seria possível comprovar-se que é o trabalhador?

E por último: destinar à população das camadas menos favorecidas uma formação

superficial, aligeirada e inócua pode ser considerado como um ato de justiça social?

Não me parece que possam existir muitas dúvidas sobre as respostas a estas perguntas.

Todas as evidências indicam que a profissionalização pretendida com a Reforma, não permite mais do que a formação de “profissionais parciais”, com possibilidades extremamente reduzidas de ingressar num mercado de trabalho que, sabidamente, exige flexibilidade, polivalência, capacidade criativa e de auto-determinação. Mas este “meio-profissional” terá um certificado e, muito provavelmente, será neste momento que a Reforma do Ensino Técnico estará cumprindo com aquilo a que se propõe – mesmo que de forma velada: a partir de uma formação barata, mas inconsistente, e da “entrega” de um certificado, transferir para o indivíduo a responsabilidade por suas oportunidades de inserção num mercado que não tem espaço para ele. Ou, no máximo, produzir mão-de-obra semi-qualificada para atender a “montadoras”, “subsidiárias”, “franqueadas” ou qualquer outro nome que possam ter as unidades de empresas estrangeiras que vêm aos países do Terceiro Mundo em busca de mão-de-obra barata e/ou consumidores pouco exigentes em função de seu baixo poder aquisitivo.

E esta conclusão se mostra lógica porque, se a intenção fosse realmente promover justiça e diminuir desigualdades sociais a opção tomada teria outra feição.

Se o sistema de ingresso está permitindo oportunidades desiguais, se faz evidente que é o sistema de ingresso que precisa ser revisto. Se a formação oferecida apresenta problemas, busquemos caminhos para torná-la mais eficiente. Se o custo do ensino técnico é alto, tratemos de compensá-lo em outros setores do Estado onde, sabe-se bem, as verbas são fartas.

E, quando todas as distorções estivessem corrigidas e nossos egressos, em sua maioria oriundos das camadas sociais sem privilégios, estivessem freqüentado cursos de nível superior, certamente nos sentiríamos orgulhosos, por estarmos alcançando nosso maior objetivo: colaborar na redução das desigualdades sociais.

A não ser, é claro, que o objetivo anunciado não corresponda ao pretendido.

Se por mais não for, salta aos olhos o paradoxo a que se chega com o resultado desta pesquisa. Como justificar a constatação de que, num país com um enorme déficit habitacional como o Brasil, profissionais da área da construção civil, com uma formação técnica de qualidade entre mediana e muito boa, não conseguem obter emprego?

A meu ver, é a resposta a esta pergunta o que deveria guiar qualquer ação que pretendesse acabar com a distorção em que se constitui os egressos do Curso de Edificações não exercerem a sua profissão.

Isto, é óbvio, quando o objetivo das mudanças propostas for, realmente, promover a redução das desigualdades sociais.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). Trabalho, Educação e Prática Social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 163-216
- BARBOSA, Gisela Amaral, ANDRADE, Rosane Bueno de. As Relações entre Escola e Trabalho na Perspectiva do Aluno Trabalhador. Pelotas: FAE/UFPel, 1995.(monografia).
- BRASIL. Exposição de Motivos n. 37 – 04 mar. 1996. Do sr. Ministro de Estado da Educação e do Desporto.
- _____. Projeto de Lei n. 1603 - 05 mar. 1996. Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Educação Profissional e dá outras providências.
- _____. Projeto de Lei do Senado Federal n. 236. – 22 out. 1996. Dispõe sobre a Educação Profissional em nível nacional e dá outras providências.
- _____. Lei n. 9394 - 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Título V - Dos níveis e das modalidades de Educação e ensino, Capítulo II - Da Educação Básica, Seção IV - Do Ensino Médio e Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos; Capítulo III – Da Educação Profissional (artigos 39 a 42).
- _____. Medida Provisória n. 1549-28. 14 mar. 1997. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dá outras providências. Artigo 44: acrescenta parágrafos à lei n. 8948, de 08 dez. 1994.
- _____. Exposição de Motivos n. 86. 03 abr. 1997. Do sr. Ministro de Estado da Educação e do Desporto.
- _____. Decreto n. 2208. 17 abr. 1997. Lei da Reforma da Educação Profissional). Regulamenta o parágrafo. 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Portaria n. 646. 14 mai. 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n. 9394/96 e no Decreto n. 2208/97 e dá outras providências.

_____. MEC/SEMTEC. PROEP-Programa de Reforma da Educação Profissional. Ministério da Educação e do Desporto/Banco Interamericano de Desenvolvimento. (Projeto MEC / BID 0247). Documento Básico, Brasília, 1996.

_____. MEC/SEMTEC. PROEP-Programa de Educação Profissional. Contrato 1052/0C – BR. 24/nov/1997.

_____. MEC/SEMTEC. PROEP-Programa de Reforma da Educação Profissional. Regulamento Operativo.

_____. MEC/SEMTEC/PROEP. Manual de Planejamento Estratégico Escolar – Construindo a Nova Educação Profissional. Brasília, set, 1997.

_____. MEC/SEMTEC. PROEP-Programa de Educação Profissional – orientação às IFET's para preparação do Plano de Implantação da Reforma. Brasília, set, 1997.

CRUZ, Ney Hayashi da. FMI sugere fim da universidade gratuita no Brasil. Folha de São Paulo, 02/02/2001

DEL PINO, Mauro Augusto. Crise Capitalista, Produção de Excedente e Formação Profissional. Revista Trabalho & Educação-NETE/FAE/UFMG. Belo Horizonte, n. 5, p. 144-161, jan-jun/1999.

DELUIZ, Neime. Formação do Trabalhador: Produtividade e Cidadania. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1995.

FERREIRA, Maria José do Amaral. O Ensino Técnico Industrial de 2º Grau: trajetórias educacional e ocupacional e representações sobre a profissão de técnico industrial e sobre o mundo do trabalho de ex-alunos de Escolas Técnicas do município de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 1990. v 1 e 2. (Tese, Mestrado em Educação Escolar Brasileira).

FERRETTI, Celso João. Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, ano XVII, n. 59, p. 225-269, ago/1997.

_____. Brasil: educação e formação profissional nos anos recentes. São Paulo, s.d.(provavelmente, 1999) 12 p. (mimeo)

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

FORRESTER, Viviane. O Horror Econômico. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Política de Formação Técnico-profissional, a Globalização Excludente e o Desemprego Estrutural. Caxambu: 21ª Reunião da ANPED, 1998 a. 19 p. (mimeo).

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998 b. p. 25 a 54.

_____. Educação e Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 1996.

GENTILLI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76 a 99.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. A Reforma da Educação Profissional: um (Des)Ajuste do Sistema. Revista Universidade e Sociedade/ Sindicato ANDES Nacional. Brasília, v. 9, n. 19, p. 95-97, mai-ago/1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55 a 75.

_____. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da Nossa Época; v. 63)

MACHADO, Lucília Regina de Souza e outros. A Questão do Ensino Médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. p. 29-51. (Questões da nossa época; v. 63)

_____. Educação Básica, Empregabilidade e Competência. Revista Trabalho & Educação-NETE/FAE/UFMG. Belo Horizonte, n. 3, p. 15-34, jan-jun/1998.

MANACORDA, Mario A. O Princípio Educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARKERT, Werner (org.). Trabalho, Qualificação e Politecnicidade. Campinas: Papirus, 1996.

MARTINS, Marcos Francisco. Ensino Técnico e Globalização – cidadania ou submissão? Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.71).

- MARX, Karl. O Capital. 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s. d. Livro Primeiro. vol. I.
- MINAYO, Maria Cecília de S. O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em Saúde. 2 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- MORAES, Carmem Sylvia. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional. Revista Trabalho & Educação-NETE/FAE/UFMG. Belo Horizonte, n. 3, p.107-118, jan-jun/1998.
- NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org). Trabalho, Educação e Prática Social. Porto Alegre: Artes Máficas, 1991. P. 132-159.
- NÓVOA, Antônio (org.). As Instituições Escolares em Análise. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- RAMOS, Marise. Imposições, impasses e perspectivas para as IFETs no âmbito da Reforma da Educação Profissional: reflexões em torno da teoria e da prática Texto base para reunião de trabalho junto à comunidade da ETF-Pelotas, nov. 1997. (mimeo)
- RIBEIRO, Marlene. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade sem trabalho? Revista da UCPel, Pelotas: Educat, vol. 8, n. 1, 1999.
- SINASEFE-Seção Sindical Pelotas. A nova LDB, a Educação Profissional, o Ensino Médio e a Educação Tecnológica: os caminhos da Educação e do desenvolvimento no Brasil. Caderno Especial I. e II. 1997. (mimeo).
- SOARES, Rosemary Dore. Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais. Revista Universidade e Sociedade/ Sindicato ANDES Nacional. Brasília, v. 9, n. 18, p. 108-115, mar/1999.
- SOUZA, Paulo Renato de. A Reforma do Ensino Técnico. 1997.

7 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, Tabajara Lucas e RIBES, Eva Lizety. Pesquisa Quantitativa ou Qualitativa: adjetivação necessária? Fundação Universidade de Rio Grande, 2000. 8 p. (mimeo).
- APPLE, Michel, GIROUX, Henry. Educação e as Teorias da Resistência. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- APPLE, Michel. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- AUED, Bernardete Wrublewski (org.). Educação para o Desemprego (ou quando estar liberto da necessidade de emprego é tormento). Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARRUDA, Marcos. Capital Social o Trabalho Social? Rio de Janeiro: PACS, 1998. 15 p. 1998. (mimeo).
- _____. O “Feminino Criador”: sócio-economia solidária e educação. Rio de Janeiro: PACS, 1998. 15 p. (mimeo).
- BAUDELLOT, Cristian e ESTABLET, Roger. La Escuela Capitalista. 7 ed. México: Siglo XXI, 1981.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CADERNOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Trabalho e Educação. TESSER, Ozir (org). Fortaleza: FAE/UFC. n. 8. dez/1997.
- CARMO, Mário Sérgio do. A Ideologia do Trabalho. São Paulo: Ed. Moderna, 1992.
- CORRAGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMAZI, L.; HADDAD, S. & WARDE, M. J. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, p.75-124.
- DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. Educação Trabalho e Novas Tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e a valorização do capital. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 1997.

- DEMO, Pedro. A Nova LDB: Ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.
- ENGUITA, Mariano. Trabalho, Escola e Ideologia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. A Face Oculta da Escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FAZENDA, Ivani (org.) Novos Enfoques da Pesquisa Educacional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERRARO, Alceu R. Neoliberalismo e Políticas Públicas. A propósito do proplado retorno às fontes. FERREIRA, Márcia Ondina Vieira e GUGLIANO, Alfredo Alejandro. Fragments da globalização na Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 23-62.
- _____ e RIBEIRO, Marlene. Movimentos Sociais: Revolução e Reação. Pelotas: Educat, 1999.
- FERRETTI, Celso João. Comentários sobre o documento Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE – maio 1999. s/ local: 1999. 8 p. (mimeo)
- _____ e outros. Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e Liberdade. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em Educação. Petrópolis”Vozes, 1986.
- GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HARKER, Richard K. Reprodução, Habitus e Educação. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, n 1, p. 78-89, 1990.
- HAYEK, Friedrih A. von. O Caminho da Servidão. 5 ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Ensino de 2º Grau: O Trabalho como Princípio Educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

- _____. Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.
- MACHADO, Lucília R. de S. Educação e Divisão Social do Trabalho. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção Educação Contemporânea).
- MARX, Karl. O Capital. Crítica da economia política. 18 ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S. A., 1989. Livro I-O processo de produção do capital, vol. I
- MARX, Karl. Salário, Preço e Lucro. In: Singer, Paul. Karl Marx-Economia. São Paulo: Ática, 1982.
- _____. Trabalho Assalariado e Capital. 2 ed. Lisboa: Avante!.1981. (Biblioteca do marxismo-leninismo/1).
- MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomáz Tadeu da (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.
- NEVES, Lúcia M. Wanderley. Política Educacional nos Anos 90: determinantes e propostas. 2 ed. Recife: ed. Universitária da UFPE, 1997.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, Saber, Produção em Marx e Engels. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre: Atrmed, 1999.
- PETEROSI, Helena Gemignani. Formação do Professor para o Ensino Técnico. São Paulo: Loyola, 1994. (Coleção Educar, v. 15).
- REVISTA CONTEMPORANEIDADE & EDUCAÇÃO. Qualificação e Informalidade. Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 1, mai/1997.
- REVISTA EDUCAÇÃO & TECNOLOGIA. Curitiba: CEFET-PR, ano 1, abr/1997.
- ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (orgs.). Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. A Nova Lei da Educação: Trajetórias, limites e objetivos. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 1999. Coleção Educação Contemporânea.
- SEMINÁRIO SOBRE A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL, II, 1998, Curitiba. Educação Profissional: Tendências e Desafios. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999. 150 p.

SMITH, Adam. A Riqueza das Nações. Investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1.

TRABALHO E EDUCAÇÃO. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994. Coletânea CEDES.

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.