

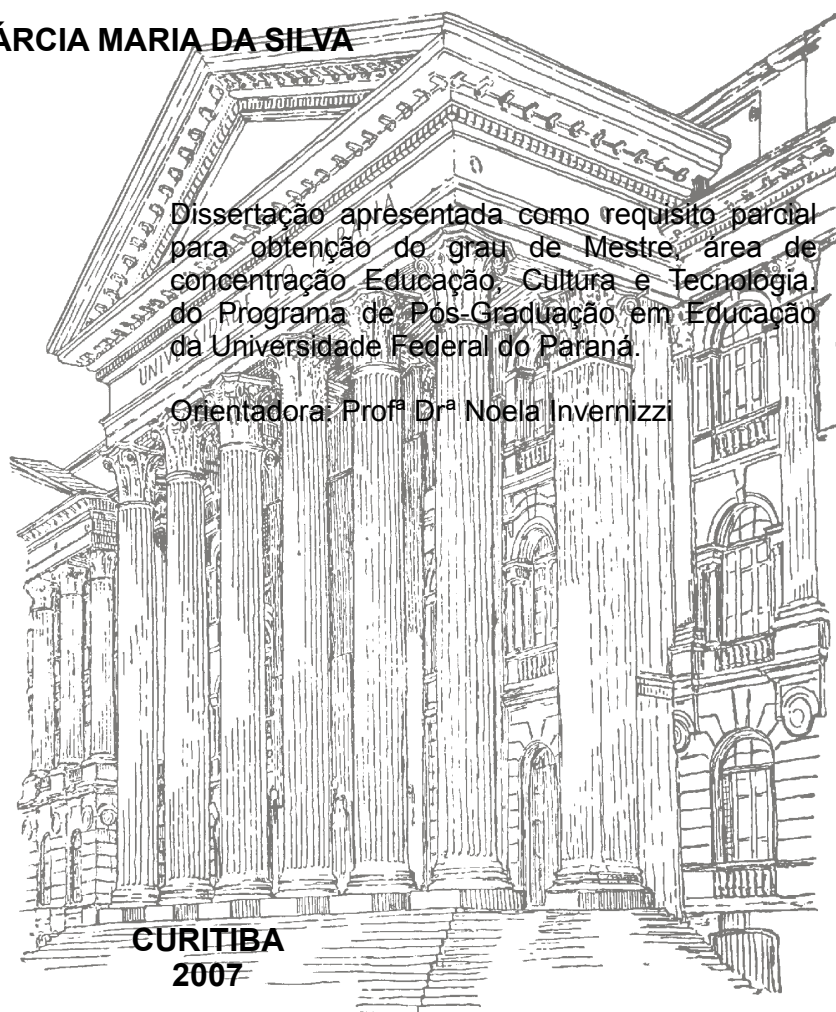
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**QUAL A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO GOVERNO DO PARTIDO DOS
TRABALHADORES? EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS O DECRETO
Nº5154/2004**

MÁRCIA MARIA DA SILVA

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre, área de
concentração Educação, Cultura e Tecnologia,
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Drª Noelia Invernizzi



**CURITIBA
2007**

MÁRCIA MARIA DA SILVA

**QUAL A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO GOVERNO DO PARTIDO DOS
TRABALHADORES? EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS O DECRETO**

N °5154/20054

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Drª Noela Invernizzi

**CURITIBA
2007**

TERMO DE APROVAÇÃO

MÁRCIA MARIA DA SILVA

QUAL A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES NO GOVERNO DO PARTIDO DOS
TRABALHADORES? EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS O DECRETO
N º5154/20054 - O ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA ESCOLA DE FÁBRICA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná à seguinte banca examinadora:

PROFESSORES:

Apreciação

DR.^a NOELA INVERNIZZI

DR.^a GEORGIA SOBREIRA DOS SANTOS CÊA

DR.^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA

DR.^a CLAÚDIA BARCELOS DE MOURA ABREU

Curitiba, 27 de agosto de 2007.

Catálogo na publicação
Sirlei R.Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

S586	Silva, Márcia Maria da Silva Qual a educação dos trabalhadores no governo do partido dos trabalhadores? Educação profissional após o decreto nº5154/2004 / Márcia Maria da Silva. – Curitiba, 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Ensino profissional – Brasil - 1900-1980 . 2. Programa escola de fábrica. 3. Trabalhadores – ensino profissional. 4. Ensino profissional – políticas públicas.I. Título.	CDD 374.013 CDU 377.1
------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------

Aos meus amados pais, que muito lutaram para que eu pudesse sonhar. Ao Leonardo e ao Guilherme presentes de Deus, que alegam minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores e amigos que ao longo da vida contribuíram com meu aprendizado. Em especial para minha orientadora, que é uma das pessoas mais maravilhosas que conheço, para professoras Acácia Kuenzer e Mônica Ribeiro da Silva que trouxeram contribuições excelentes para esta pesquisa e para os amigos de mestrado, que durante a caminhada do curso foram parceiros queridos.

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é à base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

Saviani

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	vi
LISTA DE TABELAS	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	viii
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
1.0 INTRODUÇÃO	01
2.0 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	06
2.1 Um pouco da história da educação profissional no Brasil (1900-1980).....	07
2.2 A redemocratização e o florescimento do pensamento crítico	13
2.3 As reformas da década de 1990.....	16
2.3.1 A Lei de Diretrizes da Educação Nacional nº 9394/1996 e a Educação Profissional	18
2.3.2 Decreto nº2208/1997 e outros instrumentos legais que legitimam a Reforma.....	21
2.4 Considerações Preliminares.....	28
3.0 Um Novo Governo, uma Nova Reforma	31
3.1 Transição Política: O Governo Luiz Inácio Lula da Silva e a Herança da Exclusão Social Brasileira.....	31
3.2 Plano de Governo: Uma Escola do Tamanho do Brasil.....	33
3.3 Decreto nº5154/2004.....	34
3.3.1 Parecer nº39/04 e a Resolução nº01/05.....	42
3.4 Nova reforma: limites e possibilidades.....	44
3.5 Programa Escola de Fábrica.....	56
3.6 Considerações Preliminares.....	60
4.0 Escola de Fábrica	62
4.1 Concepção de Formação Profissional: interessada x desinteressada.....	63
4.2 As Unidades Parceiras.....	64
4.3 Os Alunos.....	67
5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
6.0 REFERÊNCIAS	84
7.0 ANEXOS	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	ALUNOS SELECIONADOS CNH MATUTINO.....	68
QUADRO 2	ALUNOS SELECIONADOS CNH VESPERTINO.....	69
QUADRO 3	ALUNOS SELECIONADOS PEGUFORM.....	70
QUADRO 4	MATRIZ CURRICULAR GERAL/MEC.....	74
QUADRO 5	MATRIZCURRICULAR ESPECÍFICA/CNH.....	75
QUADRO 6	MATRIZ CURRICULAR ESPECÍFICA/PEGUFORM.....	16

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE QUE OFERTAM ENSINO MÉDIO DE NÍVEL TÉCNICO NOS PERÍODOS DE 1999 – 2005 POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	47
TABELA 2	NÚMERO DE MATRICULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	48
TABELA 3	MATRICULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E MODALIDADE DE OFERTA.....	49
TABELA 4	MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR ANO E SEXO, SEGUNDO A ÁREA PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 2003 /2004/ 2005.....	51
TABELA 5	FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS SELECIONADOS.....	71
TABELA 6	PERFIL DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS NO INÍCIO DO PROGRAMA.....	71
TABELA 7	DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÓS-CONCLUSÃO DO PROGRAMA.....	72
TABELA 8	SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS ANTES DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA.....	72
TABELA 9	SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS PÓS-CONCLUSÃO DO PROGRAMA.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ANDES	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR
ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
BID	BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO
CBE	CAMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
CEDES	CENTRO DE ESTUDO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CEFET	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CEPAL	COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNH	CASE NEW HOLLAND
DCN'S	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DPC	DIRETORIA DE PORTOS E COTAS DO MINISTÉRIO DA MARINHA
DEP	DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FMI	FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
FAS	FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL
FAT	FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR
FUNDEP	FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO PROFISSIONAL E QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
INCRA	INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
IPEA	INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PLANFOR	PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNUD	PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
PIB	PRODUTO INTERNO BRUTO
PNQ	PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO
PNPE	PLANO NACIONAL DE ESTÍMULO AO PRIMEIRO EMPREGO
PIMPMO	PROGRAMA INTENSIVO DE PREPARAÇÃO DE MÃO-DE-OBRA
PROEJA	PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA
PROEP	PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PROJOVEM	PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: EDUCAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA
PRONERA	PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA
RCN'S	REFERENCIAS CURRICULARES NACIONAIS

SEBRAE	SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS
SETEC	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
SEED	SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ
SEMTEC	SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
SENAC	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DO COMÉRCIO
SENAI	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DA INDUSTRIA
SENAR	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL
SENAT	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DO TRANSPORTE
SESC	SERVIÇO NACIONAL DO COMÉRCIO
SESCOOP	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DO COOPERATIVISMO
SESI	SERVIÇO NACIONAL DA INDUSTRIA
SEST	SERVIÇOSOCIAL DE TRANSPORTE
SODETEC	ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO TÉCNICO E ADMINISTRATIVO PARA A INDUSTRIA E SERVIÇOS
TWI	TRAINING WITHIN INDUSTRY
USAID	UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT

RESUMO

Nesta dissertação são analisadas as políticas de educação profissional do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir da promulgação do Decreto nº5154/2004 buscando compreender seus limites e possibilidades. Parte-se da hipótese de que as ações de educação profissional propostas pela atual administração são limitadas para superar a dualidade estrutural do sistema educacional estabelecida historicamente, assim como para inserir efetivamente os jovens trabalhadores no mercado de trabalho. A pesquisa se baseia em três fontes de dados: a) análise da legislação que sustenta a reforma, b) dados estatísticos sobre educação, abarcando o período 1990-2006, e c) dados qualitativos provenientes de uma pesquisa de campo sobre o Programa Escola de Fábrica, obtidos mediante entrevistas com os alunos e com representantes das instituições envolvidas. Concluímos que tais políticas educacionais, operacionalizadas em programas e ações pontuais, não conseguem reintegrar efetivamente o ensino geral e profissional de forma a oferecer uma educação de qualidade aos trabalhadores. O estudo de caso do Programa Escola de Fábrica mostrou uma efetividade muito limitada tanto em relação a seu objetivo de integração da educação geral e profissional quanto ao objetivo de inclusão dos jovens trabalhadores no mercado de trabalho.

Palavras chave: Educação profissional, Integração, Política pública, Formação do Trabalhador, Efetividade social, Programa Escola de Fábrica.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the possibilities and limitations of professional education policies promoted by Luiz Inácio Lula da Silva's government, since the approval of the Decree nº5154/2004. The guiding hypothesis is that the professional education actions proposed by the current administration are limited in order to overcome the historical structural division of the education system, as well as in order to effectively introduce young workers in the labor market. The research is based on three sources of data: a) the analysis of the education reform legislation, b) statistical data on education over the period 1990-2006, and c) qualitative data collected in a field research on the Factory School Program through interviews with the students and representatives of the involved institutions. We conclude that such education policies, developed through narrow programs and actions, do not effectively achieve the aim of reintegrating general and professional education in order to offer a good quality education to the workers. The case study of the Factory School Program showed a very limited effectiveness in relation to its goals of reintegration of general and professional education and social inclusion of workers in the labor market.

Key-words: Professional education, Integration, public policy, workers' education, social effectiveness, Factory School Program.

1 Introdução

O animal produz de modo unilateral, enquanto que a produção do homem é universal; o animal só produz sobre o acicate da necessidade física imediata, enquanto o homem produz também sem a coação da necessidade física, e quando se acha livre dela, é quando verdadeiramente produz...

Marx

A concepção de homem não se restringe à natureza humana (animal racional), mas se soma aquilo que ele produz, desta maneira, o homem ao mesmo tempo em que é natureza (domínio da necessidade), também não é natureza (domínio da liberdade). Por ser um ser histórico transcende o natural através do trabalho. Assim o homem através da práxis humana - trabalho humano em si por meio do qual se relaciona com outros homens para a produção de sua existência - se diferencia dos demais animais, sendo capaz de transformar o seu meio e a si próprio.

Como afirma Saviani (1986), o trabalho é a base da existência humana e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

O trabalho é uma categoria ontológica da práxis humana anterior à categoria econômica da práxis produtiva, determinada pelo modo de produção capitalista como forma específica de produção da natureza humana. Na lógica do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão econômica na qual o sujeito é o capital e o homem é o objeto.

Sob a ótica do capital, as relações econômicas, políticas e sociais predominantes são desfavoráveis aos trabalhadores que foram historicamente expropriados do domínio sobre seu trabalho. Entretanto, a despeito da hegemonia conquistada há séculos pelo capitalismo, tais relações não se encontram a priori prontas e determinadas, ou seja, elas são críveis de superação.

Neste espaço social contraditório, a formação humana, entendida como formação

de cultura geral, humanística, que equilibra o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual¹, longe de ser entendida como um processo através do qual o homem se ajusta às relações sociais a ele determinadas, deve ser entendida como um processo no qual o ser humano pleno é capaz de criar e recriar a sua história, transformando sua realidade.

Segundo Ramos (2001), a formação humana é expressa, portanto, pelas formas históricas que adquire a contradição entre as duas classes fundamentais no capitalismo – burguesia e trabalhadores -, cada qual com o objetivo de configurá-la, respectivamente, sob a ótica do capital ou sob a ótica do trabalho. Tal contradição é pautada pelas categorias básicas das relações sociais de produção – a divisão social e o nível de complexidade do trabalho – e orienta ações organizadas no plano tanto da sociedade civil quanto da sociedade política.

Neste contexto, o trabalho pode ser assumido como princípio educativo tanto na perspectiva do capital (fim) quanto na perspectiva do trabalho (mediação). Nas palavras de Saviani (1989) o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, primeiro na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto, no segundo na medida em que coloca exigências específicas que o processo produtivo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo, e finalmente na medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Na sociedade brasileira, a concepção de trabalho e educação assumida historicamente separa formação humana e educação profissional, pois, apesar da retórica da necessidade da educação para o trabalho seu caráter formativo *interessado*², restringindo-se à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Ao longo das décadas, as diferentes concepções de educação profissional expressas na política educacional brasileira, avalizam seu caráter interessado , e garantem a sobrevivência de um modelo educacional dual que subordina alguns à reprodução enquanto garante a outros a possibilidade de emancipação.

¹ Formação de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual. (GRAMSCI, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1995,p.118)

² A escola “desinteressada” aponta os contornos possíveis para uma formação calcada na *omnilateralidade* , precedente para a compreensão e transformação da vida em sociedade e se opõe ao caráter utilitarista e imediatamente interessado, pautado no atendimento à demanda do mercado e valorização do capital, característico da escola que (con)forma os trabalhadores de acordo com a concepção de mundo da classe dominante. (Ramos, 2002, p.01)

Como essas relações de subordinação e emancipação se estabelecem historicamente no Brasil? No início do século XX, mais intensamente a partir de 1930, os problemas da formação de mão-de-obra foram sendo solucionados atendendo a necessidades colocadas em cada período pelo mercado de trabalho, sem que se desenvolvesse um planejamento global que objetivasse apresentar soluções para o mundo do trabalho.

Na década de 1990 e início do século XXI, as propostas de educação progressistas sobre trabalho e educação que apontam para necessárias, mudanças estruturais no processo de redemocratização, não sem resistência, saem das pautas dos debates e orientações governamentais. Em seu lugar, são formuladas nessa década reformas educacionais que enfatizam a educação como serviço, aumentando a participação do setor privado. No caso da educação profissional, estas novas orientações legitimam a concepção excludente e utilitarista de formação humana, tornando mais precarizadas as ofertas educativas.

Frigotto e Ciavatta (2006) descrevem as transformações ocorridas no Brasil nos anos 1990 como um processo histórico comandado por uma revolução passiva, transformismo, ou modernização conservadora. Esse processo tem mantido intactas as estruturas sociais e de poder que geram a desigualdade, o aumento da concentração de renda e a degradação da qualidade de vida da classe trabalhadora. Aprofundou-se, por outro lado, a subordinação da burguesia nacional aos centros hegemônicos do capital mundial. O foco concentra-se no controle da inflação, na estabilidade econômica e no superávit, para dar confiança aos investidores e pagar os juros da dívida. O país agiganta-se como economia capitalista, dependente e associada em eterno ajustar-se à lógica insaciável dos centros hegemônicos do capital. A consequência configura-se no aumento de desemprego e subemprego, violência, pobreza e desigualdade.

Nesta conjuntura, a exclusão social, característica marcante no desenvolvimento histórico brasileiro, intensificou-se no final do século XX como resultado de políticas neoliberais que paulatinamente foram sendo adotadas pela maioria dos governos que sucederam o governo militar no contexto de desenvolvimento da globalização em escala mundial.

O governo Luiz Inácio Lula da Silva se inicia defrontando-se com essa situação em janeiro de 2003. Novamente, vale a advertência feita por Ianni (1996) a respeito das contradições dos processos revolucionários brasileiros, pois, “como não há ruptura definitiva com o passado ele se apresenta no cenário histórico e cobra seu preço” (Ianni,

1996, p.267).

É neste contexto de intensificação das contradições sociais, que no início do século XXI, se apresenta a possibilidade de mudanças trazidas por um novo governo de caráter progressista, que possui sua trajetória enraizada nas lutas pela superação da lógica excludente do capitalismo por meio de mudanças sociais estruturais.

O plano de governo apresentado para a educação, “Uma Escola do Tamanho do Brasil” (2002), propõe-se a superar o que denominou como **equivocos conceituais**³ cometidos pela gestão anterior, alegando não ser mais possível aceitar como fatalidade, como fenômeno histórico inexorável, a forma de globalização econômica e cultural guiada por ações de orientação neoliberal que, em várias partes do mundo, exclui milhares de seres humanos dos direitos sociais básicos e dilacera as condições de cidadania. A educação é decisiva para romper a lógica vigente, pela qual os mais pobres estariam destinados à exclusão e, por isso, deveriam ter acesso apenas a conhecimentos igualmente pobres, fornecidos por processos de instrução simplistas e simplificados, a partir de uma orientação política segundo a qual investimentos mais substantivos do ponto de vista da concepção ou do financiamento, por parte do Estado, significariam “desperdício” de recursos públicos.

Sendo assim, para um partido político historicamente comprometido com os interesses da classe trabalhadora, que se colocou como um de seus grandes desafios a inversão da lógica de mercado que orientava a educação pela lógica social, enfrentar esse quadro demandaria mais do que pequenos ajustes na legislação educacional.

Entretanto, as ações efetivas realizadas por este novo governo demonstram que a “...formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas de educação profissional” (Kuenzer, 2006, p.30), por meio da incorporação das concepções de educação profissional não é muito diferente das que nortearam as políticas na década de 1990.

Nesta dissertação investigaremos do ponto de vista mais geral as muitas propostas políticas de educação profissional que vem sendo desenvolvidas no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, partindo da hipótese de que tais ações propostas pela atual administração são limitadas para a efetivação do que se propõe no discurso que as fundamenta. Para tanto, centramos esta pesquisa em duas ordens de questões

³ Um dos **equivocos conceituais** considerados pelo Plano diz respeito a educação básica que deve ser gratuita, unitária, laica e efetivar-se na esfera pública como dever do Estado democrático. Além de ser determinante para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa. É decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de dependência científica, tecnológica e cultural, visando a construção de uma nação o autônoma, soberana e solidária na relação com outras nações.

relacionadas. Primeiramente, analisamos as concepções de formação humana predominantes nas políticas de educação profissional no século XX e início do século XXI. Em segundo lugar, buscamos evidenciar, mediante a análise crítica de dados sobre educação profissional formal e não formal tomados da legislação, de fontes estatísticas, e de um estudo de caso sobre o Programa Escola de Fábrica, a abrangência e efetividade das políticas propostas.

Para tanto, esta pesquisa dedica-se em seu segundo capítulo a realizar uma caminhada histórica pelas concepções de educação profissional desenvolvidas no Brasil desde o início do século XX até a década de 1990, com o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Em seguida, apresentamos alguns elementos do processo de transição para o governo do Partido dos Trabalhadores, que reacende as expectativas de mudanças políticas e sociais. Interessa-nos avaliar as implicações de tais políticas e processos de educação profissional para a formação dos sujeitos.

No terceiro capítulo, trataremos da reintegração do ensino médio e da educação profissional de nível técnico que ocorre no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), bem como dos projetos e propostas de inclusão de jovens e adultos no espaço educacional, formal e não-formal, e no mundo do trabalho.

Nossa investigação se concentra, no quarto capítulo, em duas experiências do Programa Escola de Fábrica, que foram desenvolvidas em Curitiba no período de 2005/2006 e que constituem o foco de nossa pesquisa empírica.

Finalmente, encerramos a dissertação com as conclusões da pesquisa, que apontam para validação de nossa hipótese.

2 Educação Profissional no Brasil

Ao formar-se o dirigente, é fundamental a premissa: pretende-se que existam sempre governados e governantes, ou pretende-se criar as condições em que a necessidade dessa divisão desapareça?

Gramsci

Neste capítulo faremos uma caminhada histórica pelas concepções de educação profissional desenvolvidas no Brasil desde o início do século XX até a década de 1990. Centraremos nossa análise nas transformações produtivas resultantes do processo de industrialização que demandaram modificações na forma de intervenção estatal nas políticas de educação profissional de modo a formar a força de trabalho para alimentar esse processo. Interessa-nos analisar as implicações de tais políticas e processos de educação profissional para a formação dos sujeitos.

Para tanto, na primeira seção deste capítulo fazemos um breve apanhado histórico das políticas de educação profissional desde o início do século XX até a década de 1980. Mostramos que, apesar de alguns momentos de unificação da educação geral e profissional, estas tenderam a se instituir de forma separada, criando uma dualidade entre ambos os sistemas educacionais.

Na segunda seção analisamos o florescimento do pensamento crítico que se desenvolve como resposta à dualidade do sistema escolar e que alimentará as discussões sobre educação no período de retomada da democracia, nos anos 1980. Resgatamos alguns conceitos como omnilateralidade, politecnicidade e escola única que vão sendo delineados por esta corrente de pensamento crítico.

Na terceira seção abordamos a reforma da educação profissional ocorrida na década de 1990. Num contexto marcado pela democratização da sociedade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é rediscutida. Detemo-nos particularmente na análise da educação profissional na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, no Decreto nº 2208/1997 e outros documentos legais que a regulamentaram durante os dois governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Neste momento, a educação profissional sofre transformações importantes e aos conceitos de politecnicidade e escola única enfrentam-se outros, como competência e empregabilidade.

Finalmente, na quarta seção, são sistematizadas as principais críticas direcionadas

a reforma da educação profissional levada a cabo pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

2.1 Um pouco da história da educação profissional no Brasil (1900-1980)

A história da educação profissional no Brasil é marcada pela divisão social e técnica do trabalho resultantes do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Segundo Kuenzer (1998), a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente pela categoria dualidade estrutural, uma vez que existe uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais e instrumentais em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho.

As políticas para a educação profissional no Brasil entraram nas pautas governamentais no início do século XX⁴, com a criação de 19 escolas de aprendizes e artífices nas diferentes unidades da federação, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o traz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho. (Kuenzer, 1998, p. 366)

A partir de 1930, no entanto, intensifica-se a demanda de força de trabalho para atuar nos ramos industrial e ferroviário. Em face da expansão do mercado de trabalho, o Estado passa a desenvolver alternativas destinadas à formação dos trabalhadores. Essa necessidade de mão-de-obra qualificada progressivamente mobiliza o Estado nas décadas de 1930 e 1940 pela melhoria da qualificação do trabalhador objetivando adaptar a mão-de-obra aqui existente às exigências do processo produtivo.

De acordo com Cunha (2000), com a complexificação da maquinaria das manufaturas e das primeiras indústrias, os operários qualificados foram buscados primeiramente no exterior. Isso acarretou dois tipos de inconvenientes para o patronato. De um lado, os operários contratados guardavam para si os conhecimentos referentes às operações das máquinas, não formando seus substitutos brasileiros, o que ocasionava a valorização de sua mão-de-obra frente ao mercado de trabalho local. Por outro lado, suas

⁴ Em 1909 inicia-se o processo de educação profissional na sociedade brasileira com o apoio e incentivos governamentais através do Decreto nº 7.566, que cria nas capitais brasileiras as Escolas de Aprendizes Artífices.

práticas e idéias sobre a relação capital e trabalho eram consideradas atentórias. Como forma de reação contra esses inconvenientes, desenvolveu-se toda uma ideologia de valorização do trabalho do trabalhador nacional, oposta, ao menos em discurso, àquela que considerava o trabalho manual indigno. Ou seja, agora não seriam apenas os pobres e desvalidos da sorte atendidos pela política educacional pública, mas sim todos os cidadãos que deveriam qualificar-se, assim como seus filhos para futura inserção no mercado de trabalho.

O surgimento dessa nova consciência da necessidade nacional em produzir indivíduos capacitados para o mercado industrial e ferroviário marca um processo de mudança ideológica, ou seja, agora o trabalho manual passa a ser considerado dignificante frente à sociedade e para ele devem voltar-se todos os indivíduos livres, desprovidos de capital, que esperam, através da negociação de sua única propriedade, sua força de trabalho, garantir melhores condições de vida e ascensão social, possibilidade expressa no discurso ideológico nacional desenvolvimentista.

A participação do Estado Novo na elaboração de políticas educacionais culmina na Constituição de 1937. Entre as ações propostas pela Constituição está a incorporação, no corpo da lei, do Plano Nacional de Educação (PNE), que determinava ser a família responsável pela educação de seus filhos e o Estado auxiliar no cumprimento desta tarefa. Cabe ao Estado a responsabilidade pelas escolas vocacionais e pré-vocacionais, função esta a ser cumprida em colaboração com as indústrias e sindicatos patronais aos quais caberia criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários e associados.

A dualidade já estava introduzida. O Estado brasileiro passa a desenvolver, em parceria com as indústrias, que ofertavam treinamento em serviço, alternativas educacionais para a formação deste novo trabalhador, mantendo para as elites uma trajetória voltada para a aquisição dos conhecimentos necessários para o ensino superior.

Precisamos considerar duas questões importantes presentes neste momento do desenvolvimento das políticas do Estado Novo: 1) que o discurso nacionalista do Estado Novo sobre a importância da qualificação do trabalhador brasileiro e a revalorização do trabalho manual é uma manifestação, no terreno ideológico, das necessidades impostas pelo desenvolvimento industrial; 2) o trabalhador brasileiro, a diferença do trabalhador estrangeiro, que ao vir para o Brasil já havia vivenciado muitos conflitos da relação capital/trabalho, devido a sua desorganização, submete-se mais facilmente ao processo de trabalho e condições de contratação no mercado de trabalho. “O Estado Novo

almejaría manter tais condições, estabelecendo uma política trabalhista severa no que se refere às organizações e movimentos operários e assistencialistas. "(Silva,1992, p.143)

A partir de 1942 começaram a ser promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, reformando vários ramos do ensino médio, que focalizava, sobretudo, o ensino técnico-profissional. Como o governo não possuía a infra-estrutura necessária à implantação do ensino profissional em larga escala, recorreu-se à implantação de um sistema paralelo de convênios com as indústrias. Como escola-padrão do ensino industrial, foi criada a Escola Técnica Nacional, em maio de 1942. A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Segundo Kuenzer (1997), com a promulgação das Leis Orgânicas, as escolas criadas em 1909 passaram a ofertar cursos técnicos, além dos cursos industriais básicos e dos cursos de aprendizagem. Essa Lei estabelece equivalência parcial com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos ingressarem em cursos superiores relacionados.

A Reforma Capanema (1942) busca ajustar as propostas pedagógicas já existentes. Esse esforço favoreceu a criação de Leis Orgânicas da Educação Nacional, do Ensino Secundário (1942), do Ensino Comercial (1943), do ensino Primário, Normal e Agrícola (1946). Paralelamente foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946), visando à formação de profissionais para a indústria e o comércio. (SENAC 2002, p. 20). Neste período as escolas de aprendizes e artífices transformam-se em Escolas Técnicas Federais.

Os textos das Leis Orgânicas esboçam uma tentativa de articulação entre as modalidades científica, clássica e profissionalizante. Porém, o caráter dualista permanece, pois se separa a educação para a formação das elites condutoras do país da formação dos indivíduos que precisam ingressar no mercado de trabalho, mantendo assim duas propostas educacionais para a sociedade brasileira. Desta forma,

o que caracteriza, portanto, a relação entre educação e trabalho até esse período é a inexistência de articulação entre o "mundo da educação", que deve desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos, de formação profissional. Essa desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema educativo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades se faz a partir de sua origem de classe. Em resumo, permanece a mesma situação existente no início do século, quando da criação dos cursos profissionais: educação para a burguesia e formação profissional para o povo. (Kuenzer, 1991, p.9).

Nessa perspectiva, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) servem de forte alicerce para atender às exigências do modelo taylorita/fordista⁵ que estava sendo adotado como modelo de organização da indústria, ao completar a formação profissional dos trabalhadores para além, ou em substituição, da educação formal mantida pelo Estado. A linha de ação destas instituições fundamenta-se no treinamento de técnicas fragmentadas, pois seu objetivo é preencher postos de trabalhos específicos requeridos pelo mercado de trabalho.

No campo da educação formal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº4024/1961 integra o ensino profissional ao ensino regular, estabelecendo equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, possibilitando assim o prosseguimento de estudos para os concluintes dos cursos profissionais. Tal equivalência sem dúvida representa avanços, mas mesmo com a garantia da equivalência proposta pela lei, a dualidade persiste com a existência de dois ramos distintos de ensino, voltados para diferentes clientela que deverão ocupar funções diversas de acordo com a divisão social e técnica do trabalho⁶.

Na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº4024/1961 é elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) da sociedade brasileira, porém, esse plano foi basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, as metas do Plano Nacional de Educação passam por uma revisão, sendo nelas introduzidas normas descentralizadoras e incentivadoras de planos nacionais. E, em 1966, houve nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, que introduziu alternativas na distribuição de recursos federais.

Em 1967 o combate a inflação que tinha sido preocupação do governo anterior, gradativamente cede espaço ao crescimento econômico. O Brasil entra num período denominado de “milagre econômico”.⁷ Esse foi um período de pressões da classe média por educação, que acaba servindo estrategicamente ao governo no sentido de conter a demanda pelo ensino superior, pela formação profissional já no 2º grau. Neste contexto, a legislação educacional passa por novo rearranjo, entre eles a Reforma do Ensino

⁵ A esse respeito ver Braverman (1987), Harvey (1993) e Gounet (1999).

⁶ Neste período acentua-se a influência americana através do acordo MEC-USAID, este também é o momento em que a Teoria do Capital Humano passa a influenciar as diretrizes políticas para educação. Ler a esse respeito Frigotto, 1989, Saviani, 1997, Oliveira, 2001.

⁷ Denomina-se milagre econômico ao processo de crescimento vivido entre 1968/1974, período no qual o Brasil contou com a disponibilidade externa de capital e a determinação dos governos militares de fazer do país uma "potência emergente" viabilizando pesados investimentos em infra-estrutura.

Superior, lei nº5. 540/1968 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, lei nº5. 692/1971.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº5692/1971 pretendeu substituir a equivalência entre formação propedêutica e técnico-profissional estabelecendo a profissionalização obrigatória para todos os alunos do 2º grau, definindo formalmente uma mesma caminhada educacional para os indivíduos, ou seja, em nome da necessidade de formação de técnicos de nível médio, atribui ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória.

Contudo, de acordo com Cunha (1998) o objetivo da profissionalização universal e compulsória atribuído ao ensino de 2º grau não apenas deixou de atender aos propósitos estratégicos da Lei nº5692/1971, como também acentuou a crise de identidade característica desse nível de ensino. As resistências à medida foram generalizadas, tanto por parte dos alunos que não aceitavam o acréscimo de disciplinas profissionalizantes em detrimento de outras que, segundo supunham, fossem necessitar no exame vestibular; resistiram os proprietários de escolas privadas, pelo acréscimo de custos que isso representava; e os empresários mostraram-se avessos a receber estagiários em nome da preservação da rotina de produção. Já os professores, especialmente das escolas técnicas federais, temiam pela desvalorização do ensino técnico que ofereciam, em função de outras ofertas descomprometidas com a qualidade que sempre caracterizou essas escolas. Essas circunstâncias teriam contribuído para a desorganização das escolas públicas de 2º grau, tornando seus currículos um amontoado de disciplinas sem unidade. Desse modo, o ensino de 2º grau já não garantia uma base sólida de conhecimentos gerais, o que, além de comprometer o tão criticado caráter propedêutico desse nível de ensino, não lhe outorgava o status de nível adequado a profissionalização.

Sendo assim, o processo educacional mantém sua separação através de varias estratégias realizadas pelas escolas propedêuticas para evitar a profissionalização considerada como ameaça para a qualidade dos seus cursos.

O Parecer nº76/1975, que em 1982 tornou-se a Lei nº7044/1982, restabeleceu a modalidade da educação geral, extinguindo a obrigatoriedade da habilitação profissional, representou uma dessas estratégias, que, de acordo com Kuenzer (1999), normatizou um novo avanço conservador, reafirmando a escola como o espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais.

Warde (1977) realiza uma discussão sobre a dicotomia entre teoria e prática na sociedade brasileira a partir da análise dos Pareceres nº 45/1972 e 76/1975 emitidos pelo Conselho Federal de Educação. Tais pareceres, que normatizaram a profissionalização

obrigatória no ensino de 2º grau presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº5692/1971, visaram unir teoria e prática. Em sua exposição, a autora considera que na sociedade de classes no modo de produção capitalista, a escola, como as demais instituições, é perpassada pelos interesses da classe dominante, cumprindo a função de reproduzir as relações sociais dominantes, sob a aparência de uma instituição universal, que transmite um saber universal. Sob essa aparência, reproduz a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, resultante da separação existente nas sociedades capitalistas entre o trabalhador e os meios de produção.

A reforma educacional dos anos 1970 para a educação profissional inspira-se no tecnicismo de origem norte-americana adotado no Brasil em meados da década de 1950, mas que foi efetivamente introduzido no fim dos anos 1960. As Reformas Universitárias e do Ensino de 1º e 2º Graus são marcos da implantação do modelo tecnicista que tem propostas restritas ao aprendizado do saber fazer articulando o papel da escola ao sistema produtivo, numa busca pela eficiência, eficácia, racionalidade, produtividade e neutralidade do processo educativo.

Paralelamente às iniciativas de educação formal, o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra – PIMPMO⁸, fundado em 1963 como espaço alternativo de preparação dos candidatos ao mercado de trabalho intensificou consideravelmente suas ofertas de atividades nesta década. De acordo com Cunha (2000), o programa privilegiou a formação de mão-de-obra nas indústrias-chave do período do “milagre econômico”, tais como petroquímica, construção civil, hidroelétrica, agropecuária e agrominerais. A partir de 1975, o PIMPMO intensificou suas atividades, que passaram a se concentrar, quase que exclusivamente, na preparação de mão-de-obra para os projetos governamentais de grande porte. Entre os anos de 1976 e 1977 o programa formou quase meio milhão de trabalhadores.

No plano do desenvolvimento econômico na década de 1970, a crise do petróleo e a alta internacional dos juros desaceleraram a expansão industrial brasileira, iniciando um processo de crise que leva o país, na década de 1980, ao desequilíbrio da balança de pagamentos e ao descontrole da inflação. O Brasil mergulha numa longa recessão que praticamente bloqueia seu crescimento econômico. A década de 1980 passou a ser considerada em muitas análises conjunturais como a “década perdida”, pelo

⁸ PIMPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra, cuja metodologia utilizada era a TWI (Training Within Industry) foi criado como medida transitória, para atender à demanda de mão-de-obra qualificada durou 19 anos e cumpriu importante papel como forma de treinamento acelerado, atendendo as exigências específicas do mercado de trabalho.

comportamento negativo do Produto Interno Bruto (PIB), a debilidade do setor industrial e a queda das taxas de investimento.

De acordo com Tauile (2001), a entrada da década de 1980 foi marcada pela primeira grande crise industrial da economia brasileira, deflagrada pela segunda crise do petróleo, em 1979, e aprofundada pela crise financeira internacional que se seguiu, no início dos anos 1980. De fato, a crise brasileira foi agudizada pelas altas taxas de juros internacionais, que multiplicaram a dívida externa brasileira acumulada na segunda metade dos anos 1970. Deve-se frisar, entretanto, que a crise encontrou caldo fértil na péssima distribuição de renda já então existente no país e na lentidão da transição política, que impedia uma mudança de rumo estrutural nos parâmetros econômicos da sociedade brasileira⁹.

Entretanto, no plano da retomada das liberdades civis e organização social essa foi uma década muito promissora, marcada pelo processo de redemocratização e paulatina reconquista das liberdades civis, que haviam sido cerceadas durante o período militar. Esse foi um momento de intenso debate sobre as políticas de educação, que como veremos mais à frente, trouxe à luz para o debate educacional conceitos como o da omnilateralidade, politecnicidade, e escola única.

2.2 A redemocratização e o florescimento do pensamento crítico

Com o processo de abertura política, o movimento desencadeado por setores progressistas da sociedade que vinha sendo articulado desde a década de 1960 conquistou espaço, estimulando a produção teórica realizada por intelectuais e educadores que, alinhados com os interesses hegemônicos do proletariado, animaram a discussão coletiva e a elaboração de propostas educacionais.

Alguns fatores contribuíram decisivamente para o avanço progressista, tais como o movimento pró-anistia dos brasileiros exilados pela ditadura militar, que mobilizou cidadãos de tendências ideológicas diversas, fortalecendo o movimento. A criação de entidades importantes na área da educação revelou-se outro fator importante para a retomada e organização da produção científica.¹⁰ Os conceitos desenvolvidos por essa

⁹ Um exemplo bem representativo das dimensões reais daquela crise pode ser dado pelo que se passou na indústria automobilística. Entre 1980 e 1981, a produção de veículos produzidos no Brasil caiu de 1,16 milhões para 780 mil unidades, isto é, encolheu cerca de 30%. Por sua vez, a força de trabalho dessa indústria reduziu-se, de um ano para o outro, em 25%; foram 110 mil trabalhadores que perderam seus empregos na indústria automobilística naquele período. (Tauile, 2001, p. 204)

¹⁰ Entre elas destacamos, Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudo de Educação e

corrente crítica que fundamentam as produções científicas deste período são de particular importância para a análise que será realizada nesta dissertação.

Neste contexto, teve grande importância para o debate e produções teóricas nacionais a teoria crítico-reprodutivista¹¹, que na década de 1970, argumentava que as relações antagônicas de dominação e desigualdades entre as classes perpetuam-se e têm como um dos espaços de reprodução a escola. Tais argumentos são retomados por Saviani (1979), que os utiliza como referência teórica para fazer a análise crítica das tendências educacionais brasileiras e caminha em direção de uma superação conceitual tanto das tendências não-críticas, como das crítico-reprodutivistas, que cristalizaria na Pedagogia Histórico-Crítica¹².

Alguns conceitos desenvolvidos por esta corrente crítica são de fundamental importância. Um deles é o conceito de omnilateralidade que, como expressa Gadotti (1995), a partir do pensamento marxista,¹³ não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas, mas sim a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho.

Outro conceito chave, é o de politecnicidade, que, de acordo com Saviani (2003), toma como pressuposto a possibilidade de que o processo de trabalho se desenvolva de modo a assegurar a indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais. Essa concepção encontra suporte em Gramsci, filósofo e intelectual italiano, que ao apontar o trabalho como princípio educativo, afirma não existir, no trabalho humano a possibilidade de separação entre trabalho manual e intelectual, haja vista, que mesmo no trabalho mais brutal e repetitivo a ação do pensamento se faz presente.

Um terceiro conceito que surge neste fértil clima intelectual é o de escola unitária também vindo de Gramsci.¹⁴ Ele ressalta que a escola unitária, ou de formação

Sociedades (CEDES), Associação Nacional de Educação (ANDE).

¹¹ As teorias crítico-reprodutivistas não constituem pedagogias, são elas: Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica (1970); Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico de Estado (1969); Teoria da Escola Dualista (1971).

¹² Nesse período passam a ser difundidas as pedagogias progressistas de natureza dialética, entre elas estão a Pedagogia Dialética, Pedagogia Crítico - Social dos Conteúdos, Pedagogia Histórico-Crítica.

¹³ Marx concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total. Não a concebe, como a concebia o individualismo grego como o desenvolvimento pessoal e competitivo de dons "naturais" individuais. A educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais. (Gadotti, 1997, p. 57)

¹⁴ Gramsci (1968), ao tratar da organização da escola e da cultura de seu país, faz uma importante discussão sob a função da educação escolar na sociedade capitalista a luz de suas contradições, ou seja, elemento de diferenciação e particularização das classes sociais e/ou espaço de emancipação humana. Para ele, a "escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de educação profissional, passar-se-ia a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (Gramsci, 1968, p.118)".

humanística (entendido esse termo “humanismo”, em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional), ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de ensinar os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. Com relação ao seu financiamento, Gramsci destaca ser fundamental a assunção do Estado por sua responsabilidade, pois somente assim a escola única poderá envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

Nosella (2005) lembra que teoricamente, o debate dos educadores brasileiros na década de 1980 encontrou nos escritos de Antonio Gramsci um grande alento. Presenciamos a uma verdadeira “gramscimania”, isto é, a uma excepcional difusão dos escritos desse intelectual marxista italiano. Segundo o autor, calcula-se que mais de 40% das dissertações e teses de pós-graduação em educação, produzidas nessa década, citavam Gramsci como principal referência teórica. Suas frases eram citadas em epígrafe, nos projetos ou nas propostas de política educacional de várias secretarias de Educação, estaduais e municipais. O nome de Gramsci era citado com grande frequência nos congressos e nas reuniões das várias associações científicas e sindicais dos educadores. A literatura sobre ele e dele era sempre bem-vinda e até mesmo bem vendida.

Essa concepção gramsciana é adotada por intelectuais e educadores brasileiros na produção científica, e com ela os conceitos de escola única e politecnia passam a ser muito difundidos através dos estudos realizados no período como possibilidade de superação da dicotomia teoria e prática.

Machado (1991), ao aprofundar o sentido da palavra politecnia, explica que o senso comum toma o conceito de politecnia, de uma forma mais elementar, vendo a etimologia do termo *poli*, múltiplas, várias, e *tecnia*, técnicas, concluindo que seria o ensino que trabalharia várias técnicas. É a noção mais corrente, mas se formos vasculhar um pouco mais nas noções de politecnia dentro da teoria da educação, encontraremos que é um conceito mais amplo. Na verdade a palavra *tecnia* está dentro da questão da politecnia no sentido de construção. Vem do grego *tecnia* e significa construção. *Poli* é realmente isso, várias, múltiplas. Quando utilizamos a expressão ensino politécnico, estamos adjetivando a palavra ensino. É um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. Esse é o sentido exato da palavra politecnia, é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística, etc.

Nesse sentido, Kuenzer (1991) ressalta que o ensino politécnico será uma das formas através das quais o trabalhador poderá recuperar, em parte, os efeitos desqualificadores do desenvolvimento capitalista, e ao mesmo tempo aponta a perspectiva futura de recomposição entre trabalho manual e intelectual.

Esse movimento de educadores e intelectuais brasileiros, empenhados na formulação de uma proposta concreta e eficaz de democratização da educação, impulsiona os fóruns de debates e a organização social durante toda a década de 1980 e o início da década de 1990, trazendo para o debate educacional conceitos que haviam sido obscurecidos pela censura militar.

Também nesse período, para legitimar a nova ordem democrática, fazia-se necessário dotar o país de uma constituição livre das leis autoritárias da carta de 1967, bem como das emendas feitas a ela em 1969. A nova Constituição representava uma das principais reivindicações populares dos segmentos que participaram da oposição à ditadura. Assim sendo, promulgada em 05 de outubro de 1988, a nova constituição foi batizada por Ulisses Guimarães de “A Cidadã” por representar um grande avanço na consagração do regime democrático, nas questões político - institucionais, na defesa dos direitos civis, e nas questões sociais e trabalhistas.

No entanto, na década seguinte, os avanços progressistas deste período seriam paulatinamente obscurecidos através de uma política de ajustes econômicos e sociais estruturais promovidos mediante desregulamentação, descentralização e privatização.

No campo educacional, as reformas promovidas na década de 1990, que seguem orientações dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial,¹⁵ fundamentam-se na racionalidade financeira. Trataremos destas reformas na próxima seção.

2.3 As reformas da década de 1990

As propostas de educação progressista, que como vimos na seção anterior, vinham reacendendo o debate sobre educação e trabalho, não sem resistência irão saindo

¹⁵ “Em relação ao setor público brasileiro, o Banco atua como agência financiadora de projetos para a área de infraestrutura econômica desde o final da década de 1940, sendo que seus créditos representam pouco mais que 10% da dívida externa do país. A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos 1970, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas. O deslocamento para o lado social foi determinante para que o Banco suplantasse, na qualidade de articulador político entre os países, o prestígio de outras agências internacionais (como aquelas ligadas à ONU), as quais detiveram grande poder no diálogo mundial até os anos 1970. Para a efetivação do novo papel, o Banco atua junto com o FMI na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico. Registre-se, ainda, o seu desempenho como articulador da relação econômica entre os países do terceiro mundo, inclusive no que tange à negociação da dívida externa e à abertura comercial exigida no processo de globalização.”(Fonseca, 1998, p.1)

gradativamente das pautas dos debates e orientações governamentais na década de 1990. Em seu lugar, são formuladas nessa década reformas educacionais que enfatizam a educação como serviço, regulada pelo mercado, e não mais como direito social.

Para tanto, os avanços teóricos relacionados à escola pública, democrática, laica, universal, gratuita e politécnica alcançados na década de 1980 para superação da herança educativa deixada pelo autoritarismo militar, passam a ser substituídos pela lógica utilitarista de educação que determinará que os investimentos do Estado devam destinar-se a ações que resultem em retorno econômico, na perspectiva do custo – benefício.

Nas palavras de Kuenzer,

O compromisso do Estado com a educação pública obrigatória e gratuita mantém-se no limite do ensino fundamental. A partir deste nível, o estado mantém financiamento restrito, apenas para atender às demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do papel que ocupa na divisão internacional do trabalho. Ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego formal, não é racional investir em ensino profissional técnico, em ensino médio e em ensino superior de forma generalizada. Assim com o progressivo afastamento do Estado de suas responsabilidades com a educação, esses níveis vão sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada. (Kuenzer, 1998, p.375)

Portanto, fundamentada nessa diretiva, a reforma educacional acompanha as diretrizes básicas do Banco Mundial que estabelecem ser a educação Básica¹⁶, prioridade estratégica de investimento público.

A partir do exposto, para atingir êxito na implementação dessa lógica de racionalidade financeira¹⁷, se estabelece na sociedade brasileira a implantação de uma nova institucionalidade no campo educacional, que assume o modelo de competências como concepção orientadora com a qual trabalharemos a seguir a partir da análise das mudanças propostas para educação profissional no processo de elaboração da Lei de

¹⁶ Kuenzer (1999), ao tratar da lógica que rege a reforma, argumenta que várias pesquisas têm demonstrado que o discurso da ampliação da educação básica como fundamento necessário para uma sólida formação profissional vale para os países que investem fortemente em educação básica e em educação científico-tecnológica, compreendidas como condição necessária para a cidadania e para o desenvolvimento dos projetos nacionais. Esse não é o caso do Brasil atravessado por uma profunda crise econômica e institucional, que se agrava com a adoção pelo governo de um conjunto de políticas definidas pelo Banco Mundial para os países pobres que tem profundos e negativos impactos sobre a educação. Assim é que, regidas pela racionalidade financeira, as políticas educacionais da década de 1990 repousam não mais no reconhecimento da universalização do direito à educação em todos os níveis, gratuita nos estabelecimentos oficiais, mas no princípio da equidade, cujo significado é o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia.

¹⁷ De acordo com Saviani (1999), neste contexto a lógica da racionalidade financeira seria a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9394/1996, da aprovação do Decreto nº2208/1997, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/1996, do Parecer nº16/1999 e da Resolução nº04/1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Vejamos na próxima seção, como essa compreensão passa a configurar-se na legislação.

2.3.1 A Lei de Diretrizes da Educação Nacional nº 9394/1996 e a Educação Profissional

É no contexto de avanços e estratégias de contenção das conquistas populares que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, entra em discussão no cenário nacional. Nas palavras de Saviani (2000), é função desta lei estabelecer os parâmetros, princípios, e os rumos que se deve imprimir a educação do país. E ao fazer isso explicitará a concepção de homem, sociedade, educação, direito, dever, liberdade, bem como sua normatização e gestão.

Assim sendo, em busca do estabelecimento de novos parâmetros e princípios para a educação nacional, as forças populares, ainda sobre os bons augúrios da redemocratização, iniciam o processo de debate com o texto “Contribuições à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um início de conversa¹⁸”, escrito por Saviani para a XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, no qual ele expõe a concepção de educação politécnica¹⁹, como horizonte para o debate da Lei. O Deputado Otávio Elísio toma este documento quase na íntegra e o transforma em proposta de lei, dando com isso grande repercussão ao debate da politécnica.

Singer (1998) destaca que o projeto inicial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apontava para uma concepção educacional fundada no pensamento crítico, inovador, o trabalho integrado e a ética, ou seja, buscava superar as tensões

¹⁸ *Revista da ANDE*. São Paulo: 7(13):5-14, 1988.

¹⁹ O conceito de politécnia acaba no transcurso da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sendo substituído pelo conceito de polivalência. A respeito da utilização do termo politécnia na legislação brasileira ver texto de Garcia e Lima Filho (2004).

entre a formação do cidadão e a formação profissional.

Para Guimarães (2005), a proposta de ensino médio, na versão preliminar da Lei, demarcava uma ruptura com a concepção produtivista e mercadológica da qualificação humana, através da concepção unitária e tecnológica ou politécnica, a qual tinha como pressuposto e propósito a superação da dicotomia entre educação geral e formação profissional.

Entretanto, no decorrer do processo de debate sobre a nova Lei, o tensionamento entre as diferentes concepções em torno do papel da educação profissional torna-se cada vez mais presente. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2006), no âmbito dos confrontos ao longo do processo constituinte e, especialmente em seguida, na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ganha ampla centralidade política e ideológica o debate da educação politécnica. Porém, os aparelhos de hegemonia vinculados ao capital reclamavam mudanças na educação, sob os argumentos das mudanças tecnológicas, centrando seu foco, todavia, na concepção de educação polivalente para um trabalhador multifuncional, adaptado ao mercado.

Na interpretação de Garcia (2003), a educação profissional talvez tenha sido um dos mais difíceis títulos de ser trabalhado durante a elaboração da lei, seja pelas polêmicas sobre o tema, seja pela diversidade de iniciativas apresentadas e, conseqüentemente, pela diversidade de interesses envolvidos nessa temática.

Ciavatta e Frigotto (2006) reforçam e completam esse argumento dizendo que, não por acaso, os embates mais duros no processo constituinte e desde os primeiros debates da Lei deram-se em torno da educação tecnológica e profissional. A forte mobilização da sociedade civil vinculada aos interesses dos trabalhadores pela democratização e por uma nova função do Sistema S²⁰, o embate quanto à gestão tripartite, a ser incluída no texto constitucional, e a orgânica resistência dos aparelhos de hegemonia do capital evidenciavam que a mentalidade empresarial e seus gestores não estavam dispostos de ir além da “modernização do arcaico”.

Saviani (2000), em uma de suas análises sobre esse processo destaca que o projeto aprovado em 1996 pela Câmara dos Deputados é, com poucas alterações, o texto

²⁰ [SENAI](#) - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial , [SESI](#) - Serviço Social da Indústria , [SENAC](#) - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio , [SESC](#) - Serviço Social do Comércio , [SEBRAE](#) - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas , Fundo Aeroviário - Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica , [SENAR](#) - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural , [SEST](#) - Serviço Social de Transporte , [SENAT](#) - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte , [SESCOOP](#) - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

do relatório Ângela Amim²¹. Com isso, os avanços do substitutivo Jorge Hage foram atenuados pela incorporação de uma concepção conservadora, na qual a educação entra em consonância com o projeto político e social de defesa dos interesses do mercado por eficiência, eficácia e produtividade. “Tal concepção justifica a opção por uma ‘LDB minimalista’, compatível com o ‘Estado mínimo’, idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante.” (Saviani, 2000, p. 200)

Para Guimarães (2005), tal proposta para a educação profissional, cuja função é concretizar essa preparação para o trabalho, tinha como fundamento uma qualificação profissional compensatória, concretizada através da massificação do treinamento, mascarando o caráter de seletividade presente nesse modelo educacional, resultante da combinação entre as políticas governamentais neoliberais e a reestruturação produtiva das empresas nacionais, que iniciavam sua inserção no processo mundial de globalização da economia.

Nesta conjuntura, perpassada por antagonismos entre duas concepções distintas que apresentavam grandes discordâncias sob o papel do Estado nas políticas sociais, a proposta aprovada ainda que contemplando alguns elementos pertencentes ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases democrático-popular, representa, em grande medida, a concepção de educação levantada pelo segundo grupo, que estava devidamente afinada com os ajustes e reformas orientadas pelos organismos internacionais para a intervenção do Estado na política educacional, e que contou com grande apoio do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso nos últimos anos de sua tramitação²².

As reformas do governo Fernando Henrique Cardoso se plasmaram para que esta esfera se ajustasse aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização. A proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), negociada durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometida com as reformas de base e com um projeto democrático de educação, foi dura e sistematicamente combatida. (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 13)

A integração entre ensino médio e educação profissional, possibilidade expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/1996, acabou por ser

²¹ Com a sucessão de mandatos e a não reeleição dos parlamentares representados até então, assume a relatoria dos trabalhos, a partir da correlação de forças que se instala em 1991, a Deputada Ângela Amin.

²² Um dos projetos, denominado Jorge Hage, fazendo menção ao seu relator, “sinaliza a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científicos – tecnológicos”. Essa construção teórica para a educação profissional é resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A segunda proposta foi apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Mauricio Corrêa em articulação com o poder executivo através do Ministério da Educação e “vêm não somente proibir a pretendida formação integral, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 25)

interpretada pelo governo como seu oposto ao propor a educação profissional de forma desintegrada da educação básica.

Como destaca Guimarães (2005), no que se refere à educação profissional, a legislação retomou a dualidade estrutural entre educação geral e educação profissional, que propunha o oferecimento da educação profissional de nível técnico apenas em articulação com o ensino médio.

Na próxima seção, veremos como o Decreto nº 2208/1997 legitima tal interpretação da lei e escancarando o caráter dual da reforma ao restabelecer dois ramos paralelos de ensino, no qual a educação profissional passa a ser uma via própria de educação, absolutamente independente da educação básica.

2.3.2 Decreto nº2208/1997 e outros instrumentos legais que legitimam a Reforma

O Decreto nº2208/1997 retoma uma discussão iniciada pelo governo federal com o projeto de Lei nº1603/1996 através do qual buscava efetivar as mudanças no âmbito da educação tecnológica e profissional, tendo para essa como marca fundamental sua desvinculação da formação geral, passando-a para uma modalidade complementar.

Entretanto, como afirma Frigotto (2006), o projeto de lei precisaria ser aprovado no congresso, passando pelo movimento ativo do Fórum em Defesa da Escola Pública, bem como pelo avançado debate na Rede de Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, âmbitos nos quais o conteúdo original desse projeto sofria resistência. O governo federal, objetivando desviar-se deste processo, retira o projeto de cena, reapresentando-o, em sua quase totalidade em 1997 por um ato executivo na forma de decreto nº2208/1997. Assim, o governo “(...) livra-se das resistências e, finalmente, leva adiante seu projeto” (Frigotto, 2006, p.47), sendo este posteriormente complementado através da Portaria nº646/1997²³.

Sendo assim, o parágrafo 2º do artigo 36 seção IV do capítulo II e os artigos 39 a 42 do capítulo III da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/1996, passam a ser regulamentados pelo Decreto nº2.208, de 17 de Abril de 1997, que assume o papel de principal instrumento jurídico da Educação Profissional, até 2004²⁴.

A partir de sua aprovação, os objetivos da educação profissional passam a determinar que esta modalidade de educação tem a função de: 1) Promover a transição

²³ Documentos disponíveis em www.mec.gov.br ou em Brasil (2001).

²⁴ Veremos mais adiante a alteração deste quadro.

entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; 2) Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; 3) Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; 4) Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

A modalidade de educação profissional poderia atingir tais objetivos de forma articulada ao ensino regular ou através de estratégias de educação continuada, em escolas, instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Ramos (2001) destaca que segundo a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), essa modalidade de educação seria o ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho, com a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independentemente do nível de escolaridade que possuam no momento de seu acesso. A modalidade é também responsável por habilitar jovens e adultos para o exercício de profissões de nível médio e de nível superior e, por último, atualizar e aprofundar conhecimentos voltados para o mundo do trabalho. Essas atribuições estariam condensadas, respectivamente, nos níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional, prevendo-se ainda, cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização.

Para tanto, a educação profissional passa a ser dividida em três níveis:

I - Básico, destinado a trabalhadores jovens e adultos, independente de escolaridade. Quanto à organização curricular esse nível de educação não-formal, terá duração variável não sujeita a regulamentação curricular objetiva;

II - Técnico, para alunos jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio de forma concomitante ou subsequente. Sua organização curricular é própria, independente do ensino médio. Assim sendo, exclui a equivalência entre o ensino médio e a educação profissional estabelecendo entre eles uma relação de complementaridade. Outro aspecto da organização curricular é a possibilidade de sua organização modular²⁵, que autoriza sua terminalidade e certificação por competências

²⁵ Os módulos são conceituados como unidades pedagógicas autônomas e completas em si, compostas de conteúdos estabelecidos de acordo com o perfil profissional, que já qualificam para ocupações definidas e que, no seu conjunto, levam a uma habilitação plena de técnicos de nível médio. Os módulos concluídos, portanto, darão ao aluno qualificado condições de se integrar na força de trabalho e também obter créditos para a certificação de técnico de nível médio(...) (Brasil/MEC. Exposição de Motivos nº

para efeitos de qualificação profissional;

III - Tecnológico, que dá formação superior, tanto graduação como pós - graduação. Esses cursos deverão ser organizados para atender aos diversos setores da economia, incluindo áreas especializadas²⁶.

Sendo assim, o Decreto Federal nº2208/1997 pretende,

(...) estabelecer uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho. (Brasil. CEB/C N E, 1999, p.17)

O estabelecimento das diretrizes curriculares adequadas às tendências do mundo do trabalho, determinação de carga horária mínima dos cursos, habilidades e competências básicas por área profissional, fica a cargo da União através do Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação²⁷.

O documento de introdução das Referências Curriculares Nacionais (RCN's) para Educação Profissional de Nível Técnico (2000), alega que a educação profissional está concebida sob um paradigma pedagógico que, embora novo do ponto de vista da sua incorporação oficial, já há algum tempo freqüenta e inspira muitos discursos e estudos, sem estar, ainda, presente de forma significativa na real prática educacional. De acordo com esse paradigma e como resposta ao novo perfil que a laborabilidade ou a trabalhabilidade²⁸ vem assumindo, o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências. (Brasil. MEC, 2000, p.9).

Para Ramos (2001), o enfoque da reforma da educação profissional sob a ótica do sistema de competências nos fornece alguns indicativos. Primeiro, a constatação de que

35/1996).

²⁶ Para a rede federal de educação tecnológica a Portaria nº 646/1997, apresenta outras regulamentações que de acordo com Ramos (2001), limitou a possibilidade de oferta de vagas de ensino médio em 50% do número de vagas ofertadas em 1997. A reforma tinha por princípio extinguir a oferta de educação básica nessa rede, voltando suas ações exclusivamente à educação profissional, nos três níveis (a transformação das escolas técnicas federais e CEFETs, pela Lei nº 8948/1994 regulamentada pelo Decreto nº 2406/1997, foi uma medida importante para sua atuação também no nível tecnológico). Porém, essas instituições já tinham a tradição, reconhecida interna e externamente, de realizarem excelente educação básica organizada em torno de profissões modernas. A resistência de suas comunidades a extinção da educação básica acabou gerando a solução *salomônica* de se permitir a oferta do ensino médio parcialmente.

²⁷ O Conselho Nacional de Educação pela Lei nº 9131/1995 é órgão assessor do Ministério da Educação.

²⁸ A laborabilidade ou a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional. No núcleo dessa modalidade de educação está o processo de apropriação da condição ou do conjunto de condições para produzir benefícios - produtos e serviços - compartilhados socialmente e para o acesso ao usufruto desses benefícios, em situações permanentemente mutáveis e instáveis. (Brasil. MEC, 2000, p.9)

a análise funcional²⁹ é a metodologia apropriada pelo Ministério da Educação para proceder a investigação dos processos de trabalho. Em segundo lugar, as normas são estabelecidas em relação às áreas profissionais e assumem o formato de documentos curriculares desenvolvidos em três níveis. Num primeiro nível estão as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico que conferem caráter mandatório aos perfis de competência, acompanhado de respectivas cargas horárias mínimas a serem obedecidas pelas instituições quando da implementação dos cursos. Num segundo nível estão as Referências Curriculares Nacionais que incluem as matrizes referenciais de competências, descrevendo as funções, subfunções, competências, habilidades e as bases tecnológicas para cada área profissional, com o objetivo de subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e no planejamento dos cursos³⁰. E no terceiro nível estão as instituições formadoras, incumbidas da elaboração dos planos de curso, dos quais devem constar as justificativas e objetivos, os requisitos de acesso, o perfil profissional de conclusão, a organização curricular, os critérios de aproveitamento de competências, os critérios de avaliação, os recursos físicos e humanos, e os certificados e diplomas.

Assim, em 1999 são aprovados a Resolução nº04/1999³¹ e o Parecer nº16/1999, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, com o objetivo de ajustar os currículos de educação profissional à nova realidade econômica internacional, sob a justificativa de que, para promover a competitividade do país, era imprescindível o desenvolvimento humano através da elevação da qualidade da formação.

Para atingir tais objetivos, o Parecer defende a flexibilização pedagógica visando a revisão e atualização permanente dos currículos que serão organizados por

²⁹ A análise funcional refere-se aos resultados. Identifica-se o problema e aplica-se uma solução prática definitiva para o mesmo.

³⁰ Nas Referências Curriculares Nacionais descrevem: Funções: conjunto homogêneo de atividades que integram uma etapa do processo de produção; Sub-funções: resultado da decomposição das funções em diferentes níveis, englobando um conjunto de atividades específicas; Área Profissional: conjunto de semelhanças de funções e sub-funções de um determinado processo produtivo; Competências: operações mentais cognitivas, sócio-afetivas ou psicomotoras que devem ser construídas pelos estudantes; Habilidades: saberes apropriados que geram um saber-fazer que não é produto de uma instrução mecanicista, mas de uma construção mental que pode incorporar novos saberes; Bases Tecnológicas: informações específicas necessárias para a construção de competências; Bases Científicas: conjunto de saberes científicos necessários para a construção de competências; Bases Instrumentais: conjunto de saberes pressupostos que instrumentaliza os indivíduos para a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos. (Brasil. MEC, 2000, p. 25-29).

³¹ O Inciso I do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, determina que o relacionamento entre ensino médio e educação profissional se dera de forma "independente e articulada". Essa orientação também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio Parecer nº 15/1998 e Resolução nº3/1998.

competências³², justificando que o cidadão, ao buscar uma oportunidade de qualificação por meio de cursos técnicos, na realidade, está buscando conhecimento para a vida produtiva. Portanto, esse conhecimento deve alicerçar-se em sólida educação básica, que o prepare para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação. (Brasil. CEB/CNE, 1999, p.17).

O documento reforça a noção de competências presente na reforma da educação profissional definidas como capacidade individual de articular com autonomia o trio “saber, saber-fazer e saber-ser”. Araújo (2002) ressalta a aceitação, de maneira geral, do modo como a noção de competência vinha sendo tratada na literatura internacional a partir desse trio, associando-se, porém, tal noção a uma estética da sensibilidade, a uma ética da identidade e a uma política de igualdade, referências axiológicas que devem orientar a organização pedagógica e curricular da educação profissional e todas as situações práticas de aprendizagem.

A noção de competências proposta nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, segundo Deluiz (2001), se aproxima conceitualmente de uma visão construtivista, que compreende as competências enquanto ações mentais, que articulam: 1) conhecimentos: o “saber”, as informações articuladas operatoricamente, 2) habilidades: psicomotoras, ou seja, o “saber-fazer” elaborado cognitivamente e sócio-afetivamente, e 3) valores, atitudes: o “saber-ser”, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referências estéticas, políticas e éticas. Todos esses elementos constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de áreas profissionais³³.

Ramos (2001) esclarece que as competências que caracterizam o profissional de nível técnico por se referirem à área profissional são abrangentes e definidas, portanto, como competências profissionais gerais. Sendo assim, técnicos com habilitações diversas, mas relativas a uma mesma área, devem deter as mesmas competências profissionais gerais. As habilitações profissionais são recortes específicos dessas áreas e constituem profissões regulamentadas às quais se relacionam títulos profissionais definidos pelo diploma de técnico de nível médio. As competências gerais da área devem

³² Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resoluções de problemas. (Ramos, 2002, p. 3)

³³ Foram definidas 20 áreas profissionais a saber: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geometria, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, transportes, Turismo e hospitalidade.

ser acrescidas das competências profissionais específicas da habilitação³⁴.

A autora ainda observa que, em alguns casos, as áreas profissionais se traduzem em recortes por demais abrangentes de campos profissionais, incorrendo no risco de se realizar uma formação por demais generalista, ainda não coerente com a configuração da divisão social do trabalho em nossa realidade específica, nem com a organização dos processos produtivos. Nesses, a flexibilidade do trabalho tem-se caracterizado mais pela multifuncionalidade do que por uma polivalência real e de caráter qualificante.

A possibilidade de modularização, já apresentada em outros documentos, será mais bem explicitada pelo Parecer nº16/1999³⁵, no sentido de garantir maior flexibilidade para as instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade. Para tanto, de acordo com o parecer, cursos, programas e currículos poderão ser constantemente reestruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Essa organização possibilitará o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais, que devem a partir do princípio da laboralidade³⁶, propiciar a mobilidade que os conduza a níveis mais elevados de competência profissional para o trabalho, definidas no parecer como “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.” (Brasil. CEB/CNE: Resolução 04/1999, art. 6).

Ferretti (1999), questiona a concepção implícita da estrutura modular, que toma o conhecimento como resultado da somatória de várias habilitações específicas, como procedimento eficaz para formar os profissionais polivalentes, sofisticados que o documento propõe, na medida em que o conhecimento orgânico que essa formação exige parece pouco compatível com tal concepção.

Nesta perspectiva, Tanguy (1997), alerta para a possibilidade da perda de sentido dos conteúdos quando considerados apenas a partir das necessidades imediatas de seu uso e organizados em módulos independentes.

Entre os princípios que orientam as diretrizes quanto à identidade e especificidade

³⁴ Um perfil profissional será definido por três classes de competências: competências básicas, competências profissionais gerais e competências profissionais específicas. (Brasil. CNE/CBE. Resolução nº 04/1999, art. 6,) parágrafo único).

³⁵ Segundo o Parecer nº16/1999 módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. (BRASIL CNE/CEB. Parecer nº16/1999)

³⁶ A substituição do termo empregabilidade a favor do termo laboralidade, provavelmente se deve à constatação da retração dos empregos e à defesa contundente que se tem feito sobre a importância de se formar indivíduos empreendedores, capazes de se auto empregarem e gerirem empreendimentos. (Ramos, 2001,p. 144).

da educação profissional estão:

- I. independência e articulação com o ensino médio;
- II. respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III. desenvolvimento de competências para laborabilidade;
- IV. flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V. identidades dos perfis profissionais;
- VI. atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII. autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Deteremos nossa análise no detalhamento do primeiro princípio que define a independência e articulação da educação profissional com o ensino médio. Esse princípio fundamenta-se em uma interpretação do exposto no artigo 40 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, estabelecendo que a articulação entre ensino médio e educação profissional tem caráter Intercomplementar, mantendo a “identidade” de ambas. Como justificativa apóia-se “(...) na pressuposição da existência de uma comunhão de finalidades e na possibilidade de ações planejadas e combinadas entre o ensino médio e ensino técnico.” (Araújo, 2002, p.5)

Por essa definição, a intercomplementariedade se dará na medida em que o ensino médio exerça a função de formação da autonomia intelectual, do pensamento crítico, enquanto espaço de compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de trabalho e da adaptação dos educandos a tais processos, ou seja, o desenvolvimento das competências básicas como são definidas no Parecer nº16/1999. Conseqüentemente caberá a educação profissional o desenvolvimento de competências específicas, também definidas pelo parecer.

Nesta perspectiva, a formação humana se dá em dois momentos distintos: o ensino médio aprimora a pessoa humana e a educação profissional o instrumentaliza para o trabalho. Novamente consolida-se a categoria dualidade estrutural, que historicamente tem demarcado a trajetória educacional entre funções intelectuais e instrumentais³⁷.

Ferretti (1999) argumenta que a reforma reproduziu a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, posto que, diferentemente do que afirma o documento, não apenas teremos a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também a teremos como paliativo ao emprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas e paradigma produtivo que levam o Ministério da Educação a pautar a educação pelo modelo de

³⁷ Voltaremos a essa contradição mais à frente ao tratarmos da reedição das Diretrizes Curriculares pelo Parecer 39/04.

competência.

2.4 Considerações Preliminares

Na década de 1990, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com sua reforma autocrática, a separação entre ensino médio e educação profissional, que no decorrer das décadas passadas apresentava-se enquanto tendência majoritária, tornou-se determinação legal, sufocando as tentativas de implementação de outras alternativas educacionais.

Para Ramos (2005), as iniciativas tomadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso forneceram o marco legal e político para a retirada do Estado da educação profissional, transformada em objeto de parceria entre governos e sociedade civil. A sustentabilidade financeira dessas políticas esteve nos recursos advindos do Tesouro Nacional, distribuídos em diversos Ministérios; no Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT; nos empréstimos internacionais; e nos fundos geridos privadamente como é o caso do chamado Sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESI, SESC e SEBRAE). A gestão desses recursos privilegiou, por um lado, a expansão da educação profissional que tivesse a iniciativa privada como mantenedora, a partir de um investimento público em infraestrutura; e, por outro lado, a pulverização de cursos de qualificação oferecidos por instituições governamentais e não governamentais, mantidos por recursos públicos, mas que prescindiam de investimentos em infra-estrutura.

Segundo Deluiz (2001), no atual mundo do trabalho precarizado – subcontratado, de tempo parcial, temporário, por conta própria, sem-carteira – os trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção da empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda dos direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais, como parte das “regras do jogo”. No mundo dos sem-emprego, a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e a busca da empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para manter ou até mesmo “criar” o seu próprio trabalho. Esta procura da “empregabilidade” no mercado de trabalho é, entretanto, vazia de significado porque condicionada pela baixa escolaridade e pela falta de políticas de trabalho e renda com a perspectiva de criação de novos postos de trabalho.

Ferretti (1997) ressalta que, diante da globalização da economia e da adoção dos

novos paradigmas da produção, os trabalhadores em geral, e os candidatos a um lugar no mercado de trabalho formal estão sendo interpelados a reverem permanentemente suas capacidades competitivas para se manterem empregáveis.

Tais conceitos, empregabilidade, laborabilidade, trabalhabilidade, passam a ser largamente utilizados nos documentos de política do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, como fios condutores que deveriam garantir a inserção e permanência dos trabalhadores no setor formal da economia.

Neste contexto, as concepções de formação profissional que predominaram na reforma da década de 1990 tiveram como noção chave a de competências, enquanto desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Ou seja, as propostas oficiais de educação profissional, propostas pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, passam a ser conceitualmente voltadas para a formação do trabalhador empregável, de perfil multifuncional, polivalente e flexível, adequado à visão mercantil das competências³⁸.

A lógica do mercado instalada na educação profissional, opõe-se a lógica da cidadania, em que se inserem os debates sobre a politécnica e a crítica ao dualismo entre a educação básica e a formação profissional. À educação politécnica, opõe-se o treinamento polivalente descrito como uma educação de caráter geral, abrangente e abstrata, habilidade prática e capacidade de raciocínio abstrato, domínio de algumas funções determinadas e conhecimentos de algumas funções conexas, o que expressa o novo ideário da educação. (Fonseca, 2005, p. 7 e 16) .

Kuenzer (1997), afirma que a aprovação do Decreto nº 2208/1997 nega radicalmente a perspectiva integradora ao determinar que a educação profissional é outra coisa, que se dá em outro espaço, com outra finalidade: a preparação específica para o trabalho. Ou seja, repõe a velha dualidade estrutural, acabando com o princípio da equivalência sufocando, do ponto de vista da legislação, a formação integral.

Mas em que consistiria essa formação integral sufocada pela reforma implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso? Ciavatta (2005) levanta elementos importantes para essa discussão ao remeter o termo *integrado* ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo, ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas

³⁸ Para Deluiz (2001), a lógica das competências perpassa de forma contraditória, mas complementar, o mundo do trabalho: no núcleo do trabalho formalizado, a apropriação pelo capital do saber, do saber-fazer e do saber-ser dos trabalhadores, implica uma busca constante de ampliação e atualização de seu *portifólio* de competências e uma renúncia permanente aos seus interesses de classe em favor dos interesses empresariais. A ameaça do desemprego em um mercado de trabalho desregulamentado e instável confere à empresa o poder de negociação (e/ou imposição) em relação às formas e condições de trabalho à margem da mediação sindical, favorecendo a cooptação dos trabalhadores e a quebra de sua resistência.

que concretizam os processos educativos.

Assim, encerra-se o século XX com o acirramento das contradições entre concepções de educação progressista e conservadora. No campo da educação progressista, a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva se apresenta neste momento como perspectiva de retomada de uma ampla formação do trabalhador.

Em análise realizada por Gentili (2003), ele destaca que o voto popular expressou a necessidade de uma virada radical na administração governamental em um dos países mais injustos do planeta. Sendo assim — continua— a eleição de um operário metalúrgico, sindicalista, nascido no paupérrimo sertão nordestino e que quase não freqüentou a escola foi, talvez, a maior expressão da mudança cultural ocorrida na sociedade brasileira, perante o esgotamento de um modelo de subdesenvolvimento que, para além da parafernália da propaganda oficial, havia aprofundado a desigualdade e a exclusão. A sociedade brasileira desejava mudanças e Luiz Inácio Lula da Silva parecia ser a pessoa indicada para realizá-las.

No capítulo seguinte analisaremos a política do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva para a educação profissional.

3 Um Novo Governo, uma Nova Reforma

O desenvolvimento do homem em sua totalidade só se dará com a supressão da alienação, com a superação do antagonismo de classes. Enquanto persistirem relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, o homem se encontrará ainda na sua própria pré-história.

Marx

Neste capítulo trataremos da reintegração do ensino médio e da educação profissional de nível técnico que ocorre no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), marcando um ponto de inflexão, em um curto intervalo de tempo, com o enfoque das reformas do Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Para tanto, na primeira seção realizaremos uma breve análise das condições sociais em que se encontrava a população brasileira no momento da transição governamental.

Em seguida, na segunda seção, analisaremos a nova legislação da educação profissional que passa a vigorar a partir de 2004.

Na terceira seção, serão consideradas as ações concretas da política de integração desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação, bem como através de projetos e propostas de qualificação e manutenção de jovens e adultos no espaço educacional, formal e não-formal que visam sua inclusão social através da iniciação profissional. Concluiremos com a apresentação do Programa Escola de Fábrica, que constitui o foco de nossa pesquisa empírica.

3.1 Transição Política: O Governo Luiz Inácio Lula da Silva e a Herança da Exclusão Social Brasileira

A desigualdade na distribuição da renda, riqueza e poder situam o Brasil entre os seis países mais injustos do planeta. De acordo com o *“Atlas de exclusão social – Os ricos no Brasil”* (Campos et. al. 2004), somente 5 mil clãs de famílias chegam a se apropriar de mais de 40% de toda a riqueza nacional, embora o país registre mais de 51 milhões de famílias. Se considerarmos somente a parcela da população que se concentra no décil mais rico, verifica-se que 75% de toda a riqueza contabilizada terminam sendo por ela absorvida. Em outras palavras, restam 25% da riqueza nacional a ser apropriada por 90% da população brasileira. (IBGE/IPEA/Fundação João Pinheiro e PNUD/ONU,

2002)

Sendo assim, de acordo com Frigotto (2006), no plano sócio-econômico o ajustamento de nossas sociedades à globalização excludente é, de uma cidadania para poucos. Estamos construindo sociedades onde um terço está incluído no emprego mais estável e no consumo; No plano cultural, ideológico e ético-político, a naturalização da exclusão ou a 'exclusão sem culpa', e a idéia de que não há outra alternativa possível que não seja a refuncionalização do capitalismo; No âmbito teórico a crise da razão e emergência do pós-modernismo que cristaliza um extremo individualismo narcísico, reifica o localismo, o particularismo, o subjetivismo num processo de mal infinito e de zombaria da história (Jameson, 1994); e, finalmente, no plano pedagógico a reiteração do dualismo e fragmentação, uma qualidade para poucos e a metamorfose do direito à educação e formação técnico-profissional em mercadoria ou serviço que se compra.

Esses dados mostram, como diz Antunes (1999), que a força de trabalho é descartada pela acumulação do capital com a mesma tranqüilidade com que se descarta uma seringa. Assim, uma massa enorme de trabalhadores e trabalhadoras passam a fazer parte do desemprego estrutural, engrossando o monumental exército industrial de reserva que se expande em toda parte. Essa tendência, embora própria do processo de acumulação do capital, tem se acentuado nos últimos 20 a 30 anos.

Nesta conjuntura, verificamos que a exclusão social, característica marcante no desenvolvimento histórico brasileiro, intensificou-se no final do século XX como resultado da política neoliberal que paulatinamente foi sendo adotada pela maioria dos governos que sucederam a ditadura militar no contexto de desenvolvimento da globalização em escala mundial.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva se iniciou defrontando-se com essa situação em janeiro de 2003. Sendo assim, para um partido historicamente comprometido com os interesses da classe trabalhadora, enfrentar esse quadro demandará mais do que pequenos ajustes na política nacional. O grande desafio do novo governo face às expectativas da sociedade civil é a inversão da lógica financeira pela lógica social.

Entre tais desafios insere-se o campo da educação, que trazia em seu plano de governo "Uma Escola do Tamanho do Brasil", uma concepção de educação antagônica à que vinha sendo adotada na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Em seus princípios, tal programa defendia uma escola unitária, que superasse o dualismo da organização social brasileira, com reflexo no sistema educacional que, desde suas origens, separa a educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante, a

primeira destinada aos ricos, e a segunda, aos pobres .

Na próxima seção a partir da exposição da política e das propostas do novo governo para a educação profissional.

3. 2 Plano de Governo: Uma Escola do Tamanho do Brasil

No capítulo anterior, vimos que a reforma da educação profissional realizada na década de 1990, principalmente após a aprovação do Decreto nº2208/1997, representou um retrocesso histórico para o processo de equivalência entre ensino médio e educação profissional conquistada legalmente em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4024/1961. Ao mesmo tempo, com este decreto se anulou o desenvolvimento do projeto educacional progressista iniciado no período de redemocratização.

A esse respeito, Ciavatta e Frigotto (2006) ressaltam que com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1997, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso entendeu que poderia, por um ato Executivo, mediante um Decreto, livrar-se das resistências e, finalmente, levar adiante seu projeto de educação profissional. Isso ocorre com a publicação do Decreto nº2208/1997 e outras medidas legais complementares, como a Portaria da Secretária de Educação Média e Tecnológica nº6467/1997. Por diferentes estratégias, entre elas a destinação de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)³⁹, a transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, e o incentivo para uma relação cada vez maior com o mercado na venda de serviços, a implantação da reforma foi sendo efetivada por persuasão, quando não pela força “onde havia resistência”. Na educação profissional, mais diretamente ligada à formação intensiva de mão-de-obra, o governo permitiu ao Sistema S ampliar sua função privatista e seletiva, e minimizar sua função social. Num âmbito mais amplo, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR⁴⁰, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego, completou o conjunto de reformas no

³⁹ O Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), é uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego. Visa desenvolver ações integradas de educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, em articulação com a sociedade. Seus recursos são originários de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% do Ministério da Educação, 25% de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% de empréstimos da União com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assinado em 27 de novembro de 1997, com vigência até 2006. Até 2002, o BID aplicou 49% dos recursos e o Brasil, 51%. Da contrapartida nacional, 68% da verba investida era do MEC e 32% do FAT. Foram assinados 251 convênios, sendo 87 na região Sudeste, 48 no Sul, 52 no Nordeste e 32 nas regiões Centro-Oeste e Norte, cada um. Foram inauguradas 106 escolas: 48 comunitárias, 32 federais e 26 estaduais. Apesar de serem positivos, programas como o PROEP são esporádicos e pontuais. (SEED/DEP, 2004)

⁴⁰ Ver CÉA, Georgia S. S. A qualificação profissional entre fios invisíveis: uma análise crítica do PLANFOR. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade: PUC/SP: 2003.

campo educacional subordinadas às reformas estruturais de desregulamentação e privatização.

Lima Filho (1998), argumenta que estes instrumentos legais apresentam forte identidade com as recomendações do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). O Decreto nº2208/1997, por exemplo, propõe a articulação do sistema de educação profissional com os setores empresariais, transferindo-lhes a responsabilidade pela definição curricular, gestão e financiamento das instituições.

Quanto à educação profissional, o Programa de Governo ressalta que, apesar dela ocupar um espaço no capítulo da educação na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi promulgada uma legislação reguladora (Decreto nº2.208/1997) com **equivocos conceituais** que promoveu alterações tanto na educação profissional como no ensino médio sem a necessária apreciação do Congresso Nacional.

Assim, o programa indica que toda essa legislação precisava ser urgentemente revista, examinando-se inclusive seu impacto sobre a rede federal e estadual de escolas técnicas (Partido dos Trabalhadores, 2001, Programa de Governo Uma Escola do Tamanho do Brasil, 2001, p. 25).

Na próxima seção consideraremos como esse processo se desenvolve após a eleição

3.3 Decreto nº5154/2004

A discussão sobre o ensino médio integrado é retomada no início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva numa conjuntura permeada por antagonismos, descrédito da sociedade civil com as políticas públicas, e enfraquecimento das organizações sindicais e dos movimentos sociais organizados resultante das transformações na relação entre capital, trabalho e Estado, ocorridas na década de 1990. Porém, foi também uma conjuntura marcada por grandes expectativas de mudanças sociais abertas pelo triunfo eleitoral do Partido dos Trabalhadores.

É com esse espírito contagiante que em 2003, o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, um conhecido intelectual, defensor ardente da educação pública, que havia governado o Distrito Federal e sido Reitor da Universidade de Brasília, expressou o compromisso do governo com a educação de forma eloqüente. Em seu discurso de posse

alegou que o Brasil deveria pagar sua dívida social —e a educação era parte dela— pisando fundo no acelerador e virando a esquerda.

Assim, animado com a perspectiva de mudanças, inicia-se o processo de revogação do Decreto nº 2.208/1997, pois tendo sido o instrumento que possibilitou a reforma desintegradora, não poderia continuar regulamentando a concepção de educação integral. O resgate desta concepção muito debatida na década de 1980 encontra eco no momento de transição política através da construção de propostas e articulações feitas ao programa de governo por setores progressistas da sociedade brasileira. O debate sobre a concepção de ensino integrado volta a ser articulado.

De acordo com Ciavatta (2005), a idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social e técnica do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Sendo assim, em 2004, com a revogação do Decreto nº 2208/1997, inicia-se um processo de debate sobre as modificações a serem realizadas na política de educação profissional, tal como se regulamenta no § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996.

Esse foi um processo polêmico, de disputas teóricas e políticas entre três grupos. Vale salientar que dois desses três grupos eram formados por correntes progressistas que, apesar de concordarem quanto à concepção de educação profissional capaz de contribuir para a emancipação humana, discordava da forma de encaminhamento proposto para esse processo de transição entre desintegração/integração. Enquanto para uns esse processo devia ocorrer via legislação maior, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, para outros devia se fazer pela promulgação de um novo decreto como medida transitória que iniciara rapidamente a travessia entre a antiga e a nova reforma. É esta última proposição a que acaba por ser referendada. Havia, entretanto, um terceiro grupo, representado por um setor conservador que, ao contrário dos outros dois, estava neste processo lutando pela permanência total, ou ao menos

parcial, da concepção de educação profissional vigente⁴¹.

Kuenzer (2003), participante do grupo que discordava da regulamentação da educação profissional através de um novo Decreto, é enfática ao alegar que as três versões de minuta do novo Decreto analisadas por ela apresentam, em síntese, o que se poderia chamar de *acomodação conservadora*, à medida que, ao incorporar partes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/1996, da Resolução nº03/1998 – Conselho Nacional de Educação e do Decreto nº2208/1997, procuram atender ao mesmo tempo as intenções do Governo, das instituições públicas que passaram a vender cursos para o próprio Governo e das instituições privadas que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção da oferta pública. A autora posiciona-se plenamente favorável à imediata revogação do Decreto nº2208/1997, sem a sua substituição por um novo Decreto. Para Kuenzer, mais do que um novo Decreto, o que se precisava com urgência era que o governo definisse políticas afirmativas de educação profissional integradas a políticas de educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, ambas integradas a políticas de geração de emprego e renda. Dessa forma, argumentava que poderia superar as dimensões de precarização desenvolvidas pelo Governo anterior, principalmente com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Era preciso, ademais, que fossem definidas formas permanentes de financiamento que permitissem a oferta de programas públicos de qualidade, com a perspectiva de integração acima anunciada, de modo a criar efetivas oportunidades de inclusão para os que vivem do trabalho.

Essa forma de regulamentação, proposta por Kuenzer, demandaria um tempo mais prolongado, e os antagonismos a serem superados não seriam poucos, principalmente porque não vem acontecendo, por parte do governo, a implementação das metas de reconstrução da educação profissional como política pública com o intuito de corrigir distorções cometidas pelo governo anterior para essa modalidade de ensino, deixando à deriva às expectativas populares.

Entretanto, esse quadro de descomprometimento governamental com a reconstrução do ensino médio de nível técnico, como veremos na próxima seção, naquele momento ainda não estava posto. Essa proposta de regulamentação da educação profissional, via lei maior, era vista pelo outro grupo participante neste debate como a iniciativa a ser tomada num segundo momento pela sociedade civil, após a definição de

⁴¹ Maiores detalhes a respeito desse posicionamento ver em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), A gênese do Decreto nº5154/04: um debate controverso da democracia restrita, e Kuenzer (2003), As propostas de Decreto para a regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica.

uma política “transitória” que, num curto prazo, já estivesse efetivando a reintegração do ensino geral e profissional.

Em 23 de julho de 2004 é promulgado o novo Decreto nº5154/04 que contém 9 artigos dispendo sobre o modelo de educação profissional que passará a ser adotado pela sociedade brasileira. A seguir, analisamos o conteúdo do decreto finalmente aprovado, ressaltando alguns aspectos que nos parecem de vital importância para este trabalho. Começamos pelos três primeiros artigos que estabelecem as formas da educação profissional e sua organização:

✓Em seu artigo primeiro, o Decreto determina que a educação profissional de acordo com o previsto no artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/1996, e observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais passará a ser desenvolvida através de cursos e programas de :

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

✓Art. 2ºA educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

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

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

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

As polêmicas relacionadas ao item I do artigo 1º -formação inicial e continuada de

trabalhadores – se aguçam no artigo 3º. Rodrigues (2005) questiona o significado de formação inicial e continuada de trabalhadores, perguntando se esse item não seria uma reedição do antigo nível básico de educação profissional previsto no Decreto nº2208/97, agora travestido, o qual era destinado a trabalhadores sem escolaridade prévia, já que o Decreto nº5154/04 tem servido para acomodar anseios e necessidades sociais dicotômicas.

Porém, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), participantes da elaboração dessa nova política, a formação inicial refere-se aos cursos que iniciam os trabalhadores numa área profissional como uma primeira formação. A formação continuada implica todas as outras experiências formativas após o trabalhador ter adquirido uma primeira formação profissional, tais como atualização, desenvolvimento, aperfeiçoamento, especialização, dentre outras – seja na mesma área profissional ou em áreas diversas.

Com relação ao parágrafo 1º desse artigo, Rodrigues (2005), ressalta ser a expressão da idéia de modularização do Decreto nº2208/1997. De acordo com ele, a modularização comporta uma dimensão ideológica enquanto possibilidade de enfrentamento do desemprego através da promessa da empregabilidade. Em poucas palavras, pode-se dizer que por uma inversão da realidade, o discurso hegemônico atribui ao módulo o poder de produzir ocupação (como agora se chama o emprego flexibilizado). Além disso, pressupõe uma homogeneidade dos inúmeros projetos político-pedagógicos das entidades de educação profissional, por todo o país, que a própria idéia-mestra – flexibilização – desautoriza.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), não negam a conotação ideológica da noção de empregabilidade socialmente disseminada. Todavia, ressaltam que a qualificação e a requalificação propostas pelo Decreto nº5154/04, seja na forma de cursos regulares ou de módulos, deveriam ser organizadas de modo a constituir itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos setores da economia e promover, simultaneamente, a elevação da escolaridade dos trabalhadores. Sobre o parágrafo 2º, que trata da certificação, os autores salientam que seria fundamental que tais cursos obtivessem aprovação legal através do fornecimento de créditos e certificados escolares, reconhecidos pelos Ministérios da Educação e do Trabalho. Dessa forma, seriam vinculados aos processos regulares de ensino e também reconhecidos e considerados pelas empresas nas negociações, convenções e contratos coletivos.

Mais adiante, no art. 4º, o decreto aborda as formas de articulação do ensino

profissional e regular:

✓ Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº9394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observado o inciso I do art. 24 da Lei nº9394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Pode-se constatar que o novo decreto contempla o relacionamento entre o ensino

médio e a educação profissional de nível técnico já existente na reforma anterior, nas formas subsequente e concomitante, e inclui mais uma possibilidade, a forma integrada. De acordo com Rodrigues (2005), o novíssimo decreto parece repetir a lógica que informou a Lei nº7044/1982, que “reformou a reforma” do regime militar (Lei nº 5692/1971), na medida em que essa reconheceu legalmente a existência de cursos de 2º grau eminentemente propedêuticos, ou mais precisamente, cursos de 2º grau preparatórios para o vestibular, por um lado, e de cursos técnicos de 2º grau (ditos “integrados”), por outro lado. Cabe lembrar que a lei nº5692/1971 já previa a possibilidade da “concomitância externa” e mesmo da formação “subsequente”. Enfim, questiona o autor, qual é a inovação promovida pelo Decreto nº5154/04? Tudo indica que o decreto apenas reconhece os diferentes projetos político-pedagógicos, clivados pela dualidade estrutural social presente na sociedade de classes em que vivemos.

✓ Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

No argumento de Rodrigues, o artigo 5º, mais uma vez, ratifica uma indeterminação conceitual, o que para ele representa um aspecto grave já que se trata de um decreto que tem por finalidade prover regulamentos a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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

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

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

✓ Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Ainda na opinião do autor, os artigos 6º e 7º expressam a retomada do revogado decreto nº2280/1997, na medida em que ratificam a idéia de modularização e concomitância da educação profissional nos níveis técnico e tecnológico, sancionando dois paradoxos existentes na reforma de 1997: o legal e o pedagógico. Em poucas palavras, o artigo 7º ratifica a dualidade legal (e profissional) entre o técnico *de fato* (isto é, certificado) e o técnico *de direito* (isto é, diplomado)⁴².

✓ Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

✓ Art. 9º Revoga-se o Decreto nº2208, de 17 de abril de 1997.

O instrumento legal decorrente deste processo é o reflexo das contradições com as quais o novo governo se depara. Ou seja, por um lado o Decreto possibilita a superação legal da desarticulação entre ensino médio e educação profissional realizada na década de 1990, sendo essa a expressão do seu avanço. Mas, por outro lado, o Decreto também contempla as pressões dos setores conservadores que disputam espaço no sentido da manutenção de concepções e práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que, de maneira explícita, dissociou a educação profissional da educação básica e aligeirou a formação técnica em módulos estanques, dando um cunho de treinamento superficial à educação profissional técnica e tecnológica de jovens e adultos, ou seja, ele revoga formalmente o Decreto nº2208/1997, entretanto, *mantém* os elementos fundantes de sua proposta.

Entretanto, contraditoriamente, apesar de todos os elementos que limitam a articulação e maior efetividade da possibilidade de integração da educação geral e profissional, a retomada do espaço de discussão e proposição de outras alternativas de concepção, gestão, financiamento, expansão e manutenção da oferta de educação profissional, que haviam sido autoritariamente interrompidas na década de 1990, ainda

⁴² A esse respeito, Rodrigues (2005), argumenta ser comum os estudantes do curso de Pedagogia e demais licenciaturas ao realizarem a análise o artigo 7º questionarem o conflito legal entre “certificação” e “diplomação”. O que significaria, na prática social, ser portador de um “certificado” de educação profissional de nível técnico ou de um “diploma” de técnico? Perguntam, eles, ainda, os portadores poderiam pedir registro nos respectivos conselhos profissionais? Enfim, os portadores de “certificados” teriam os mesmos direitos profissionais daqueles que portarem os “diplomas”? Além dessa preocupação, tentamos levantar aos estudantes uma outra preocupação: a formação humana – no caso, a educação profissional – é passível de ser tão eficazmente repartida? Ora, por um lado, caberia perguntar: se o educando foi capaz de acompanhar satisfatoriamente o curso de educação profissional de nível técnico sem a conclusão (simultânea) do ensino médio, como lhe retirar o direito à “diplomação”? Por outro lado, poderíamos também questionar: qual é a qualidade de um técnico “certificado”, em pleno padrão de acumulação flexível, que não possui as bases científicas de sua profissão que deveriam ser construídas ao longo do ensino médio?

que precariamente, estão reabertos.

Na próxima seção, trataremos de alguns instrumentos jurídicos que efetivam a reforma realizada pelo Decreto nº5154/04, buscando entender o direcionamento dado pelo atual governo para sua concretização.

3.3.1 Parecer nº39/04 e a Resolução nº01/05

Como apontamos na seção anterior, uma das alternativas de organização para a educação de nível técnico prevista pelo Decreto nº5154/04 será a forma integrada. Essa forma de organização não estava contemplada na reforma anterior, bem como, em seus documentos legais que agora deveriam ser modificados a fim de amparar a nova especificidade dessa modalidade de ensino.

Na alegação de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o pretendido com o Decreto nº5154/04 era que a política de integração fosse a prioridade do Ministério da Educação, que articularia a concepção de ensino médio e educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. Esse movimento implicaria que o Ministério da Educação: 1) encaminhasse ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais coerentemente com a nova concepção; 2) fomentasse a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais; 3) formulasse e coordenasse a política nacional, através de um plano de implementação dessa modalidade, acompanhando as discussões, avaliando e sistematizando as experiências a partir do que se reuniriam elementos políticos e pedagógicos.

Entretanto, alguns encaminhamentos dados pelo Ministério da Educação após a aprovação da nova regulamentação do ensino médio e da educação profissional de nível técnico na forma integrada demonstram sua não priorização dentro do quadro mais geral da política educacional.

Esse fato pode ser constatado, por exemplo, pela desarticulação realizada no interior do Ministério alguns dias após a promulgação do Decreto nº5154/04, que coloca o ensino médio na Secretária de Educação Básica, enquanto a educação profissional ficou sob responsabilidade da Secretária da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Se expressa, também, pela não atualização de documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer nº16/1999 e Resolução nº04/1999, que, em concordância com a concepção de educação profissional expressa pelo Decreto

nº2208/1997, estabeleceram um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais dos técnicos por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico desintegrados (Brasil. CEB/C N E, 1999, p.1).

Também, no que se refere à responsabilidade de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientaram a nova reforma da educação profissional, o Ministério da Educação transfere essa responsabilidade ao Conselho Nacional de Educação. Sendo assim, o Conselho Nacional de Educação homologou o Parecer nº39/04⁴³ da Câmara de Educação Básica e a Resolução nº01/05, que se apropriam da concepção de educação presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico vigentes, alegando que,

As Diretrizes Curriculares nacionais definidas pelo conselho Nacional de Educação tanto para o ensino médio quanto para educação profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo conselho continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5154/04. As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam sua validade e *eficácia*, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência. (Brasil. CEB/CNE. Parecer nº39/04, p. 3)

Como já analisamos no capítulo anterior, a lógica que regeu a reforma educacional da década de 1990 estava baseada na racionalidade financeira, com determinações claras sobre qual deve ser a participação do Estado na política educacional, seus investimentos e prioridades estratégicas. Nessa lógica o espaço destinado à educação profissional é secundário.

A manutenção da concepção de currículo presente no Parecer nº16/1999, expressa limitações para o processo de integração, ou seja, a concepção de educação profissional presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Referências Curriculares Nacionais (RCNs), que de acordo com documento do Ministério da Educação (2000) constituem fontes de inspiração para a formulação curricular, expressam a proposta de organização curricular possível condizente com a concepção de formação humana em harmonia com uma política de educação profissional “interessada”. A polivalência é uma de suas noções fundantes, o que contraria a concepção de integração que se fundamenta na noção de politecnia.

⁴³ Ao debater o mérito do Parecer nº 39/04 o relator Francisco Aparecido Cordão valida seu argumento da efetividade da mesma legislação que orientou o Decreto nº 2208/1997, pois, segundo ele após uma ou outra alteração referente a eventuais pontos de divergência e interpretação ou de orientação possibilitaram a plena articulação do exarado pelo Decreto nº 5154/04. (Brasil. CEB/CNE. Parecer nº 39/04, p. 3-4)

Assim, estabelece-se uma contradição que fere a concepção de integração concebida como indissociabilidade entre teoria e prática, pois, por determinação do Conselho Nacional de Educação, com a concordância do Ministério da Educação, a integração deve ser orientada a partir da concepção de currículo presente no Parecer nº16/1999 e na Resolução nº04/1999, os quais defendem, entre seus princípios norteadores, a independência entre o ensino médio e a educação profissional.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) alertam que a manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo Decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches insistentemente divulgado nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de "empregáveis".

Portanto, a manutenção da concepção curricular que justificou, validou e efetivou a reforma da educação profissional na década de 1990, é outra demonstração da acomodação conservadora da reforma promovida pelo novo governo, na tentativa de contemplar todos os interesses contraditórios em jogo.

Faremos, na próxima seção, algumas comparações dos resultados educacionais obtidos nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva a partir de dados estatísticos elaborados por institutos de pesquisas educacionais.

3.4 Nova reforma: limites e possibilidades

Kuenzer (2006), nos proporciona uma avaliação da educação profissional nos anos 2000-2006, correspondente aos dois últimos anos do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e ao primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A autora ressalta que as políticas de educação profissional formuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9393/1996, embora pautadas no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho através da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas. Entretanto, concordamos com o alerta da autora quanto à necessidade de considerarmos que, embora enquadradas nas mesmas tendências do modo de produção capitalista e tendo, de forma semelhante, o patrocínio do discurso da inclusão —

características que aproximam as políticas de educação profissional dos dois governos— há também especificidades que não permitem que se afirme ser tudo a mesma coisa.

Sendo assim, apesar de ser um pouco cedo para realizar um estudo exaustivo dos limites e possibilidades da reforma da educação profissional realizada a partir do Decreto nº5154/04, pelo escasso tempo transcorrido para a avaliação de resultados, buscaremos, através da contraposição de dados estatísticos correspondentes a ambos os governos, tecer algumas considerações.

Utilizamos, para tanto, os dados do Censo Escolar 1999, 2000, 2001 e 2002, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para o período correspondente ao Governo Fernando Henrique Cardoso e dados do Censo Escolar 2003, 2005 e 2006, produzidos pelo mesmo instituto, para o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva.⁴⁴

Durante a década de 1990, período em que foi priorizada a educação básica no quadro das políticas educacionais verifica-se um avanço quantitativo da escolaridade média da população brasileira, que passou de 4,9 para 6,1 anos de estudo. (Brasil/IBGE, 2003)

No editorial da revista Educação & Sociedade, vol. 27, nº97 de 2006, destaca-se que essa questão do acesso à educação tornou-se objeto de preocupação dos formuladores de políticas educacionais. Mais do que o acesso, a permanência na escola e a extensão da escolarização a níveis cada vez mais altos tornaram-se, no plano do discurso, alvo de atenção. No caso brasileiro, a preocupação manifesta em garantir e ampliar o acesso conduziu à produção de múltiplos programas e projetos, o que tem garantido a elevação do número de matriculados na educação básica, observando-se um grande crescimento da oferta de vagas no ensino médio, ainda que insuficiente para suprir a demanda. No entanto, nos últimos 12 anos, exatamente o período em que a educação, em particular a escolar, foi cultuada como solução a múltiplos problemas nacionais, tem-se assistido ao desenvolvimento de políticas educacionais, proposições e processos que tenderam a estabelecer relações contraditórias e perversas entre quantidade e qualidade.

Sob esse aspecto, há entre as gestões Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva continuidades e discontinuidades. Vamos por meio dos dados coletados do Censo Educacional/MEC/INEP dos dois governos limites e possibilidades.

⁴⁴ O Censo Educacional 2003, realizado já no governo Luiz Inácio Lula da Silva, ainda reflete a reforma da educação profissional do governo anterior, Decreto nº 2208/1997. As informações que seguem foram retiradas <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>.

Os dados do Censo Educacional 2002, refletem os primeiros resultados da reforma da educação profissional do governo Fernando Henrique Cardoso na vigência do Decreto nº2208/1997. O número de matriculados iniciais no ensino médio foi de 8.710.584 alunos, distribuídos respectivamente por dependência administrativa: estadual 7.297.179; federal 79.874; municipal 210.631; privada 1.122.900. Entretanto, a obtenção de um resultado de conclusão final de 1.884.874, distribuídos respectivamente por dependência administrativa: estadual 1.493.321; federal 18.732; municipal 47.203; privada 325.618, demonstra a grande disparidade entre entrada e saída nesse nível de ensino, provenientes de repetência e/ou evasão.

Entre esses concluintes, mais de 50%, 1.016.654 freqüentaram o ensino médio noturno caracteristicamente procurado por jovens e adultos trabalhadores, na rede estadual, responsável por atender 940.131 alunos. Nesse nível, apesar da rede privada ter tido uma significativa parcela das matrículas, a rede estadual respondeu pela maioria da oferta.

De acordo com o relatório do Censo Escolar 2003, com relação à educação profissional de nível técnico, destinada a proporcionar qualificação profissional para alunos matriculados ou egressos do ensino médio, foram matriculados 583.383 alunos, dos quais 165.266 o fizeram na rede estadual; 70.484 na rede federal; 19.648 na rede municipal; e 324.985 na rede privada. Assim, a oferta na modalidade concomitante ou subsequente, concentrou-se na rede privada⁴⁵. Dos 2.789 cursos ofertados no período, a iniciativa privada responsabilizou-se por 1.983, divididos em 1664 estabelecimentos particulares, 28 confessionais, 58 comunitários e 233 filantrópicos.

O Censo Escolar 2005, cujos dados já refletem a influência da nova legislação para educação profissional, o Decreto nº5154/04 aprovado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, separa os dados entre ensino médio regular e educação profissional de nível técnico. No ensino médio regular foram realizadas 9.031.302⁴⁶ matrículas, distribuídos respectivamente: federal, 68.651; no estadual, 7.682.995; municipal 182.067; e nas instituições privadas, 1.097.589. Na educação profissional de nível técnico, nas modalidades concomitante, subsequente ou integrado, foram matriculados 747.892 alunos, distribuídos por dependência administrativa em: federal 89.114 (11,9%), estadual 206.317 (27,6%), municipal 25.028 (3,3%), privado 427,433 (57,2%). (MEC/INEP/Censo

⁴⁵ Esse número de matrículas representa uma queda de 133.269 alunos em comparação ao censo de 1999 que contabilizou 716.652 alunos matriculados.

⁴⁶ Ensino médio regular é uma denominação utilizada nos documentos do Censo Educacional. Esse dado inclui o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Escolar 2005).

Na tabela 1, comparamos o número de estabelecimentos que ofertaram ensino médio de nível técnico por dependência administrativa no período 1999/2003/2005. Verificamos queda nas ofertas federal, estadual e municipal no período de 2003 e uma retomada no período de 2005. A rede privada segue em todo o período em ascensão.

Tabela 1 – Número de estabelecimentos de que ofertam ensino médio de nível técnico nos períodos de 1999 – 2005 por dependência administrativa			
Dependência	Técnico censo 1999	Técnico censo 2003	Técnico censo 2005
Federal	120	138	147
Estadual	689	553	659
Municipal	152	115	138
Privada	1.255	1983	2.350
Sistema S	172	Não informado	Não informado
Total	2.216	2789	2.394

Fonte:MEC/INEP/Censo Escolar, 1999/2003/2005

Essa retenção também se observa nos dados de matrículas, como podemos verificar na tabela 2, nos períodos entre 1999/2003 existe uma queda, seguida de uma tendência de crescimento no período seguinte, 2005/2006.

Tabela 2- Número de matrículas por dependência administrativa	
Censo 1999	
Dependência Administrativa	Número de matrículas
Federal	101.001
Estadual	265.772
Municipal	37.150
Privada	312.729
Sistema S	48.296
total	716.652
Censo 2003	
Dependência Administrativa	Número de matrículas
Federal	79.484
Estadual	165.266
Municipal	19.648
Privada	324.985
Sistema S	Não informado
Total	589.383
Censo 2005	
Dependência Administrativa	Número de matrículas
Federal	89.114
Estadual	206.317
Municipal	25.028
Privado	427.433
Sistema S	Não informado
Total	747.892
Censo 2006	
Dependência Administrativa	Número de matrículas
Federal	75.966
Estadual	233.212
Municipal	23.208
Privado	406.634
Sistema S	Não informado
Total	739.020

Fonte: Banco de Dados SODETEC/2005

Os dados do Censo Escolar de 2006 demonstram que a rede privada respondeu por 54,8% das matrículas da educação profissional, enquanto a rede estadual ampliou

sua participação de 26,6%, em 2005, para 31,4% em 2006. Os dados das matrículas da educação profissional de 2006 revelam um crescimento de 5,3% em relação ao ano de 2005.

Na tabela 3 distribuímos as matrículas da educação profissional de nível médio técnico por dependência administrativa e modalidade de oferta no ano de 2005.

Tabela 3 – Matrículas por dependência administrativa e modalidade de oferta							
Federal				Estadual			
Concomitante	Subseqüente	Integrado	total	concomitante	Subseqüente	integrado	Total
40.150	43.612	5.352	89.114	98.239	89.803	18.275	206.317
Municipal				Privado			
Concomitante	Subseqüente	Integrado	total	concomitante	Subseqüente	integrado	Total
6.971	16.574	1.483	25.028	146.161	265.753	15.519	427.433
Total Geral							
Concomitante		subseqüente		Integrado		Total	
291.521		415.742		40.628		747.892	

Fonte: MEC/INEP, Educação Profissional no Censo Escolar 2005.

Verificamos que os dados de matrículas do ensino médio integrado ainda são muito baixos, estando sua maior oferta concentrada na rede estadual. A rede privada abarca um grande percentual da oferta de vagas nas modalidades concomitante e subseqüente, notadamente mais lucrativos e com as quais já trabalhava durante a reforma anterior, mantendo assim sua hegemonia nessa área.

Por meio dos dados verificamos que a tendência que vinha sendo historicamente construída de estadualização do ensino médio foi superada no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e encontra-se em conflito no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, frente às disputas de interesses pelas quais passa.

Para Frigotto (2006), o discurso, especialmente dos empresários, mas também de políticos, gestores e educadores que atribuem as mazelas econômicas e sociais à educação básica, mormente de nível médio, contrastado com o processo histórico dominante construído por opção pela burguesia brasileira, afirma, paradoxal e cinicamente o seu contrário. Os dados do Censo Estatístico do IBGE de 2005 revelam que 48% dos municípios brasileiros tiveram diminuição da matrícula no ensino médio. O Censo de 2006 mostra outro dado na mesma direção: uma diminuição de 94 mil matrículas no ensino médio regular. O que aumentou significativamente, 114 mil, foram as matrículas no ensino supletivo.

Para Kuenzer (2006), a hipótese levantada na época em que ainda circulavam diferentes versões sobre o que depois seria o Decreto nº5154/04, é facilmente comprovável hoje por meio das informações disponíveis nos diferentes sistemas de controle, inclusive no Tribunal de Contas da União. Para a autora, há uma manutenção do balcão de negócios em que se transformaram as instituições públicas e privadas de educação profissional, a partir do Decreto nº2208/1997. Assim, o Decreto nº5154/04 ampliou o leque de alternativas para o ensino médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favoreceram ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, fosse revogada.

Ramos (2005) destaca que dos cursos técnicos (que promovem a habilitação profissional), poucos ainda se encontram sob a gestão direta dos poderes públicos federal ou estaduais, CEFET's e escolas técnicas federais e estaduais. Os demais foram assumidos também pela sociedade civil, principalmente por adesão ao Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, do Ministério da Educação. De fato, os dados dos Censos analisados demonstram que a oferta de educação profissional pelo setor privado superou a oferta pública.

Na Tabela 4 comparamos as matrículas da educação profissional de nível médio por ano, sexo e área profissional, nos períodos de 2003/2004/2005 de acordo com a classificação definida na Resolução CNE/CEB nº04/1999, que estabelece as competências profissionais, cargas horárias mínimas para cada habilitação, bem como as vinte áreas profissionais.

Tabela 4 - Matrículas da Educação Profissional, por Ano e Sexo, segundo a Área Profissional no período de 2003 /2004/ 2005

Área Profissional	2003			2004			2005		
	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.
Brasil	589.383	300.820	288.563	676.093	335.532	340.561	707.263	351.403	355.860
Agropecuária	39.135	29.870	9.265	46.239	34.870	11.369	42.837	31.726	11.111
Artes	5.782	2.268	3.514	5.625	2.461	3.164	8.190	3.680	4.510
Comércio	6.676	3.952	2.724	6.683	3.715	2.968	8.225	4.890	3.335
Comunicação	4.063	1.768	2.295	5.005	2.290	2.715	4.799	2.175	2.624
Construção Civil	13.767	8.490	5.277	14.025	8.561	5.464	13.500	7.933	5.567
Desenvolvimento Social e Lazer	6.733	1.234	5.499	18.605	2.140	16.465	15.462	1.881	13.581
Design	5.997	2.252	3.745	7.625	2.628	4.997	7.391	2.299	5.092
Geomática	1.403	938	465	1.145	820	325	1.379	836	543
Gestão	87.407	31.834	55.573	89.418	33.135	56.283	102.408	37.095	65.313
Imagem Pessoal	963	180	783	579	27	552	1.052	62	990
Indústria	109.559	96.002	13.557	114.741	103.711	11.030	128.153	114.436	13.717
Informática	82.969	53.136	29.833	89.748	57.688	32.060	80.765	51.539	29.226
Meio-Ambiente	6.618	3.853	2.765	8.410	4.626	3.784	10.407	5.645	4.762
Mineração	1.318	973	345	1.588	1.119	469	2.112	1.502	610
Química	18.068	10.331	7.737	21.580	12.171	9.409	24.970	13.619	11.351
Recursos Pesqueiros	358	237	121	172	125	47	114	87	27
Saúde	174.073	40.171	133.902	220.081	52.238	167.843	233.493	60.921	172.572
Telecomunicações	12.536	9.304	3.232	11.811	8.504	3.307	9.190	6.454	2.736
Transportes	1.378	1.015	363	2.236	1.581	655	1.581	1.132	449
Turismo e Hospitalidade	10.580	3.012	7.568	10.777	3.122	7.655	11.235	3.491	7.744

Fonte: MEC/INEP/DEEB - Censo Escolar de 2003/2004/ 2005

Conforme os dados da Tabela 4, retirados do relatório do INEP, *A Educação Profissional de Nível Médio no Censo Escolar (2005)*, esse período se caracteriza, sobretudo, pelo progressivo aumento do número de alunos nos cursos da área de Saúde. Em 2003, foram registrados nessa área, principalmente devido à quantidade de cursos técnicos em enfermagem, aproximadamente 174 mil alunos (29,5% do total das matrículas). Em 2005, esse número passou para 236 mil alunos (31,5% do total). Outras áreas representativas quanto ao número de alunos são Indústria, Gestão e Informática. Nesses três anos, as matrículas nos cursos da Indústria e de Gestão (em torno de 21,4%, 26,8 %, respectivamente), têm-se mantido praticamente constantes. Nos cursos de Informática, a proporção de alunos em relação ao total vem apresentando um relativo

decréscimo, passando de 14,0% em 2001 para 12 % em 2005.

Os dados revelam um equilíbrio de gênero nas matrículas de 2003; entretanto, nos anos de 2004 e 2005 a quantidade de mulheres no ensino técnico se sobrepõe levemente aos homens, abarcando cerca de 50.4% das matrículas. Na análise do INEP, essa variação também se deve ao aumento de ofertas do setor de saúde.

Com relação aos recursos destinados ao financiamento da educação profissional e tecnológica, constatamos uma grande burocratização das informações causadas pela ausência de definições claras para essa modalidade de ensino, o que faz com que os recursos sejam em grande parte subsidiados por programas de financiamento pontuais, em muitos casos vinculados a acordos feitos entre o governo brasileiro e organismos internacionais.

Grabowski (2006) considera que na atual gestão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, temos um modelo de financiamento baseado no financiamento público estatal (oferta das redes federal, estaduais e alguns municipais); financiamento particular: pagamento de mensalidades (58,2% dos alunos estão em escolas privadas) e financiamento Sistema S (receita compulsória em média de 3 à 5 bilhões ano). Enquanto a capacidade do Ministério da Educação se restringe a financiar a manutenção e o desenvolvimento da rede federal, proliferam na maioria dos ministérios um conjunto de programas, projetos e atividades de formação e qualificação profissional geralmente desarticulados e fragmentados.

Sendo assim, a educação profissional no Brasil está sendo financiada por três grandes fontes e programas: 1) os recursos do Fundo do Amparo do Trabalhador (FAT- aproximadamente R\$ 146,9 milhões), através do desenvolvimento do Plano Nacional de Qualificação (PNQ), contemplando uma experiência de representação e gestão tripartite através da participação do governo, dos empresários e dos trabalhadores; 2) com recursos do MEC/BID/BM e FAT , para a aplicação no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP – aproximadamente R\$ 64,8 milhões), gerenciado pela SETEC/MEC, através de Comitês e sem a representação dos segmentos financiados e interessados; 3) com os recursos recolhidos e repassados ao Sistema “S” (aproximadamente R\$ 3,04 bilhões, entretanto, este é o valor que sofre maior variação anual), o de maior volume de todos, gerenciados exclusivamente pelo setor empregador. (MEC/SETEC – Fontes de Financiamento da Educação Profissional, nov. 2004)

Na ponta, estes recursos são distribuídos entre os executores das ações utilizando cálculos aluno/hora/aula, respectivamente estabelecidos:

1) Para a realização da ação de concretização da formação do trabalhador proporcionadas com o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, - R\$2,00 para habilitação básica; R\$2,50 para habilitações específicas; e R\$3,00 para habilitação de gestão. Em geral esses recursos são distribuídos em propostas de formação precarizadas, que sofrem pouco acompanhamento dos órgãos públicos de governo a fim de verificar sua abrangência do ponto de vista da formação humana e efetividade social. Para o cálculo do custo total de cursos e treinamentos em cada habilidade deverá ser observada a seguinte fórmula, $x = (a \cdot b \cdot c)$ onde:

x = custo total do curso/treinamento, na habilidade em questão

a = número total de treinandos matriculados no curso/treinamento

b = carga horária do curso ou treinamento, por treinando

c = custo por aluno-hora, segundo a habilidade em que se enquadra o curso ou treinamento, em conformidade com os parâmetros indicados (R\$ 2,00, R\$ 2,50 ou R\$ 3,00).⁴⁷

2). No caso do Ministério da Educação, a metodologia de cálculo – custo aluno/ano tem variado segundo os balanços do início do século XXI, entre R\$ 341,00 e R\$442,00, o que considerando um referencial anual de 800 horas/aula daria aproximadamente R\$ 0,50 o valor aluno/hora.

A dispersão desses recursos e sua falta de acompanhamento e gestão pública efetiva nos remetem novamente à inexistência de uma política pública de Estado para esse nível educacional, que estabeleça, entre outros, critérios para o financiamento dessa modalidade de ensino em sua totalidade.⁴⁸

Kuenzer e Grabowski (2006) destacam que a razão fundamental para que essa política seja de Estado é o reconhecimento do papel estratégico que desempenham a educação e a produção do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico no processo de construção de uma sociedade de novo tipo, fundada na justiça social a partir da participação de todos na produção, na fruição do que foi produzido, na cultura e no poder, o que demanda processos educativos que articulam formação humana e sociedade na perspectiva da autonomia crítica, ética e estética.

⁴⁷ [1] Artigo retirado da lei do FAT, que regulamenta os critérios para repasses relativos a pagamentos dos cursos de qualificação profissional.

⁴⁸ Existe no Senado Federal um Projeto de Lei nº 247/03 que cria o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador (Fundep), apresentado pelo Senador Paulo Paim – PT/RS destina-se ao financiamento permanente de programas de educação profissional pública para gerar trabalho e renda. As fontes de recursos serão o Fundo de Amparo ao Trabalhador e o Fundo de Participação dos Estados. Verem www.senado.gov.br/.../PLS/PLS%20N%20274%20de%202003%20%20fundo%20qualificacao%20profissional. Ver também Oliveira, Ramom. O Banco Mundial e a Educação Profissional, em www.senac.br/informativo/BTS/272/boltec272c.htm.

Conforme o relatório final da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (2006), a inexistência de previsão legal, sistemática e organizada para o financiamento da educação profissional e tecnológica tem como consequência a oferta desarticulada e insuficiente dessa modalidade de ensino. No âmbito federal, a oferta se manteve através da rede federal de educação tecnológica, que, não obstante a sua qualidade e tradição quase centenária, passou por um longo período de estagnação. No âmbito estadual, a oferta é reduzida, comparada a demanda. No âmbito municipal, são poucos os municípios que destinam recursos orçamentários à manutenção da educação profissional e tecnológica, pois essa não pode ser financiada com a parcela mínima que, por lei, é dedicada a educação fundamental.

No sentido de solucionar as questões relativas às fontes financiadoras da educação profissional e tecnológica e coesão das ações, tramita no Senado Federal a proposta do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador (FUNDEP), que prevê que a composição das fontes de recurso sejam:

- I - sete por cento (7%) do produto da arrecadação dos impostos sobre renda e proventos de qualquer natureza e sobre produtos industrializados, de que trata a alínea “a”, do inciso I, do art. 159 da Constituição Federal, excluindo-se as quotas financeiras que constituem recursos do Fundo de Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF;
- II - Cinco por cento (5%) dos Fundos de Amparo do Trabalhador (FAT), – BNDS, por força do parágrafo 1º, art. 239 da Constituição Federal, referentes ao Programa Seguro-Desemprego e ao pagamento do Abono Salarial;
- III - Dez por cento (10%) dos recursos recolhidos pela Previdência e transferidos a terceiros e/ou entidades como SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAR, SEST, SENAT, SSCOOOP, SEBRAE, DPC e Fundo Aeroviário;
- IV - Dezoito por cento (18%) do total dos recursos do Fust conforme art. 5, inciso XIV, parágrafo 2º, da Lei nº9.998/2000 que prevê tal aplicação em educação;
- V - As contribuições, doações, financiamentos e recursos de outras origens, concedidos por entidades de direito público ou privado, nacionais ou estrangeiras;
- VI - As dotações orçamentárias anualmente previstas pela União para esta finalidade no Âmbito do MEC e outros Ministérios a fins;
- VII - Outros recursos que lhe venham a ser atribuídos.

Devido à não existência de uma política de Estado que articule e integre governo e sociedade, os recursos anteriormente elencados para o financiamento da educação

profissional acabam por ser pulverizados entre as iniciativas de educação formal e não-formal, públicas e privadas, financiando vários programas de educação profissional, qualificação, requalificação e resgate social de jovens e adultos em situação de exclusão social.

Kuenzer (2006) classifica esses programas em três linhas programáticas que se propõem a organizar e operacionalizar a política de educação profissional e tecnológica do atual governo. A primeira linha constitui uma proposta reformulada do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador –1995/2002- (PLANFOR), o Plano Nacional de Qualificação – 2003/2007- (PNQ), que financia ações através dos Conselhos Estaduais e Municipais do Trabalho, com os recursos cada vez mais exíguos, do Fundo de Amparo ao Trabalhador. A segunda linha congrega os programas que apresentam efetiva vinculação da Educação Profissional com a Educação Básica, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Expansão da educação Profissional (PROEP), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ambos criados no Governo Lula. A terceira linha congrega ações que têm sua origem no Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE, Lei nº10748 de 22 de outubro de 2003⁴⁹, gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego como os projetos Consórcio Sociais da Juventude, Empreendedorismo Juvenil, Soldado Cidadão, vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República por meio da Secretaria Especial de Direitos Humanos e articulado ao Ministério do Trabalho e Emprego, está o projeto Juventude Cidadã, que substituiu o Serviço Civil Voluntário. Vinculado ao MEC, está o projeto Escola de Fábrica. Os projetos da terceira linha prevêm o compromisso da entidade conveniada com a inclusão de no mínimo 30% dos participantes por meio de contratação formal, auto-emprego, iniciativas de cooperativismo, associativismo e economia solidária, entre outras formas possíveis. No projeto Escola de Fábrica, eleva-se para 50% o compromisso com a inclusão no mundo do trabalho.⁵⁰

⁴⁹ Kuenzer (2006) destaca que o Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), articula várias ações, que se desenvolvem por meio de duas linhas: a qualificação social e profissional e a da inserção imediata no mercado de trabalho.

⁵⁰ Ver Kuenzer, A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão, 2006, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302006000300012&lng=pt&nrm=iso#nt06. “Implementado pelo governo federal por intermédio da Lei n. 10.748, de 22 de outubro de 2003, o pnpe articula várias ações, que se desenvolvem por meio de duas linhas: a da *qualificação social e profissional* e a da *inserção imediata no mercado de trabalho*. Essas ações, diferentemente das anteriormente descritas, embora assumam a articulação com a educação básica como princípio, não se vinculam ao Sistema Nacional de Educação; ao contrário, essa articulação, estimulada, fica por conta do aluno, que deverá comprovar sua matrícula e frequência ao

Grabowski (2006) faz um levantamento de alguns desses programas de educação profissional e tecnológica que em 2005 utilizaram recursos públicos e/ou público privados para sua manutenção: Ministério da Educação/ Instituições Federais de Ensino Superior R\$ 600 milhões; Ministério da Educação/ Programa de Expansão da Educação Profissional R\$ 190 milhões; Qualificação Profissional/Plano Nacional de Qualificação R\$ 131 milhões; Fust – Fundo Social das Telecomunicações, fundo total R\$ 5,5 bilhões, 18% desses previstos para educação; Sistema S R\$ 3 a 5 bilhões anos, mais receita própria e direta; Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens R\$ 311 milhões; Soldado Cidadão R\$ 50 milhões e Escola de Fábrica R\$ 25 milhões.

Em suma, os dados apresentados nesta seção indicam que algumas das políticas e programas de educação profissional que vêm sendo desenvolvidos pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva tendem a pulverizar oficiais, pulverizam essas iniciativas e recursos. Como resultado disso, tais políticas perdem efetividade do ponto de vista da formação humana, da superação da dicotomia entre teoria e prática e do resgate e inclusão de jovens e adultos no mundo do trabalho, bandeiras levantadas nos discursos que fundamentaram a nova reforma.

Na próxima seção concluiremos este capítulo com a apresentação do Programa Escola de Fábrica, que constitui o foco de nossa pesquisa empírica. Este programa forma parte das iniciativas oficiais de educação profissional, e foi lançado pelo governo federal três dias após a aprovação do Decreto nº5154/04. Trata-se de um programa executado pelo Ministério da Educação em parceria público-privada seguindo, de acordo com nossa hipótese, um exemplo limitado de aprendizagem profissional.

3.5 Programa Escola de Fábrica

A histórica concentração de renda, desigualdade e exclusão social apresentada por Campos et. al. 2004 no “Atlas da Exclusão Social no Brasil”, acentuam no período da globalização a precarização da vida humana.

No mercado de trabalho, seu reflexo se traduz numa exclusão de mais da metade da população do emprego formal que, como salienta Frigotto (2005), também configura uma forma da exclusão da cidadania. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2005), indicam que a taxa de desemprego entre jovens e adultos na faixa etária de 16 a 24 anos chegou a 58,4%.

sistema escolar, sem que haja vinculação explícita entre a escolarização e a formação oferecida pelo projeto”. (Kuenzer, 2006)

Diante de tal quadro de exclusão, cabe o destaque feito por Ramos (2005), sobre a ideologia da empregabilidade, que difundiu a idéia de que quanto maior seja a capacitação do cidadão, maiores serão suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho, delegando a ele essa responsabilidade. Deste modo, pressionados pelas condições do mercado de trabalho, encobertas por tal ideologia, a classe trabalhadora passou a se mobilizar pela melhoria dos seus padrões de escolarização. A volta à escola tem sido uma das características dos últimos anos. Como o Estado focaliza suas ações educacionais diretas na universalização do ensino fundamental e na ampliação do ensino médio, os trabalhadores que buscam se qualificar para o trabalho complexo são obrigados a custear seus estudos em nível superior, já que as vagas disponíveis no ensino público são insuficientes para o atendimento da demanda. Aqueles aos quais resta a formação para o trabalho simples, que não tiveram acesso à educação básica em idade adequada, devem buscar os cursos de habilitação ou de qualificação profissional.

Este movimento ressaltado por Ramos, demonstra a incorporação por parte do cidadão do discurso ideológico da empregabilidade e sua busca no sentido de sanar sua “incapacidade de empregar-se e/ou manter-se empregado”, por meio de continuação de estudos e formação profissional. Tal incorporação ideológica mascara o fato de que não ser responsabilidade individual a integração do cidadão no mundo do trabalho, ou seja, a concepção de empregabilidade, apesar de amplamente difundida e incorporada individualmente, não tem função efetiva para além do campo ideológico, como justificativa e manutenção da lógica utilitarista do capital.

Kuenzer (2006) argumenta que no caso específico das políticas de educação profissional, exclusão passou a designar aos desempregados e à população em situação de risco. A autora defende a tese de que a pedagogia do trabalho na acumulação flexível do ponto de vista do mercado ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força das políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. Em resumo, do lado do mercado um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração

produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de educação profissional, um processo de *inclusão que dada a sua desqualificação, é excludente*.

Ramos (2005) destaca que a adoção majoritária dessa lógica nos quadros do governo federal, acentua-se no início do ano de 2004, quando o Ministério da Educação anunciou a política de parceria público-privada do Governo Federal, com ressonância na política de educação profissional. O governo anuncia um novo programa de educação profissional usando o modelo de parceria público-privado, que envolveria a União, o “terceiro setor” e a iniciativa privada na oferta de formação técnica de jovens em cursos de qualificação profissional. A idéia é baseada no projeto Formare, da Fundação Iochpe, iniciado com recursos do PROEP e se baseia nas parcerias firmadas com empresas e indústrias de todo o país para que elas façam a qualificação profissional de jovens. Esse programa, implementado a partir de 2005, foi designado como “Escola de Fábrica”.

É neste contexto que o discurso que estabelece a relevância do Programa Escola de Fábrica no quadro das políticas de educação profissional defendidas pela atual administração se institui. Sua proposta se fundamenta na importância de resgatar jovens e adultos em situação de risco social e incluí-los no mundo do trabalho, movimento este que dada a falta de condições concretas para sua efetivação, do ponto de vista da estrutura vigente, vai ao encontro com a lógica da “inclusão excludente”, destacada pela autora.

Em suma, o programa se propõe a trabalhar de forma entrelaçada entre o público e o privado, a educação formal e informal, a elevação da escolaridade com profissionalização de jovens e adultos, com idade entre 16 e 24 anos, com renda per capita de meio salário mínimo, matriculados em escola pública no curso regular de educação básica (ensino fundamental ou médio), ou no programa de educação de jovens e adultos – EJA. Ou seja, o entrelaçamento entre a elevação da escolaridade e profissionalização corre paralelamente, na escola e na fábrica.

Entretanto, mesmo que em seus princípios o Programa assumira a necessária articulação com a educação básica, ele não está diretamente vinculado ao Sistema Nacional de Educação, ficando essa articulação sob responsabilidade do aluno, que deve comprovar sua matrícula e frequência no sistema escolar, não havendo relação direta entre a escolarização e a formação oferecida pelo projeto.

O investimento previsto para viabilização do primeiro ano de implantação, de R\$ 25 milhões de reais, é oriundo do Programa de Expansão da Educação Profissional -

PROEP, destinado à criação inicial de 560 turmas de Escolas de Fábrica em parceria público-privada, entre Empresas Estatais, Sociedades de Economia Mista, Administração Direta, Autárquica e Fundacional em todas as esferas de governo, Instituições Privadas sem fins lucrativos, Empresas privadas, Instituições Educacionais Certificadoras.

Essas parceiras, de acordo com as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação, devem:

- Promover a inclusão social de jovens de baixa renda em situação de risco social, através da iniciação profissional.
- Fortalecer a descentralização da execução de políticas públicas através de atores sociais públicos-privados.

Entretanto, ao refletir sobre essas metas precisamos destacar algumas questões da proposta, que a nosso ver acabam por esvaziar as possibilidades de efetividade social do programa: 1) Como é possível promover efetivamente o resgate e inclusão social desses sujeitos precarizados sem alterar as questões estruturais que promovem sua exclusão? 2) Ao promover o fortalecimento da descentralização das ações oficiais, o governo marcha no sentido inverso à elaboração de uma política de coesa de Estado para a educação profissional. A superação dessas questões fazia parte do plano de ação da atual gestão, porém, está se perdendo no espaço de acomodação dos interesses dominantes.

Ramos (2005) considera que o Programa Escola de Fábrica é definido como um programa de inclusão social, voltado para beneficiar estudantes excluídos do mercado de trabalho, e que pretende estimular empresas privadas a praticar a responsabilidade social⁵¹. Entretanto, o significado desse Programa deve ser compreendido em seus princípios ideológicos: 1) referentes ao sentido da qualificação profissional como compensação à negação do direito de uma educação básica sólida e de qualidade para a classe trabalhadora. 2) Que seus princípios incentivam o deslocamento das fronteiras entre o público e privado, empurrando as políticas educacionais para essa última esfera, pois, ao depender da parceria empresarial para sua realização, além do uso do fundo público pelas organizações privadas, o Programa Escola de Fábrica reifica o assistencialismo sob o mito da *responsabilidade social*. No fundo, essa política acaba por

⁵¹ Segundo definição do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, a Responsabilidade Social Empresarial é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais".(fonte: www.ethos.org.br/DesktopDefault.aspx?Alias=Ethos&Lang=pt-BR)

retomar os fundamentos que estiveram na origem da educação profissional no início do século passado, de formar *mão-de-obra* necessária ao desenvolvimento econômico e educar psico-fisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho.

3.6 Considerações Preliminares

Neste capítulo analisamos a nova reforma da educação profissional iniciada no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), mediante o Decreto nº5154/04. A nova legislação, além das possibilidades de desenvolvimento dessa modalidade de ensino nas formas concomitante e subseqüente, já expressas na reforma anterior (Decreto nº2208/1997), introduz a possibilidade da reintegração do ensino médio e da educação profissional de nível técnico, que passa a ser chamada de ensino médio integrado.

Contudo, as orientações advindas do Ministério da Educação a partir de 2004 demonstram a não priorização da integração e passam a lançar políticas pontuais de formação e qualificação profissional, pulverizando os recursos públicos e transferindo a responsabilidade de gestão pública para o setor privado. Dessa forma, os compromissos assumidos em sua proposta de governo - Uma Escola do Tamanho do Brasil - de solucionar os **equivocos conceituais** cometidos pela administração anterior para essa modalidade de ensino, não se efetivam para além do plano do discurso.

Em análise realizada por Cêa (2005), sobre as possibilidades de organização do ensino médio de nível técnico a partir do Decreto nº5154/04 a autora ressalta a positividade da reconquista da integração legal entre educação geral e técnica, que havia sido interrompida pela reforma anterior. Contudo, destaca que a ampliação da noção de articulação entre ensino médio com a formação para o trabalho continua prevendo a possibilidade da oferta de cursos concomitantes e seqüenciais. Além do mais, o Decreto prevê a continuidade de cursos e programas de educação continuada dos trabalhadores sem que esses cursos exijam necessariamente escolaridade prévia. Em suma, ainda de acordo com a autora, do ponto de vista da organização da educação nacional, o que o Decreto nº5154/04 faz é reafirmar a incorporação da integração já prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/1996, o que representa um contra-senso apenas compreendido à luz das disputas e da investida neoliberal. Na mesma linha, para Rodrigues (2005), o novíssimo Decreto parece apenas vir para acomodar interesses em conflito, como, aliás, o fizera a Lei nº7044/1982.

Kuenzer (2006) adverte que o novo Decreto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a através de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do Decreto nº2208/1997, das instituições públicas que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte a sua função, e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas.

Como temos visto no decorrer deste trabalho, muitas tem sido as dificuldades a serem superadas para a implementação da possibilidade de integração que retorna legalmente em 2004. Sua oferta tem se dado, prioritariamente, através da luta incansável de educadores, intelectuais, comunidades e gestores de alguns estados brasileiros, que durante a reforma anterior fizeram o enfrentamento à política de desintegração, e que agora, a partir do restabelecimento de sua possibilidade legal, buscam massificá-la⁵².

No próximo capítulo, centraremos nossa análise em duas experiências do Programa Escola de Fábrica que foram desenvolvidas em Curitiba no período de 2005/2006. Procuramos, nesse estudo de caso, avaliar se ocorreram estas limitações apontadas pelos dados mais agregados, expostos neste capítulo, assim como também assinaladas pela literatura.

⁵² Maiores detalhes ver SANDRI, SIMONI. O Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM e a sua relação com o Curso de Magistério: movimentos de adesão e de resistência. Mestrado em Educação: Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação. UFPR/PR, 2007.

4 Escola de Fábrica

O desenvolvimento do homem em sua totalidade só se dará com a supressão da alienação, com a superação do antagonismo de classes. Enquanto persistirem relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, o homem se encontrará ainda na sua própria pré-história.

Marx

Neste último capítulo realizaremos a apresentação e análise dos dados colhidos em pesquisa empírica realizada em duas experiências do Programa Escola de Fábrica, ambas desenvolvidas no Município de Curitiba.

Ditas experiências foram realizadas no período 2005 a 2006, tendo como parceiros o Ministério da Educação, a Associação de Desenvolvimento Técnico e Administrativo para a Indústria e Serviços – SODETEC, que atuou como Unidade Gestora, o SESI/SENAI, que atuaram como Unidades Certificadoras, e as empresas Case New Holland (CNH) e Peguform, que foram as Unidades Formadoras⁵³.

As técnicas de pesquisa utilizadas foram entrevistas e análise de documentos objetivando investigar: a) que tipo de formação é proposta aos alunos nesta modalidade de formação; b) a abrangência deste Programa como forma de resgate de jovens e adultos em situação de risco social, bem como sua efetividade como forma de inclusão no mundo do trabalho.

Para tanto, na primeira seção buscamos resgatar a concepção de educação profissional esperada no início da gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, contraposta com a concepção vigente.

Na segunda seção, realizamos a análise das experiências pesquisadas, apresentando os dados referentes às unidades parceiras, conveniadas ao Ministério da Educação. Em seguida, analisaremos os dados dos alunos participantes no Programa: processo de seleção, perfil dos alunos, escolaridade, renda per capita, dificuldades sociais e acadêmicas encontradas no período do curso, e por fim, nos utilizaremos dos dados coletados em entrevistas realizadas com os ex-alunos após a conclusão do

⁵³ A New Holland é uma fabricante de implementos voltada tanto para a área agrícola, como tratores e colheitadeiras, quanto para a área industrial e de construção civil, como retroescavadeiras. Atualmente faz parte do grupo Fiat e esta localizada na região metropolitana de Curitiba. A empresa Peguform é conhecida mundialmente pela injeção de pára-choques, painéis de instrumentos e componentes internos e externos, inclusive pela produção, no início dos anos 80, dos primeiros pára-choques plásticos coloridos e revestidos na cor dos veículos, a Peguform instalou fábrica em São José dos Pinhais-PR em 1999 para produzir pára-choques, laterais de portas, porta-luvas e peças de acabamento para consoles.

Programa, buscando investigar sua efetividade social.

4.1 Concepção de Formação Profissional: interessada x desinteressada

Desde o triunfo da revolução burguesa é no espaço da sociedade dividida em classes, complexa, burocratizada, contraditória, que o homem se faz homem, ele a produz e é por ela produzido. Neste espaço social contraditório, a formação humana, longe de ser entendida como um processo através do qual o homem se ajusta às relações sociais, deve ser entendida como um processo igualmente contraditório pelo qual o ser humano pleno é capaz de perceber a sua realidade e transformá-la, ou seja, como um processo por meio do qual o ser humano é capaz de criar e recriar a sua história.

Como afirma Saviani (1986), o trabalho é a base da existência humana e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

Nesta perspectiva, uma educação “desinteressada”⁵⁴ contém essa possibilidade de transformação, na medida em que pode possibilitar a intervenção individual e coletiva dos sujeitos na construção de uma nova sociedade.

Entretanto, como temos visto no decorrer desta pesquisa a concretização da concepção de educação desinteressada tem fugido as determinações presentes nas políticas, projetos e programas de educação profissional no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, contrariando as promessas feitas por ele durante o período eleitoral.

Assim sendo, na atual administração, setores conservadores que disputam espaço no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tem conseguido incidir decisivamente na configuração de políticas de formação profissional que continuam atendendo suas demandas. Com isso o foco sobre as necessárias mudanças estruturais, que vão para além dos pequenos ajustes que vem ocorrendo na legislação educacional e que estavam no Programa de Governo, permanece obscurecido.

Kuenzer (2006), destaca que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passaram a exigir uma ampliação da educação básica com qualidade, à qual se integre

⁵⁴ “Desinteressado”, isto é, algo que não tem motivação imediata, subjetiva e individual, e sim algo de longo alcance, que interessa objetivamente a muitos homens na história.(Gramsci, Caderno 12, 2000. p.10)

uma formação profissional de natureza tecnológica, fundada no domínio da técnica, como relação entre conhecimento e competências cognitivas complexas. Contudo, a autora destaca que os que vivem do trabalho têm acesso, basicamente, à reprodução do conhecimento tácito, sem que se efetive realmente a integração entre educação básica e profissional.

Isso, inevitavelmente, se reflete na formação precarizada de indivíduos que, frente a profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho, continuam a dominar precariamente operações funcionais restritas da eletromecânica, e encontram barreiras frente às inovações trazidas pela microeletrônica. Isto porque, a diferença da anterior, a atual base tecnológica “assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que à ciência e a tecnologia, antes incorporadas nos equipamentos, passem a ser de domínio dos trabalhadores” (Kuenzer, 1998, p. 36).

Verificamos que décadas após do início do desenvolvimento da educação profissional no Brasil as novas demandas do mundo do trabalho deparam-se com a necessidade de um trabalhador de novo tipo, que domine a ciência e a tecnologia dos novos processos produtivos, com capacidade de intervenção e autonomia intelectual. Entretanto, essa formação qualificada será destinada para uma elite de trabalhadores.

Essa é uma boa reflexão a ser feita, pois, as políticas desenvolvidas pela atual administração adotam um discurso de superação da dualidade, da precarização, da fragmentação e da desintegração dos processos de educação profissional, e se propõe viabilizar formas de inclusão social. Entretanto, tais políticas mantêm em vigor uma concepção de educação profissional unilateral, polivalente, compensatória, que delega ao educando a responsabilidade pela efetividade social deste processo.

Vejamos, na próxima seção, a experiência de formação de duas turmas no quadro do Programa Escola de Fábrica.

4.2 As Unidades Parceiras

A primeira experiência do Projeto Escola de Fábrica, realizada no período de março/setembro de 2005 no município de Curitiba, foi organizada e gerenciada pela Gestora Associação de Desenvolvimento Técnico e Administrativo para Indústria e Serviços – SODETEC.

A previsão orçamentária do Ministério da Educação, para a montagem e manutenção das turmas da Escola de Fábrica 2005, foi de R\$ 50,000,00 reais para a

primeira turma, incluindo a elaboração da proposta pedagógica e materiais didáticos, e R\$ 25,000,00 reais para cada turma subsequente, a serem distribuídos conforme tabela de gastos própria, elaborada pelo Ministério da Educação e repassada para a Gestora em visita realizada por um técnico do Ministério, durante o curso de preparação da gestora para a abertura das turmas.

Após a aprovação da proposta do curso pelo Ministério da Educação, a Unidade Gestora, doravante denominada por nós apenas por Gestora, realizou a contratação da Unidade Certificadora SESI/SENAI.

Com relação à unidade certificadora SESI/SENAI, parceiros das duas experiências apresentadas nessa pesquisa, vale destacar que seu envolvimento se deu mediante contrato de trabalho para que elas realizassem a certificação dos cursos e a elaboração dos materiais didáticos.

Sendo assim, na alegação da Gestora, na falta de recursos destinados pelo Ministério da Educação para o pagamento da Unidade Certificadora, as Empresas parceiras realizaram uma doação financeira ao Programa, possibilidade essa expressa no convênio Ministério da Educação/Gestora para complementação das atividades.

Por fim, a parceira teve a Empresa Case New Holland – CNH como Unidade Formadora de duas turmas, com quarenta alunos selecionados para compor o curso de Auxiliar de Logística Industrial, divididos entre os períodos da manhã e da tarde.

Em seguida, nos períodos de setembro/2005 à abril/2006, com a participação das mesmas Unidades Gestoras e Certificadoras, teve início o curso de Auxiliar de Processamento de Injeção de Plástico na unidade formadora - Empresa PEGUFORM, com uma turma de 20 alunos.

Em entrevistas realizadas com representantes das empresas participantes do Programa, estas justificaram seu envolvimento como parceiras do Programa, como atividades enquadradas dentro das metas de responsabilidade Social Empresarial para com a sociedade brasileira.

De acordo com elas, a idéia de responsabilidade social é uma exigência relativamente recente no mundo de negócios, que emerge no contexto do mundo globalizado. Com o surgimento de novas exigências de qualificação para a livre circulação de mercadorias nos mercados globalizados, surgem maiores pressões por transparência nos negócios, forçando as empresas a adotarem uma postura mais responsável em suas ações. Assim, a responsabilidade social das empresas não pode ser vista como mera filantropia visando o bem-estar social, mas tal paradigma se identifica

com novas estratégias competitivas e de performance nos negócios e, conseqüentemente, estão atreladas à busca de maior lucratividade.

De acordo com os argumentos levantados no site responsabilidadesocial.com (2007), a busca da responsabilidade social corporativa tem as seguintes características:

1. *É plural.* Empresas não devem satisfações apenas aos seus acionistas. Muito pelo contrário. O mercado deve agora prestar contas aos funcionários, à mídia, ao governo, ao setor não-governamental e ambiental e, por fim, às comunidades com que opera. Empresas só têm a ganhar na inclusão de novos parceiros sociais em seus processos decisórios. Um diálogo mais participativo não apenas representa uma mudança de comportamento da empresa, mas também significa maior legitimidade social.

2. *É distributiva.* A responsabilidade social nos negócios é um conceito que se aplica a toda a cadeia produtiva. Não somente o produto final deve ser avaliado por fatores ambientais ou sociais, mas o conceito é de interesse comum e, portanto, deve ser difundido ao longo de todo e qualquer processo produtivo. Assim como consumidores, empresas também são responsáveis por seus fornecedores e devem fazer valer seus códigos de ética aos produtos e serviços usados ao longo de seus processos produtivos.

3. *É sustentável.* Responsabilidade social anda de mãos dadas com o conceito de desenvolvimento sustentável. Uma atitude responsável em relação ao ambiente e a sociedade, não só garante a não escassez de recursos, mas também amplia o conceito a uma escala mais ampla. O desenvolvimento sustentável não só se refere ao ambiente, mas por via do fortalecimento de parcerias duráveis, promove a imagem da empresa como um todo e por fim leva ao crescimento orientado. Uma postura sustentável é por natureza preventiva e possibilita a prevenção de riscos futuros, como impactos ambientais ou processos judiciais.

4. *É transparente.* A globalização traz consigo demandas por transparência. Não nos bastam mais os livros contábeis. Empresas são gradualmente obrigadas a divulgar sua performance social e ambiental, os impactos de suas atividades e as medidas tomadas para prevenção ou compensação de acidentes. Nesse sentido, empresas serão obrigadas a publicar relatórios anuais, onde sua performance é aferida nas mais diferentes modalidades possíveis. Muitas empresas já o fazem em caráter voluntário, mas muitos prevêem que relatórios sócio-ambientais serão compulsórios num futuro próximo.

O gestor do programa destacou que as empresas de capital nacional tenderam a não manifestar interesse ao serem solicitadas a participar das parcerias do Programa, alegando ausência de retorno para o investimento. Na opinião do gestor, com o aumento das exigências para a circulação das mercadorias brasileiras pelos mercados globalizados, estas empresas passaram a envolver-se com programas de responsabilidade social.

4.3 Os Alunos

O que acontece com o aluno após o término de um curso que tem em seus princípios a inclusão social? Em uma sociedade que estivesse buscando efetivamente a superação dos problemas estruturais causadores da exclusão, diríamos que este aluno seria inserido no mundo do trabalho. Mas embora historicamente muitos homens e mulheres venham lutando para alcançar as transformações necessárias que levaram a sociedade a viver essa utopia, essa ainda não é a realidade no início do século XXI. Sendo assim, buscaremos, a partir dos dados coletados junto aos alunos durante o curso e após o seu término, algumas respostas para esta questão.

A primeira turma do Programa Escola de Fábrica teve a Empresa CNH como parceira. O processo de seleção dos alunos ficou a cargo das assistentes sociais da empresa em parceria com a Fundação Social de Curitiba (FAS), núcleo da Cidade Industrial, com o objetivo de selecionar os jovens menos favorecidos, que atendessem as exigências do Programa, sobre as quais tratamos em seções anteriores. A divulgação das vagas foi realizada por meio de cartazes direcionados para as comunidades próximas à empresa.

O critério adotado pelas assistentes sociais da CNH foi distribuir as 40 vagas entre alunos do ensino fundamental II e do ensino médio paritariamente. No decorrer do curso, tal critério demonstrou ser um fator de limitação, principalmente para os alunos do ensino fundamental, que como veremos mais a frente, tiveram dificuldades para acompanhar os conteúdos básicos e específicos desenvolvidos.

Já o processo de seleção da Empresa PEGUFORM, segunda experiência acompanhada por essa pesquisa, foi realizado pelos funcionários responsáveis pelo departamento de recursos humanos da empresa, e objetivou selecionar os participantes através de entrevistas. Priorizou aqueles alunos com características de risco social, público alvo do projeto, mas aliado a isso, buscou selecionar alunos considerados aptos academicamente para realização do curso. Os candidatos entrevistados, em sua maioria,

foram indicados pelos trabalhadores da Instituição Formadora.

Antes do início das aulas houve uma reunião com os alunos e familiares, para explicar os fundamentos do Programa. No argumento da Gestora um dos objetivos principais da reunião foi o de comprometer os participantes e suas famílias com o projeto, na tentativa de prevenir a evasão. Mesmo assim, no primeiro dia de aula, duas pessoas desistiram sem apresentar justificativas, e foram substituídas imediatamente por dois novos candidatos.

Nos Quadros 1, 2 e 3 podem ser observadas algumas características dos alunos selecionados em cada empresa. Neste primeiro momento, destacamos nos quadros a ausência de jovens selecionados com idades entre 16 e 17 anos, pois, como houve um grande número de inscrições de alunos maiores de 18 anos desqualificados e desempregados, sua inserção foi considerada prioritária. Outro item destacado, diz respeito à renda per capita dos candidatos, sendo em mais de 50% dos casos inferior ao mínimo previsto pelo Programa.

Quadro 1 - CNH / turma manhã						
Nº	Aluno	Nº de pessoas	Renda Declar.	Renda Oficial	Renda per capita	Idade
1	Alexsandro	6	000,00	654,00	109,00	18
2	Anderson	2	300,00	300,00	150,00	18
3	Carlos	3	350,00	148,00	49,33	18
4	Caroline	4	300,00	350,00	87,50	18
5	Dayane	4	950,00	714,00	178,50	19
6	Elaine	5	000,00	600,00	120,00	18
7	Felipe	4	250,00	400,00	100,00	18
8	Francielle	5	450,00	300,00	60,00	18
9	Jonathan	5	400,00		0,00	19
10	Jonathan	5	400,00	1494,65	298,93	19
11	L.Henrique	5	600,00	765,45	153,09	21
12	Marcelo	3	450,00	390,00	130,00	22
13	Maristela	5	380,00	500,00	100,00	18
14	Michael	5	450,00	504,00	100,80	18
15	Paulo	5	380,00	500,00	100,00	24
16	Renan	5	370,00	390,00	78,00	18
17	Robson	6	400,00	480,00	80,00	18
18	Vanderley	5	400,00	771,05	154,21	18
19	Wagner	5	300,00	220,00	44,00	20
20	Wellington	4	450,00	500,00	125,00	18

Quadro 2 - CNH / tarde						
Nº	Aluno	Nº de pesso as	Renda Declar.	Renda Real	Renda per Capita	Idade
1	Daniel	8	450,00	679,82	84,98	19
2	Everton	6	400,00	400,00	66,67	18
3	Fabiola	4	400,00	598,00	149,50	18
4	Geison	3	400,00	400,00	133,33	18
5	Gislaine	5	300,00	320,00	64,00	18
6	Hudson	6	300,00	450,00	75,00	18
7	Jorge	6	300,00	300,00	50,00	19
8	Jocelene	3	000,00	1000,00	333,33	23
9	Juliana	5	430,00	300,00	60,00	18
10	Karoline	4	260,00	273,00	68,25	18
11	Luciano	3	450,00	300,00	100,00	18
12	Maico	4	250,00	250,00	62,50	18
13	Maximiliano	4	450,00	693,46	173,37	18
14	Priscila	5	1046,00	896,41	179,28	18
15	Ricardo	5	200,00	487,43	97,49	20
16	Robson	4	550,00	745,00	186,25	18
17	Rodrigo	5	400,00	818,37	163,67	18
18	Suellen	4	350,00	746,99	186,75	21
19	Thiago	4	334,00	702,60	175,65	19
20	William	7	400,00	300,00	42,86	18

QUADRO 3 - PEGUFORM

Nº	Aluno	Nº de pessoas	Renda Declar.	Renda Real	Renda per capita	
1	Alan	4	450,00	979,51	244,88	18
2	Allan P	3	350,00		0,00	18
3	Alisson	8	0,00	912,00	114,00	19
4	Anderson	4	400,00	979,40	244,85	18
5	Cesar	4	0,00	500,00	125,00	20
6	Christyan	5	400,00	400,00	80,00	18
7	Cleber	6	1950,00	447,00	74,50	18
8	Diogo	3	785,00	1136,69	378,90	19
9	Eduardo	4	0,00	669,90	167,48	20
10	Fabio	3	960,00	180,00	60,00	18
11	Guilherme	6	700,00	1898,57	316,43	19
12	Johny	3	0,00	778,00	259,33	20
13	Julio	7	2100,00	1740,45	248,64	18
14	Leandro	4	1100,00	1180,00	295,00	18
15	Leandro	9	1100,00	983,00	109,22	18
16	Maikel	6	700,00	498,15	83,03	18
17	Maiko	4	0,00	758,76	189,69	20
18	Robson	4	0,00	1879,00	469,75	19
19	Thiago	4	0,00	700,00	175,00	18
20	Ualisson	2	0,00	335,00	167,50	18

Fonte: Banco de Dados SODETEC/2005

Na tabela 05 verificamos a concentração de jovens na faixa etária de 19 a 24 anos nas turmas selecionadas para participar do Programa.

Tabela 05- Faixa etária dos alunos selecionados					
DADOS	IDADES	CNH –MANHÃ	CHN	PEGUFORM	TOTAL
			TARDE		
		IDADES	IDADES	IDADES	
	16 –17	00	00	00	00
18	06	08	09	23	
19 – 24	14	12	11	37	

FONTE: Banco de dados SODETEC/2007

Em relação à escolaridade antes do início do Programa, contamos com 44 alunos matriculados no Ensino Médio e 16 alunos matriculados no Ensino Fundamental I e II. Detalhamos esse dado na tabela 06.

Tabela 06 – Perfil de escolarização dos alunos no início do Programa			
	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio
Modalidade Regular	00	00	19
Modalidade Supletiva	01	15	25
Total	01	15	44

FONTE: Banco de dados SODETEC/2007

Os dados demonstrados na tabela 05 e 06 revelam um processo de inadequação idade/série, presente na sociedade brasileira que se confirma ao analisarmos mais a fundo os dados levantados de idade e escolarização dos 60 alunos. Verificamos que eles estão distribuídos assim: 1 aluno no ensino fundamental I com 22 anos; 15 alunos no ensino fundamental II na modalidade supletiva com idades entre 18 e 24; 19 alunos no ensino médio modalidade regular com 18 anos e 25 alunos no ensino médio na modalidade supletiva também entre 18 e 24 anos. Em entrevistas realizadas após a conclusão do Programa, como veremos na tabela 07, 11 alunos anunciaram que apenas realizaram sua matrícula e permaneceram vinculados à escola por exigência do Programa, durante sua duração, evadindo-se após seu término.

Entre os 41 alunos localizados após a conclusão do Programa, verificamos que 38 deles já haviam realizado alguma atividade remunerada antes de participar do Programa,

como veremos na tabela 08, e que 09 deles vinham sendo atendidos por algum programa social.

Tabela 07 – Dados de escolarização dos alunos pós-conclusão do Programa	
Estudando no Ensino Médio ou Fundamental II	28
Frequenteando curso de Nível Superior	02
Evadidos	11
Não localizados	16
Total	57

Fonte: Entrevista com os ex-alunos

Tabela 08 – Situação profissional dos alunos antes da participação no Programa	
Emprego formal	11
Emprego informal	22
Desempregados	02
Estágios	03
Nunca haviam trabalhado	03
Não localizados	16
Total	57

Fonte: Entrevista com ex-alunos.

Depois de começados os cursos, para evitar a evasão, a Gestora adotou a política de contatar os responsáveis dos alunos ou eles próprios quando faltavam por dois dias consecutivos ou três alternados, a fim de verificar a existência de algum problema que justificasse as faltas. No argumento do Gestor, esse procedimento garantiu que 53 alunos concluíssem o projeto com êxito, ou seja, 88% de concluintes.

Os 12% restantes —sete alunos— não receberam o certificado, sendo que um aluno afastou-se por problemas de saúde, outro por ter sido detido, um por ter sido contratado pela empresa CNH antes do término do curso, outros dois receberam uma oportunidade de emprego em outras empresas, e os dois últimos saíram por ultrapassarem o limite de faltas estipulado pelo projeto.

Durante as aulas, um grande problema foi o atraso injustificado da bolsa-auxílio, no valor de 150,00, o que causou desmotivação e, em alguns casos, revolta por parte dos alunos, pois, estando esses sujeitos em situação de exclusão social, a ausência do benefício, que complementava a sobrevivência familiar lhes causava desespero. Alguns educandos tiveram que fazer trabalhos temporários no período da aula para poder

satisfazer as suas necessidades básicas.

Porém, apesar da demora o repasse financeiro por parte do Programa foi fator determinante para permanência dos alunos no Programa. Outra constatação realizada pela Gestora diz respeito à situação de precariedade dos alunos que em alguns casos se alimentavam somente na Fábrica, que tinha entre suas obrigações na parceria fornecer a alimentação para os alunos.

Assim sendo, no decorrer do curso houve algumas situações problemáticas: 1) relacionadas com o atraso do pagamento da bolsa; 2) situações relacionadas com a vida pessoal dos alunos, desentendimentos familiares, relacionamentos afetivos, nascimentos, doenças e até falecimentos. As unidades parceiras envolveram-se com órgãos sociais da localidade, para ajudar a solucionar tais problemas; 3) dificuldades acadêmicas por parte dos alunos, que encontraram dificuldade em acompanhar os conteúdos do curso tanto nas disciplinas de formação básica escolar, destinadas a realizar revisão e reforço escolar antes de avançar em conteúdos mais complexos, bem como na formação transversal e formação profissional. Para a maioria dos alunos, esses obstáculos permaneceram no decorrer de todo curso. Com relação ao terceiro item, Kuenzer (2006) ressalta que dadas as características de precarização cultural destes jovens, é muito difícil a sua permanência nos cursos, dadas as suas exigências.

Com relação ao conteúdo dos cursos, estes cumpriram com as exigências do Programa estabelecidas pelo MEC/SETEC. A matriz curricular pode ser vista no quadro 04.

Quadro 04 – Matriz Curricular fornecida pelo Ministério da Educação			
Área de Formação	Disciplina	Carga Horária	
Formação Cidadão	Formação Transversal	Relações Interpessoais e Imagem Pessoal	15h
		Saúde e Segurança no Trabalho	35h
		Ética, Cidadania e Diversidade	30h
		Meio Ambiente	15h
		História Regional	10h
		Mundo do Trabalho e Legislação	15h
		Subtotal	120h
	Formação Básica Escolar	Matemática	60h
		Língua Portuguesa	40h
		História e Geografia	20h
	Subtotal	120h	
Formação Cidadã		240h	
Formação Profissional	Formação Básica Profissional	Metrologia	30h
		Leitura e Interpretação do Desenho Mecânico	40h
		Tecnologia Mecânica	40h
		Subtotal	110h
	Formação Específica Profissional	Disciplina específica e aulas práticas	250h
	Subtotal	250h	
Total Formação Profissional		360h	
Total Geral do Curso		600h	

Fonte: MEC/SETEC

Os quadros 05 e 06 mostram as matrizes específicas de cada curso.

Quadro 05 - Curso: Auxiliar de Logística Industrial			
Disciplina: Prática Profissional			
Disciplina	Conteúdos Ministrados	Observação	Carga Horária
Metrologia	Medições em diversos formatos de peças		8 Horas/Aula
Saúde e Segurança no trabalho	Verificação de equipamentos de segurança individual e coletivo		2 Horas/Aula
Módulo Específico de Logística	WIS	Colaborador da CNH, desenvolveu um curso básico (prático) sobre o WIS. Programa usado na logística da CNH. Com este curso foi possível demonstrar a necessidade da acuracidade das informações fornecidas pelo profissionais da logística.	5 Horas/Aula
	Visita na Fábrica. Análise de diferentes tipos de equipamentos de movimentação, armazenagem, etc...	Visita técnica na planta de Curitiba, visitando e conhecendo todas as linhas de produção (Transmissão, Trator, Colheitadeira, Cabine, Plataforma). Podendo exemplificar e diferenciar os diferentes tipos de layout, equipamentos de movimentação, armazenagem, etc...	5 Horas/Aula
	Aula prática de Logística, Movimentação e Armazenagem de Materiais.		5 Horas/Aula
			5 Horas/Aula
			5 Horas/Aula
			5 Horas/Aula
			5 Horas/Aula
			5 Horas/Aula
			5 Horas/Aula
			5 Horas/Aula
			5 Horas/Aula
			5 Horas/Aula
Total do Módulo: 50 horas			
Total de Prática Profissional: 60 horas aula			

Fonte Banco de dados SODETEC/2005

Quadro 06 - Curso: Auxiliar de Injetora de Plástico**Disciplina: Prática Profissional**

Disciplina	Conteúdo - Prática Profissional	Carga Horária
Saúde e Segurança do Trabalho	Verificação de equipamentos de segurança individual e coletivo	2 horas
Tecnologia Mecânica	Máquina e Equipamentos	5 horas
Metrologia	Medições em diversas formatos de peças	8 horas
Leitura e Interpretação de Desenho Mecânico	Desenho Mecânico (medições, esboços de desenhos e prática de caligrafia técnica)	5 horas
Total dos Módulos: 20 horas		
Módulo Específico de Plásticos	Conceitos Relacionados ao Materiais Plásticos e Identificação(Armazenagem do Material).	5 horas
Módulo Específico de Plásticos	Partes de uma Máquina Injetora e Funcionamento.(Máquinas e Equipamento).	5 horas
Módulo Específico de Plásticos	Moldes de Injeção (Tipos e Partes de um Molde de Injeção).	5 horas
Módulo Específico de Plásticos	Vivência de Processo. (Acompanhamento Visual do processo de Injeção). Foi dividido em 5 aulas de 5 horas.	25 horas
	Total do módulo: 40 horas	
	Total de Prática Profissional: 60 horas/Aula	

Fonte: Banco de Dados SODETEC/2005

Ao observarmos a complexidade dos conteúdos programados na proposta curricular geral e específica de cada curso, percebemos as dificuldades enfrentadas pelos alunos que ingressam no Programa em níveis diferentes na educação básica, ou seja, com pontos de partida diferenciados no sentido de seu nível de escolarização, mas tendo que realizar a mesma proposta curricular.

Ao questionarmos o Gestor sobre este fato, ele argumentou que o pano de fundo

dessa formação não era a formação profissional politécnica, mas sim, a inserção desse jovem e adulto no mundo *disciplinado* do trabalho, e que a garantia do acesso ao espaço da Fábrica, mesmo sendo apenas para realização de observação, já que os alunos não tiveram aulas práticas com o maquinário da fábrica, deve propiciar tal disciplinamento.

Entretanto, mesmo que na concepção do gestor, o pano de fundo do Programa não seja é formação acadêmica integral, algumas iniciativas tiveram que ser tomadas no sentido de amenizar as dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, para cada turma foram contratados monitores que auxiliaram os professores nas aulas e realizaram reforço paralelo.

Os monitores eram estagiários do curso de Pedagogia. Segundo relato de professores e alunos, a presença do monitor foi essencial para o bom andamento da turma, pois eles eram o contato permanente da Gestora dentro da empresa. Sua atividade foi além de auxiliar os alunos em suas dificuldades acadêmicas, buscando garantir sua permanência no curso, mas contribuindo também com os professores nas aulas, com as unidades gestora e certificadora na execução de suas funções burocráticas no espaço da formadora, coletando dados e informações com alunos e familiares.

Concluíram o curso 35 alunos das turmas da Empresa CNH e 18 alunos da turma da Empresa Peguform. No momento da conclusão do curso, nenhum desses alunos encontrava-se empregado formalmente.

Entre as obrigações da Gestora, acordadas com o Ministério da Educação, está o acompanhamento dos alunos que se formavam no projeto pelo período de dois anos, bem como, o esforço de garantir a empregabilidade de 50% desses concluintes no mercado de trabalho. Após entrevista com representante da Gestora, verificamos que tais obrigações não estão sendo cumpridas e que o relacionamento com os alunos encerrou-se com o ato solene de formatura organizado pela Certificadora.

Mas antes de seguirmos para a última parte da apresentação dos dados, provenientes das entrevistas realizadas após a conclusão do Programa, precisamos destacar o quão ambígua ficou a responsabilidade da Gestora em buscar a empregabilidade de pelo menos 50% dos alunos concluintes. Mas o que seria na concepção do Ministério essa busca de empregabilidade por parte da Gestora, se como já verificamos anteriormente o conceito de empregabilidade delega ao indivíduo essa responsabilidade? Ou seja, como a Gestora concretizaria essa busca de empregabilidade após a conclusão do ato de “melhor qualificar” o aluno? O que o Gestor deve fazer? No caso da Gestora, eles não têm as respostas, e também não estão se fazendo essas

perguntas.

Na última fase da pesquisa, entrevistamos 41 dos 57 concluintes buscando verificar os caminhos percorridos pelos egressos do Programa após sua conclusão. A tabela 09 apresenta os resultados obtidos nas entrevistas.

Tabela 09 – Situação profissional dos alunos antes e após a conclusão do Programa		
	Antes do programa	Pós- conclusão
Emprego formal	11	12
Emprego informal	22	20
Desempregado	02	08
Estagio	03	00
Nunca Haviam Trabalhado	03	00
Não localizados	16	16
Total	57	57

Fonte: Entrevista com ex-alunos

Dos 12 ex-alunos que se encontram formalmente empregados, 04 deles exercem funções condizentes com a titulação do curso, os outros 08 estão empregados na indústria ou no comércio. Se compararmos os dados da tabela 08 – situação profissional anterior ao Programa, e da tabela 09 - situação profissional posterior à conclusão do Programa, verificamos um empate técnico entre as duas situações. Ou seja, em posse dos dados levantados na última etapa da investigação voltamos à questão que instigou o início dessa seção: qual é a efetividade social para os alunos após o término de um Programa de formação profissional que tem no discurso que o fundamenta o objetivo de incluir jovens e adultos em situação de risco social no mundo do trabalho?

O argumento defendido pelo gestor da experiência do Programa pesquisada, nos parece justificar a falta de ações que solucionem uma estrutura dual de educação/formação profissional. Segundo ele, a pouca efetividade do Programa do ponto de vista da inserção desses egressos no mercado de trabalho se dá devido: à curta carga horária em disciplinas complexas, o que não possibilita que os alunos se apropriem do saber sobre o trabalho; aos diferentes pontos de partida dos alunos no que refere aos anos cursados de Educação Básica; à fragilidade de sua formação anterior. Consideramos que ele está correto em sua avaliação, pois, de fato essas questões não resolvidas na estrutura do projeto educacional excludente, precarizado e dual adotado para grande parte da população brasileira, fragiliza a formação humana dos indivíduos. Entretanto, o discurso do gestor não vai no sentido da superação de tais questões

estruturais, mas sim da diminuição das mazelas por elas causadas. Para ele, o pano de fundo da formação ofertada não é a formação do sujeito crítico, criativo que esteja preparado para ser o *trabalhador de novo tipo*, que domina a ciência e a tecnologia, e portanto seja necessário para o mercado de trabalho, mas sim um sujeito *disciplinado* para transitar por postos já precarizados do mercado de trabalho, cumpridor de suas exigências e responsabilidades. Em seu argumento, as vivências e conhecimentos adquiridos pelos alunos servem para *ambientá-los* em um espaço até então por ele desconhecido de forma sistematizada.

A nosso ver, com esse argumento, o Gestor ilustra bem a hipótese levantada por Kuenzer (2006), de que do ponto de vista da aquisição de conhecimentos o curso tem caráter genérico e descomprometido com o efetivo acesso do conhecimento sobre o trabalho e, portanto, a formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas de educação profissional.

Muitas são as questões estruturais que precisam ser consideradas para que se possa responder a pergunta inicial, questões que vão além dos argumentos do gestor. Algumas delas vêm sendo tratadas no decorrer desta pesquisa. Entretanto, nos parece importante destacar a impossibilidade de proporcionar inclusão social quando seu par categorial, a exclusão social, que reproduz as condições de precariedade em que os alunos encontram-se inseridos, não vem sendo efetivamente enfrentada por políticas específicas.

Portanto, concordamos com a reflexão de Kuenzer (2006) de que no modelo de sociedade capitalista, na qual se produzem relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização o capital, não há inclusão que não atenda a essa lógica, como não há possibilidade de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas que definem os projetos, seus financiamentos e suas formas de gestão. O desafio que se coloca é o rompimento deste círculo, o que demanda novas leituras, propostas e práticas a partir da ampliação da participação dos trabalhadores na formulação das políticas e na gestão dos processos para que, dessa forma, sejam capazes de interferir positivamente no atendimento às necessidades dos que vivem do trabalho. Para tanto, é imprescindível a articulação de políticas específicas que visem a criar oportunidades dignas de trabalho. Ou seja, não há como professar uma crença mecânica no poder das contradições, como se fosse possível resolver o problema da inclusão por meio da qualificação precarizada para uma inserção consentida, que apenas atende às demandas da acumulação flexível, com restritas

possibilidades de desenvolver uma consciência de classe.

Neste contexto, ao contrário das expectativas expressas pelo então Ministro da Educação Cristovão Buarque, no início da gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, *não se pisou fundo no acelerador e se virou a esquerda*. O que tem sido feito, é um processo de acomodação conservadora, fortemente influenciado pelos interesses do capital, que conquistou espaços dentro da gestão pública para a manutenção da concepção de formação profissional enquanto serviço. E o Programa Escola de Fábrica reflete essa concepção.

5 Considerações Finais

Pela própria concepção de mundo pertence-se sempre a um determinado grupo, precisamente àquele de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e agir. É-se conformista de um conformismo, é-se sempre homem-massa ou homem-coletivo. A questão é essa: de que tipo histórico é o conformismo, o homem-massa de que faz parte? Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertence-se simultaneamente a uma multiplicidade de homem-massa, a própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: acham-se nela elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e mais avançada, preconceitos de todas as fases passadas, miseravelmente particularistas e intuições de uma filosofia futura que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo significa, portanto, torna-la unitária e coerente, e eleva-la até o ponto a que subiu o pensamento mundial mais avançado. Significa também, portanto, criticar toda filosofia até agora existente, enquanto essa deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que se é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico que até agora se desenrolou e que deixou em ti mesmo traços acolhidos sem benefício de inventário. É preciso fazer inicialmente este inventário.

Gramsci

A política pública de educação profissional no Brasil não tem sido pautada pelo propósito da superação efetiva da dualidade estrutural do sistema educacional.

Ao analisarmos historicamente a dualidade entre educação profissional e educação geral devemos compreender essa tendência a partir das relações capitalistas de produção, entendendo a fragmentação existente no processo educacional como expressão da apropriação social desigual da produção material, tal como o faz Saviani (1987).

Nesta perspectiva, as políticas de educação profissional desenvolvidas no Brasil ao longo do século XX, sedimentaram uma educação excludente, ou seja, “ao invés de buscar a articulação entre a teoria e a prática, esvaziam a segunda de outros saberes que não sejam imediatamente ligados a uma ação produtiva específica. Na mesma esteira, reservam para a teoria a necessidade de aprimoramento”. (Oliveira, 2000, p. 14)

Esta tendência intensificou-se na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso na medida em que a reforma educacional por ele dirigida criou as condições para a diminuição do Estado enquanto gestor de tal política, transformando-a em objeto de parceria entre governo e sociedade civil. Uma das implicações de tal política, foi a implementação da racionalidade financeira na elaboração da política de educação e na

formação do trabalhador.

Em 2002, com o fim desta gestão, cresceram as expectativas em torno da administração do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva pela mudança da concepção política e pela retomada de um processo democrático popular que trouxesse mudanças substantivas para as políticas sociais, entre elas a política de educação profissional. Em se tratando de um governo do Partido dos Trabalhadores, esperava-se uma política de educação que atendesse os interesses educacionais, tantas vezes postergados, da classe trabalhadora, e da crescente população de excluídos do país.

Gentili (2004) observou que a proposta eleitoral do Partido dos Trabalhadores (PT) em momento algum minimizou as desigualdades sociais; pelo contrário, concentrou-se nela, prometendo atacar seus efeitos mais perversos. Dessa forma, o eixo da nova política educacional apontava para a concretização de boa parte de promessas não cumpridas pelo governo anterior. Para tanto, através da proposta expressa na plataforma de governo para a educação, denominada “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, o candidato à presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva comprometia-se com a superação desta dívida social.

Todavia, Fernando Henrique Cardoso deixou uma herança fortemente enraizada na sociedade brasileira, fruto de mais de uma década de políticas neoliberais. No terreno da formação profissional, isso se refletiu na institucionalização da desintegração entre educação geral e profissional de nível médio técnico, e pela oferta de cursos aligeirados de educação profissional que passaram a ser a forma dominante de qualificação do trabalhador, tornando assim hegemônica a proposta desintegradora tanto na rede pública como na rede privada:

Assim sendo, com a mudança de governo, as propostas progressistas de educação profissional que ao longo das décadas haviam-se mantido no cenário dos debates políticos por meio da luta incansável de educadores, intelectuais, comunidades e gestores brasileiros, retomaram a possibilidade de implementação da concepção unitária de educação.

Nesta perspectiva, iniciou-se um longo debate impulsionado por setores progressistas, que contribuíram com a elaboração de uma proposta política que pretendia superar a concepção conservadora e utilitarista de educação profissional. Este processo culminou com a promulgação do Decreto nº5154/04 que traz novas orientações legais para essa modalidade de ensino.

Entretanto, como verificamos no decorrer desta pesquisa, a mais recente reforma

educacional para a educação profissional, ao mesmo tempo em que acenou para os setores progressistas com a possibilidade legal da integração entre educação geral e profissional, manteve elementos da reforma da década de 1990, acomodando interesses dos setores conservadores. Assim sendo, os resultados foram ambíguos, sem que o governo se envolvesse efetivamente com a reintegração e mantendo espaços abertos para o “balcão de negócios” que se havia instaurado na década de 1990 com as tendências privatizadoras.

Em decorrência disso, de acordo com nossa hipótese inicial, a reforma da educação profissional realizada por meio do Decreto nº5154/04, apesar de retomar a possibilidade legal do restabelecimento da integração entre educação geral e profissional, tem se mostrado limitada para contribuir com a efetiva superação da dualidade e da lógica utilitarista da educação que se tornou hegemônica na década de 1990. De fato, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a educação profissional vem se desenvolvendo de forma fragmentada em diversos programas atomizados em parcerias público-privadas.

Alguns anos após o início da administração do Partido dos Trabalhadores verificamos que a promessa de “superação dos equívocos conceituais” da reforma dos anos 90, contida no programa de governo, não vem acontecendo. Percebemos, a partir das orientações advindas do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, a gradativa acomodação de interesses, que mais se vinculam às necessidades imediatas do capital que às do trabalho. A possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional, que se acreditava possível no início desta administração, não ganhou fôlego enquanto política de governo.

Outro aspecto importante verificado nesta pesquisa refere-se à manutenção de políticas pontuais de formação profissional que pulverizam ações e recursos em programas e projetos pontuais que se propõem a trabalhar em parcerias público-privadas a elevação da escolaridade com profissionalização de jovens e adultos que vivem em situação de risco social.

Percebemos que tais programas, dado o quadro de precarização e exclusão social em que se encontram esses jovens e adultos, servem como paliativos sociais, entretanto, não deixam de ser ações assistencialistas.

O que pudemos verificar a partir da análise dos resultados obtidos com a pesquisa das duas experiências do Programa Escola de Fábrica, foco de nossa pesquisa empírica, é que propostas assistencialistas de inclusão e formação profissional, como as que vêm

sendo desenvolvidas pelo governo federal, resultam em ações precarizadas, que não garantem a efetividade social que propõem os discursos que as fundamentam.

Neste contexto, ao contrário das expectativas expressas pelo então Ministro da Educação Cristovão Buarque, no início da gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sobre “Qual seria a Educação dos Trabalhadores no Governo do Partido dos Trabalhadores”, *não se pisou fundo no acelerador e nem se virou à esquerda*. O que tem ocorrido é um processo de acomodação conservadora, cada vez mais ditado pelos interesses do capital, que conquista espaços dentro da gestão pública para a manutenção da concepção de formação profissional enquanto serviço. E o Programa Escola de Fábrica reflete essa concepção.

Coincidimos com Frigotto (2006) quando destaca que o desafio para romper com a modernização conservadora é dar um salto na constituição de um projeto nacional popular de desenvolvimento para mudar a sociedade que se constituiu pela desigualdade e se alimenta dela, o que implica um enorme esforço de investimento em educação, ciência e tecnologia e em infra-estrutura. A exigência mínima para isso, além das reformas sociais de base (agrária, tributária, jurídica e política), é a existência de um substancial fundo público com controle democrático da sociedade. Este salto de ruptura, até onde nossa análise alcança, não só está adiado senão que não está na agenda das forças que dão sustentação ao governo do operário que se tornou presidente.

Sendo assim, concluímos que quando a proposta de política pública não se propõe efetivamente a superar as desigualdades sociais, através de uma concepção de formação humana aliada a mudanças estruturais, mas opta por manter-se no campo de ações pontuais na tentativa de diminuir as desigualdades sociais, essa política acaba por dar continuação a ações precárias de educação profissional que limitam a inclusão dos excluídos a postos de trabalhos precarizados, nas margens da sociedade.

6 Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2 ed. São Paulo : Boitempo, 2000.

ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

BRASIL. **Lei nº11180/05**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/esc_fab_lei11180.pdf

_____. **Lei nº 9394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option>

_____. **Lei nº8352/1991**. Dispõe sobre as Disponibilidades Financeiras do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, e dá outras Providências. Brasília, 1991. Disponível em: http://www.bndes.gov.br/empresa/download/FAT_Lei8352.pdf

_____. **Decreto nº5.154/04**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option>

_____. **Decreto nº2.208**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option>

_____. IBGE. Indicadores de Educação e trabalho no Brasil. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/suopme/analiseresultados2.shtm>

_____. INEP. **Educação básica – Censo Escolar de 1999, 2002, 2004, 2005 e 2006**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/>

_____. **Parecer nº39/04**: da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui a aplicação do Decreto nº5154/04 na Educação Profissional Técnica de nível técnico e Ensino Médio. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option>

_____. **Parecer nº16/1999:** da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option>

_____. **Parecer nº15/1999:** da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB1598.pdf>

_____. **Resoluçãº31/05:** Estabelece orientações e diretrizes para execução do Projeto Escola de Fábrica, no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, 2005. Disponível

em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/esc_fab_res31.pdf

_____. **Resolução nº01/05:** da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnico de nível médio as disposições do Decreto nº5154/04. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option>

_____. **Resolução 04/99:** da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option>

_____. MEC/SETEC. Relatório Final da 1º Conferência de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>

_____. MEC.SEMTEC. **Política Pública para Educação Profissional e Tecnológica.** Proposta em Discussão. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf

_____. MEC. SEMTEC. **Seminário Nacional de Educação Profissional. “Concepções, experiências, problemas e propostas.** Documento-base. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 16 a 18 de junho de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=631&Itemid=777>

_____. MEC. SEMTEC. **Seminário Nacional de Educação Profissional.** Relatório Final (2ª versão preliminar). Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003. Disponível em :

<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=631&Itemid=777>

_____. MEC. SEMTEC. PROEP. **Educação Profissional.** Legislação básica. 5ª ed. Brasília: MEC, jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=631&Itemid=777>

_____. **Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais de Nível Técnico.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=74&Itemid=1

98

Campos, André, Pochmann, Marcio, Amorim, Ricardo, Silva, Ronnie (org.) **Atlas da Exclusão Social no Brasil.** Volumes 2,3 e 5. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensino de ciências:** unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Thomson, 2000.

CÊA, G. S. S. . **O ensino médio integrado frente à hegemonia da educação profissional desintegrada: elementos para o debate.** In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 2005, Cascavel. Anais 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais - Tema Central: Políticas Sociais e Desenvolvimento, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2000a. São Paulo: UNESP, Brasília: FLACSO._____.**O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: UNESP, Brasília : FLACSO, 2000b.

_____.**Reestruturação produtiva e tendências do emprego.** In: OLIVEIRA, M. A. (org) Economia e Trabalho, Campinas: Instituto de Economia, 1998.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo.** Boletim Técnico Senac v, 27 - número 3 - Set / Dez, 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERRETTI, C. J. . **A Reforma do Ensino Médio: uma crítica em três níveis.** Revista Linguagens Educação e Sociedade, Teresina, n. 9, 2003.

_____. **Aspectos políticos-ideológicos das reformas do ensino médio e do ensino técnico.** Puc Viva Revista, São Paulo, SP, 2001.

_____. **Educação profissional numa sociedade sem empregos.** Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 109, 2000.

_____. **Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico No Brasil: Anos 90.** EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, CAMPINAS, n. 59, 1999.

FONSECA, M. . **Gestão educacional e qualidade da educação**. In: IV Encontro da Associação Nacional de política e Administração da Educação da Região Centro-Oeste., 2005, Anápolis, GO. Gestão educacional e qualidade da educação, 2005.

_____. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, 1998.

_____. **Perspectivas para a gestão e financiamento do ensino médio**. In: Dagmar Z. M.L. Zibas; Márcia Ângela da S. Aguiar; Maria Sylvia Simões Bueno. (Org.). O ensino médio e a reforma da educação básica. 01 ed. Brasília: Editora Plano, 2001.

_____. **O Banco Mundial e a justiça social no terceiro mundo: desafios para o século XXI**. In: Câmara dos Deputados-Comissão de Educação e Cultura. (Org.). Desafios para o século XXI. 1 ed. Brasília: Câmara dos Deputados-Centro de Documentação e Publicações, v. 1, 2001.

FRANCO, Maria Ciavatta . **A FORMAÇÃO INTEGRADA: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário, www.uff.br/trabalhonecessario, 2005.

FRANCO, Maria Ciavatta ; FRIGOTTO, Gaudêncio ; RAMOS, Marise . **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação & Sociedade, Campinas, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Org.) . **A formação do cidadão produtivo: A cultura do mercado do ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

_____. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005

_____. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Revista educação e sociedade, vol.26 no.92 Campinas Oct.,2005.

_____. **A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Rio de Janeiro: UFF/UERJ, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) . **Educação Profissional e Tecnológica: Memória,**

contradições e desafios. 1ª. ed. Campos -RJ: Essentia editora, 2006.

_____(Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** 3. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Altair. **Fontes e financiamento da Educação Profissional.** Relatório Final. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

GARCIA, Nilson Marcos Dias ; LIMA FILHO, Domingos Leite. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à Educação Profissional.** 2004. In: 27a. Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambu - MG. Trabalhos Encomendados - 27a. ANPEd. Rio de Janeiro : Anped, 2004.

GENTILI, Pablo. Entre a Herança e a Promessa: O Governo Lula e a política educacional. Revista Carta Capital, nº261, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **O Caderno 12.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** 8 ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1991b.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Obras Escolhidas/Antonio Gramsci.** Tradução[de] Manuel Cruz; revisão [de] Nei da Rocha Cunha. – São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUIMARÃES, E. R.. **Política para o Ensino Médio e Educação Profissional.** In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2005, Caxambu - MG.. 28ª Reunião Anual. São Paulo : Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2005.

<http://www.responsabilidadesocial.com/>

IANNI, Otávio. **A Era do globalismo. Civilização Brasileira.** Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 1996.

KUENZER, A. Z.. **A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.** Educação e Sociedade, v. 27, 2006.

_____. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da

educação profissional: uma análise crítica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / Anped – GT Trabalho e Educação**. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003 (Anexo). Disponível em <http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>.

_____. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre capital e trabalho**. In: Encontro Nacional de História da Educação, Campinas. Educação, Trabalho e História. Campinas: Unicamp, 2001.

_____. **Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho**. Curitiba: UFPR – Setor de Educação. Mimeo, 1999.

_____. **A Reforma do Ensino Técnico e suas Conseqüências**. Trabalho apresentado no Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional [28 e 29 de novembro de 1998, Curitiba]; Domingos Leite Filho (org.) – [Curitiba]: SINDOCEFET – PR, 1999c.

_____. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências**. Ensaio, vol. 6 nº 20. Rio de Janeiro, 1998.

_____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. Cortez, São Paulo, 1998.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola: impactos da reforma de educação profissional (período 1995 a 2002)**. Curitiba, Editora Torre de Papel, 2003.

_____. **Os organismos internacionais e a educação profissional: investigação sobre os determinantes da reforma da educação profissional no Brasil**. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul - Fórum sul de coordenadores de pós-graduação em educação da ANPEd, 1998, Florianópolis. Seminário de pesquisa em educação da região sul - Fórum sul de coordenadores de pós-graduação em educação da ANPEd. Florianópolis : Ed. Pallotti, 1998.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Politecnia no ensino de 2. grau**. 1991. In Ministério da educação. Secretária Nacional de Educação Básica. Politecnia no ensino médio / [[Walter Garcia e Célio da Cunha coordenadores]. – São Paulo:Cortez; Brasília: SENRB, 1991. – (Cadernos SENEb ; 5).

Nosella, Paolo. **Compromisso Político e Competência Técnica: 20 anos depois**. Educação e Sociedade Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Gramsci e os educadores brasileiros**. In: NOSELLA, P. Qual compromisso político?: ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura. 2. ed. rev. e ampl. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

_____. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Oliveira, Ramom. **Empresariado industrial e a Educação Profissional Brasileira**. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.27, nº1, 2001b.

PARANÁ. Departamento de Educação Profissional. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Integrado, 2004. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/index.php#>

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. 2002. São Paulo.

PROGRAMA de Governo 2002. Um Diretório Nacional. S.I., 2002.

RAMOS, M. N.. O Público e o Privado na Educação Profissional: As Políticas do MEC. In: Vera Peroni; Teresa Adrião. (Org.). O público e o privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, nº 80, 2002.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?/** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, JOSÉ. **QUARENTA ANOS ADIANTE: BREVES ANOTAÇÕES A RESPEITO DO NOVO DECRETO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**. TRABALHO NECESSÁRIO, ANO 03, Nº 03, 2005.

SANDRI, SIMONI. **O Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM e a sua relação com o Curso de Magistério: movimentos de adesão e de resistência.** Mestrado em Educação: Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação. UFPR/PR, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politecnicia. Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV-FIOCRUZ, nº1, 2003.

_____. **A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa.** Revista da ANDE. São Paulo, 1988.

_____. **O nó do ensino de 2º grau.** Bimestre, São Paulo: MEC/INEP – CENAFOR, nº 1, out, 1986.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Perspectivas da educação brasileira contemporânea: análise crítica. Revista de Educação.** AEC, v. 8, 1979.

SENAI. **Encarte especial: Décadas vitoriosas.** SENAI / Brasil on line. 59 ed. SENAI/DN – Sistema CNI, 2002.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Trabalho, Educação e Indústria no Brasil da Década de 40.** Dissertação de Mestrado-Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 1992.

SINGER, Paul. **Globalização e Desemprego: diagnósticos e alternativas.** São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Economia Política do Trabalho: elementos para uma análise histórica – estrutural do emprego e da força de trabalho no desenvolvimento capitalista.** São Paulo, Hucitec, 1977.

Tanguy L. **Competência e integração social na empresa.** Tanguy L. e ROPÉ, F. (org). Saberes e Competências. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.

TAUILE, J. R. . **Para (re)construir o Brasil contemporâneo.** 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 1, 2001.

Warde, Mirian J. **Educação e Estrutura Social: a profissionalização em questão.** São Paulo, Cortez & Moraes, 1977.

ANEXOS

Projeto Escola de Fábrica

Ficha de Seleção

Curso: Plástico e suas transformações –PEGUFORM

Logística Industrial – CNH

1 - Período disponível para freqüentar as aulas? () manhã () tarde

2- Dados pessoais

- Nome:

-Nome mãe:

- Nome pai:

-Data de Nascimento:

- Estado Civil:

Escolaridade:

-Endereço Completo:

-Cidade:

-Próximo:

Tel:

- Bairro:

CEP:

- CPF:

3- Dados Sócio-Econômicos

3.1 Residência

-Reside em casa própria?

() sim () quitada () financiada- valor do financiamento R\$

() não () valor do aluguel R\$

-Mora sozinho? () Sim ()

Não

-Quantas pessoas residem na casa?

3.2 Saneamento Básico

-Água encanada () sim ()

não - Rede de esgoto () sim

() não

3.3 Trabalho

-Está trabalhando atualmente?

() não

() sim – valor do salário R\$

-Local de Trabalho :

Horário de Trabalho:

-Endereço:

3.4 Estrutura Familiar

-Quantas pessoas da família trabalham?

-Renda Familiar Mensal:

4. Observações:

5. Selecionado: () Sim () Não **Turma:** ()

Questionário para egressos do Projeto Escola de Fábrica

Turmas CNH e Peguform

2005/2006

Dados cadastrais:

1) Nome:
2) Sexo: () Feminino () Masculino
3) Endereço:
4) Complemento:
5) Bairro:
6) C.E.P:
7) Cidade:
8) Estado:
9) Telefone:

Dados escolares

10) Você estudava antes de iniciar o curso do Programa Escola de Fábrica? () Sim () Não
11) Até que nível /série completou no ensino regular? Nível _____ Série _____
12) Fez curso supletivo (nível/série)? Nível _____ Série _____
13) Se não completou o nível fundamental ou médio: porque abandonou? _____ _____
14) Pretende completar sua educação? Nível básico()Nível médio()Nível Superior()
15) Quais são as dificuldades que você está enfrentando para fazê-lo?

Dados profissionais

24) Com que idade começou a trabalhar?

25) Descreva seus empregos/trabalhos por ordem cronológica, indicando:

- a) Ano em que iniciou nesta função:
- b) Setor de atividade?
- c) Cidade?
- d) Função desempenhada?
- e) Como aprendeu a fazer esse trabalho?
- f) tinha carteira assinada?
- g) Quanto tempo permaneceu no emprego?
- h) Salário aproximado?
- i) Demitiu-se ou foi demitido?

-
- a) Ano em que iniciou nesta função:
 - b) Setor de atividade?
 - a) Cidade?
 - b) Função desempenhada?
 - c) Como aprendeu a fazer esse trabalho?
 - d) tinha carteira assinada?
 - e) Quanto tempo permaneceu no emprego?
 - f) Salário aproximado?
 - g) Demitiu-se ou foi demitido?

- a) Ano em que iniciou nesta função:
- b) Setor de atividade?
- c) Cidade?
- d) Função desempenhada?
- e) Como aprendeu a fazer esse trabalho?
- f) tinha carteira assinada?
- g) Quanto tempo permaneceu no emprego?
- h) Salário aproximado?
- i) Demitiu-se ou foi demitido?

- a) Ano em que iniciou nesta função:
 b) Setor de atividade?
 c) Cidade?
 d) Função desempenhada?
 e) Como aprendeu a fazer esse trabalho?
 f) tinha carteira assinada?
 g) Quanto tempo permaneceu no emprego?
 h) Salário aproximado?
 i) Demitiu-se ou foi demitido?

Situação profissional no início do curso:

26) Empregado permanente (contrato de trabalho sem prazo determinado e não sazonal)

() indústria () serviços () agricultura () Administração Pública

Função: _____

Carteira assinada: SIM () NÃO ()

Salário recebido: R\$ _____

27) Com emprego assalariado eventual (contratos por tempo determinado, serviços eventuais em períodos de alta produção, etc)

Atividade realizada _____

Renda mensal R\$ _____

28) Atividade por conta própria

Com registro de micro-empresa? SIM () NÃO ()

Atividade realizada _____

Renda mensal R\$ _____

29) Desempregado () com seguro desemprego () sem seguro desemprego

Valor do seguro-desemprego R\$ _____

30) Outros (cooperativas, economia solidária, bicos, etc).

Detalhar: _____

Atividade realizada: _____
 Renda mensal R\$ _____

31) Na sua opinião, em que aspectos o curso realizado mudou sua vida:

Obtenção de emprego ou de emprego melhor
 Relações pessoais e familiares
 Participação na comunidade (organizações de bairro, escola dos filhos, partido, sindicato, igreja)

Melhor compreensão das notícias e programas da televisão, jornais, revistas, etc.

Outros (saúde, meio ambiente, exercício dos direitos cidadãos)

32)

Comentários: _____

33) Conseguiu seu primeiro emprego após terminar o curso?

Sim Não

Se você já trabalhava durante o curso responda :

34) mudou de função após o término do curso?

Sim Não

35) foi promovido ou teve aumento salarial?

Sim Não

36) mudou de emprego após o término do curso?

Sim Não

37) procurou em outra área?

Sim Não

37)

Porque? _____

38) Quais foram as maiores dificuldades encontradas para conquistar um emprego?

39) Você está trabalhando? () Sim () Não

Se a resposta for positiva responda as questões abaixo:

40) Como soube do emprego ou oportunidade de trabalho?

() jornais

() através de amigos/parentes

() SINE

() foi procurado pela empresa

()

outros _____

41) O emprego atual é:

Emprego permanente ()

Emprego temporário/eventual ()

42) Teve alguma promoção?

SIM ()

NÃO ()

43) Data de início do emprego _____

44) Data em que se demitiu/ foi demitido/ terminou o

contrato: _____

45) Empresa:

46) Endereço Profissional:

47) Complemento:

48) Bairro:

49) Cidade:

50) Estado:
51) C.E.P.:
52) Telefone:
53) Cargo que Ocupa:
54) Tempo de Serviço:

55) Quais foram as maiores dificuldades encontradas para conquistar esse emprego?

56) Para você, o curso realizado auxiliou para conseguir o emprego? () Sim () Não

57) Como foi o processo de seleção para compor o quadro de funcionários da empresa em que você trabalha?

58) Além da escolaridade, que outros fatores você considera determinantes na obtenção de emprego e de promoções a partir de sua experiência de trabalho? () curso profissionalizante () experiência () boa aparência () idade () outros, especifique - _____

Para as respostas negativas responda as questões abaixo:
59) Quais são as dificuldades que você está tendo para encontrar um emprego?

