

Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED

**POLÍTICAS DE ESTADO E CORRELAÇÕES DE FORÇAS
LOCAIS: Hegemonia e Contradições na Expressão Real das
Instituições Federais de Educação Profissional**

ELENILCE GOMES DE OLIVEIRA

Fevereiro/2008

ELENILCE GOMES DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS DE ESTADO E CORRELAÇÕES DE FORÇAS
LOCAIS: Hegemonia e Contradições na Expressão Real das
Instituições Federais de Educação Profissional**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da UFC como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Enéas Arrais Neto

Fevereiro/2008

**POLÍTICAS DE ESTADO E CORRELAÇÕES DE FORÇAS
LOCAIS: Hegemonia e Contradições na Expressão Real das
Instituições Federais de Educação Profissional**

ELENILCE GOMES DE OLIVEIRA

Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Enéas Arrais Neto - UFC

Prof. Dr. Arimatéa Barros Bezerra – UFC

Prof. Dr. Erasmo Miessa Ruiz – UECE

Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech - UFC

Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento - UFMA

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Ciavatta Franco - UERJ

Os sonhos se expandiram entre os muros da escola pública no interior do Ceará e as brincadeiras compartilhadas com amigas na infância. Tornaram-se reais, sobretudo em razão da perseverança dos pais e da torcida silenciosa do companheiro e dos filhos...

Esta tese respira uma parte importante da minha vida e, por isso, dedico a Francisco, Beatriz, Cesar, André e Mariana.

AGRADECIMENTOS

- Ao professor doutor Enéas Arrais Neto, orientador, na melhor acepção da palavra.
- Aos professores doutores Hildemar Luiz Rech, Arimatéa Barros, Erasmo Miessa e Ozir Tesser, que encorajaram e iluminaram esse percurso.
- Aos amigos do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR/UFC.
- À minha família e amigos, pela paciência e em relação às horas, dias e anos de convívio roubados.
- Ao CEFETCE, pelas condições proporcionadas para a realização destes estudos.
- Aos sujeitos envolvidos nas entrevistas, pela atenção e tempo dedicado às gravações.

RESUMO

Esta tese trata das mudanças na educação profissional brasileira, no que concerne à organização curricular-pedagógica, gestão e financiamento nos centros federais de educação tecnológica, sobretudo no período 1996-2006. O objetivo é o de evidenciar as articulações político-econômicas e sociais hegemônicas – aglutinadas no âmbito do Estado brasileiro, na educação profissional pública – analisando como as instituições federais de educação profissional lidam com esses interesses. O acompanhamento dos embates em torno das políticas implicou retrocessos e avanços, suscitando as seguintes indagações: De que modo os interesses político-econômicos e sociais hegemônicos, aglutinados no âmbito do Estado brasileiro, se espraiam na educação profissional pública? Como as instituições federais de educação profissional lidam com esses interesses? Na análise, assumiu-se o referencial teórico gramsciano, com base, sobretudo, nas categorias Estado ampliado, revolução passiva, hegemonia e ideologia. Abordou-se uma instituição pública federal de educação profissional, onde vinte e dois sujeitos – professores e servidores administrativos – foram entrevistados, visando a identificar como os sujeitos lidam com essas mudanças. Apontou-se a incorporação das reivindicações dos dominados, de modo a atenuar os conflitos e contradições que estão na base da estrutura desigual da sociedade capitalista. Considerou-se o contexto onde ocorrem as políticas para educação profissional e sua interface com os organismos internacionais, ou seja, a rejeição ao Estado nacional desenvolvimentista e conjugação do neoliberalismo e “terceira via”; foram analisados os planos e programas do âmbito da esfera federal e, por fim, buscou-se examinar como essas políticas são apreendidas no âmbito escolar; e, por fim, sinalizou-se, de um lado, o uso da legislação por parte da sociedade política, em que o Estado conduz a revolução passiva educacional e, de outro, a construção do consenso no âmbito da sociedade civil, resultando em que essas modificações – sejam favoráveis ou desfavoráveis aos trabalhadores – se relacionam e se alteram, sob o pêndulo da correlação de forças sociais.

Palavras-chave: Estado – educação profissional – política.

ABSTRACT

This project is about the changes in the Brazilian professional education, related to the pedagogical-curriculum organization, management and financing in the federal centers of technological education, above all in the period of 1996-2006. The purpose is to emphasize the politico-economical and social supremacy articulation – agglutinated to the ambit of the Brazilian State in the public professional education – analyzing how the federal educational institutions deal with these interests. The following up related to the politics implied in advancement and retrocession, leading to some questions: How do the politico-economical and social interests agglutinated to the ambit of the Brazilian State spread into public professional education? How do the federal educational institutions deal with these interests? It has been assumed in this the theoretic-referential “gramsciano” based above all in the categories amplified state, passive revolution supremacy and ideology. A federal public institution of professional education has been approached, where twenty-two people – teachers and civil servants, were interviewed in order to find out how the people deal with the changes. It has been pointed out the claim of the dominated trying to decrease the conflicts and contradictions that are part of the base in the irregular structure of the capitalistic society. Considering the context where the politics to professional education and its interface with the international members occur, which means the rejection to the national-developmental state, the conjugation of the neo-liberalism and third path. The plans and the programs in the federal context have been examined and finally how these politics are retained in the schooling ambit and in the end has been analyzed out in one hand the political society use of the legislation where the state drives to a passive educational revolution, and in the other hand the building of the consensus of the civil society, resulting in creating favor or against changes to the employees, that are connected and influence by themselves, according to the correlation of the social power.

Keywords: State – professional education – politics.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
- ANDES – Sindicato Nacional do Ensino Superior
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Professores
- BID – Banco Interamericano do Desenvolvimento
- CES – Câmara de Educação Superior
- CEFET– Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEFETCE – Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONEP – Comitê Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FASUBRA – Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
- ILPES – Instituto Latino-americano e do Caribe de Planejamento Econômico e Social
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONG – Organização Não Governamental
- PLANFOR – Plano Nacional de Formação
- PNQ – Plano Nacional de Qualificação
- PREALC – Programa de Reforma Econômica da América Latina e Caribe

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social do Transporte

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A BASE SOCIO-PRODUTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO.....	23
2.1	A Educação Profissional sob o Signo do Abandono do Modelo Nacional Desenvolvimentista.....	24
2.1	O Estado-gestor e a focalização da política social nas proposições dos Organismos Internacionais Referentes à Educação Profissional.....	41
2.2.1	Banco Mundial.....	42
2.2.2	Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.....	50
2.2.3	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL... ..	55
3	AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 1996-2006.....	69
3.1	Do Ensino Técnico ao Ensino Técnico Integrado.....	73
3.2	Plano Nacional de Formação ao Plano Nacional de Qualificação....	80
3.3	O Programa Escola de Fábrica.....	82
3.4	O Documento Políticas Públicas para a Educação Profissional.....	86
3.5	O Projeto de Lei Orgânica para a Educação Profissional e Tecnológica.....	91
4	O <i>LOCUS</i> E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	95
4.1	Dados Gerais do CEFETCE e dos Sujeitos.....	95
5	ENTRE PERDAS E RECOMPOSIÇÕES NAS SEARAS FINANCEIRAS E ADMINISTRATIVAS.....	106
5.1	Política de Financiamento.....	107
5.2	Política Administrativa e Gestão.....	123

6	ENTRE CONSENSOS E DISSENSOS: AS INVESTIDAS E RESPOSTAS NO CAMPO CURRICULAR.....	153
6.1	Política Pedagógico-Curricular.....	155
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195

ANEXOS

Anexo A – Decreto 2.208/1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	205
--	-----

Anexo B – Decreto 5.154/2004. 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.....	208
---	-----

Anexo C – Resolução 333/2003 Ministério do Trabalho e Emprego. Institui o Plano Nacional de Qualificação – PNQ e estabelece critérios para transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT ao PNQ,.....	226
---	-----

Anexo D – Lei Federal 11.180/2005. 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.....	207
---	-----

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista.....	231
----------------------------	-----

1 INTRODUÇÃO

Esta tese trata das mudanças na educação profissional brasileira pós-1996, sobretudo nos centros federais de educação tecnológica, onde ocorreram alterações, afetando sua organização curricular-pedagógica, gestão e financiamento. O objetivo é o de evidenciar as articulações político-econômicas e sociais hegemônicas – aglutinadas no âmbito do Estado brasileiro, na educação profissional pública – analisando como as instituições federais de educação profissional lidam com esses interesses.

No Brasil, desde o aceleração da industrialização nos anos 1930, a educação profissional expressa disputa entre os industriais, tecnoburocratas e trabalhadores por essa formação. Nos últimos dez anos, a correlação de forças propiciou o desencadeamento de políticas públicas para a educação profissional, fragmentadas na forma de decretos e portarias, planos e programas, entre os quais se destacam: Decreto 2.208/1997, Plano Nacional de Formação – PLANFOR, Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, Programa Nacional de Qualificação – PNQ, Escola de Fábrica e Decreto 5.154/2004.

Esse movimento em torno da disputa pela educação profissional resultou em profundas perdas para os grupos interessados na oferta gratuita da educação, estando as instituições públicas de educação profissional obrigadas a operar a nas condições de quase ausência do Estado brasileiro. As solicitações tradicionais dos trabalhadores no tocante a esse ensino somente foram atendidas, ainda que parcial e precariamente, com os pequenos espaços

concedidos às forças sociais ditas progressistas, durante o Governo de Luís Inácio Lula da Silva.

A reação a essa política ocorreu de forma organizada – congregando sindicatos, entidades científicas e sindicais – e individualizada – abstenção e manifestações. O acompanhamento desses embates, retrocessos e avanços suscitam as seguintes indagações: como os interesses político-econômicos e sociais hegemônicos, aglutinados no âmbito do Estado brasileiro, se espraiam na educação profissional pública? De que modo as instituições federais de educação profissional lidam com esses interesses?

Essa análise requer, portanto, evidenciar as articulações mediante as quais são estimuladas as mudanças no âmbito da educação profissional. É necessário considerar o contexto atual em que ocorreram modificações na forma de atuação do Estado, deflagradas pela ferocidade da busca de expansão e acumulação do capital, de um lado, e da fragilidade da classe trabalhadora, de outro, permitindo a adoção de medidas que afetaram direitos sociais conquistados, a privatização de empresas governamentais e o aumento da terceirização nos diversos órgãos públicos, bem como a transferência dos serviços anteriormente proporcionados pelo setor público aos empresários. Essa reestruturação do Estado não pode ser analisada sem atrelar às novas condições para a redefinição da nova divisão internacional do trabalho, em que foram intensificados a internacionalização produtiva e o consumo em escala mundial, em velocidade e forma diferenciadas de momentos anteriores; e com a permanência do taylorismo/fordismo junto a outros modelos produtivos; e as inovações organizacionais e tecnológicas.

Neste sentido, pressupomos que, apesar de estabelecida a hegemonia neoliberal no País, não está garantida a plena efetivação de suas políticas no campo educacional, pois os interesses que estão sendo atendidos e as forças sociais em disputa não apontam para única direção e que, ao se expressarem no chão da escola, evidenciam a intranquilidade da operacionalização das políticas porque está relacionada ao dispêndio das energias da mente, do coração e da vontade, como nos ensinou Gramsci.

Na análise desses pontos, assumimos o referencial teórico marxista-gramsciano, ao assinalar a função do Estado no quadro das relações ideológicas, comportando um papel essencial nas relações de produção e na reprodução das classes sociais, não se limitando ao exercício da repressão física organizada. Essa análise da relação entre Estado e Sociedade permitiu a Gramsci a formulação da Teoria Ampliada do Estado, destacando o papel da superestrutura.

Conforme Gramsci, a superestrutura constitui síntese de duas esferas: sociedade política + sociedade civil. O poder coercitivo exercido pelo Estado corresponde à sociedade política, assegurando, por meio da legislação e da polícia, a disciplina dos inconformados. Esse tipo de coerção não se dirige a um grupo específico, sendo "(...) constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo". (COUTINHO, 1996, p. 57). Sociedade civil designa, para Gramsci, o conjunto das instituições que representam interesses relativos a grupos sociais, bem como aquelas responsáveis pela elaboração e propagação de simbologias e ideologias, tais como as escolas, as igrejas, as organizações profissionais, os meios de comunicação etc.

As esferas da sociedade política e da sociedade civil exercem, respectivamente, as funções de coerção e convencimento. As funções coercitivas ocorrem por meio da polícia e das leis, ao passo que o consenso opera por meios da ideologia construída com os recursos do sistema escolar, religião, meios de comunicação etc. Com efeito, o poder estatal é expresso não só por meio de seus aparelhos repressivos e coercitivos, mas também mediante os aparelhos ideológicos. Neste sentido, a conformação social se obtém graças a um processo de sustentação ideológica do modelo por toda a sociedade civil. Em conjunto, a sociedade civil e a sociedade política atuam “(...) para conservar ou transformar uma determinada formação econômico-social, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental no modo de produção capitalista”. (COUTINHO, 1996, p. 54).

A ideologia, no sentido atribuído por Gramsci, não é falseamento da realidade e tampouco elucubrações dos indivíduos, pois encontra suporte na realidade material, ou seja, os fenômenos sociais são explicados por uma determinada concepção de mundo, que pode variar entre camadas sociais ou dentro do mesmo estrato. Há dois grupos de ideologias: arbitrárias e orgânicas. “É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalísticas, ‘voluntaristas’. Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade ‘psicológica’: elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Enquanto são ‘arbitrárias’, não criam mais do que movimentos individuais, polêmicas etc”. (GRAMSCI, 2006a, p. 237).

Por fim, é por meio da ideologia que uma classe exerce hegemonia sobre a outra. Na sociedade civil, a hegemonia efetiva-se pela organização do consenso. Para se manterem como dirigentes, as classes buscam conquistar aliados para os seus projetos, que incorporam interesses dos grupos aliados. De outra maneira, na sociedade política, a hegemonia é exercida por meio da dominação coercitiva. Para que um grupo permaneça como dirigente, é preciso garantir a sua hegemonia, incorporando os interesses dos outros grupos dominados, conformando, assim, uma agenda de compromissos. Cabe ressaltar, por outro lado, que esses compromissos não se referem ao essencial, "(...) pois se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser econômica também e ter seus fundamentos na importante função que o grupo dirigente exerce no núcleo da atividade econômica". (GRAMSCI, 1992, p. 29). Neste sentido, ocorre tão-somente aquilo que Gramsci denominou de Revolução passiva operada no âmbito do transformismo, que é uma política de compromisso entre frações dirigentes, com o fito de desviar o caminho para que os partidos de oposição não alcancem a liderança, utilizando a estratégia de incorporá-los ao sistema.

A análise no campo educacional remete à pressuposição de que as classes dominadas não são inertes ou plenamente manipuladas, haja vista que os dominantes também buscam incorporar reivindicações dos dominados, de modo a atenuar os conflitos e contradições que estão na base da estrutura desigual da sociedade.

A abordagem da presente tese implica considerar suas noções de superestrutura, sociedade civil, sociedade política ideologia, hegemonia

revolução passiva, a fim de proceder à leitura das manifestações fenomênicas, buscando estabelecer relações no campo político-econômico-social e educacional.

No tocante ao *locus* desta pesquisa, a escolha recaiu sobre o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, em razão do fácil acesso aos dados e aos sujeitos, bem como pelo fato de que esta Instituição, entre outras, posicionou-se contrária às mudanças preconizadas na reforma pedagógico-curricular, administrativa e financeira desencadeada pelo Governo federal na década de 1990. Vale ressaltar que nos dirigimos aos professores e servidores administrativos da escola mencionada, utilizando o recurso da entrevista semi-estruturada, escolhidos sujeitos há mais de 10 anos trabalhando no CEFETCE, visando a identificar como lidam com essas mudanças.

As entrevistas ocorreram por meio de abordagem individual e foram devidamente gravadas durante o período de novembro de 2006 a abril de 2007, envolvendo 14 professores, 08 servidores administrativos, com base em roteiro previamente impresso, contendo perguntas elaboradas de maneira simples e direta. As perguntas foram divididas em blocos no sentido de averiguar o significado das políticas para os docentes e servidores administrativos, visando à análise acerca da maneira pela qual os sujeitos, individual ou coletivamente, respondem aos propósitos dessas políticas.

Cabe destacar o fato de que, além das entrevistas, foram também considerados os registros da Associação dos Servidores do CEFETCE, bem como do Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Básica e Profissional - SINASEFE. Na escolha dos sujeitos da pesquisa, foram observados critérios

de tempo de permanência na Instituição, uma vez que as perguntas se referiam aos dez anos de educação profissionalizante mantida pelo Governo federal, particularizando o CEFETCE.

Ainda em relação às entrevistas, cabe esclarecer que a gravação e a exposição das falas foram autorizadas, por escrito, pelos sujeitos. Na transcrição das entrevistas, atribuímos nomes relativos às áreas profissionais – indústria, química, informática e telecomunicações em que desenvolvem atividades de docência – e áreas administrativas – no caso dos servidores administrativos.

A transcrição das entrevistas tomou por base as orientações de Thompson (1998), que assinala a importância da transcrição de tudo o que está gravado, deixando intocadas a gramática e a ordem das palavras, e indicando a supressão de palavras incompreensíveis, pausas e silêncios por meio de reticências entre parênteses.

Os resultados da análise estão agrupados em três blocos, correspondentes às políticas públicas que afetaram a educação profissional, manifestando-se, particularmente, no CEFETCE: política de financiamento; política de a gestão institucional-administrativa; e política pedagógico-curricular.

Essa classificação surgiu após a catalogação dos dados das entrevistas, considerando que remetiam freqüentemente a esses aspectos, permitindo destacar as peculiaridades das políticas mencionadas, sem prejudicar as suas inter-relações. Cabe destacar a idéia de que, tendo em vista os objetivos deste estudo, cada uma se encontra subdividida em três eixos: caracterização das

políticas; dificuldades de implementação das políticas; e reação dos sujeitos e efeitos das políticas sobre os sujeitos.

A análise da educação profissional pós-1996 não constitui tomada aleatória, pois se refere ao recente período, crucial para a história da educação, que teve prosseguimento sob as agruras da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se de políticas que assumiram características de continuidade e descontinuidade, apresentando alguns aspectos diferenciados, embora indistintos, nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva, expressas nos lemas adotados pelos respectivos governos: “educação para a empregabilidade” e “educação profissional para o desenvolvimento”.

A efetivação das políticas para a educação profissional, e modificações no âmbito do CEFETCE, foram analisadas tendo em conta as estratégias de convencimento e alianças entre frações de classe que conferem sustentação aos dois governos retrocitados, entendendo que os interesses hegemônicos procuram se ajuntar no âmbito do Estado, ainda que sejam aglutinados os interesses relativos a diversas frações de classes sociais.

Nossos esforços em relação a esta pesquisa se distribuem em sete capítulos, incluindo-se esta Introdução. O Capítulo intitulado *A base socioprodutiva da educação profissional pública no contexto da reforma do Estado brasileiro* situa, de um lado, o abandono do modelo nacional desenvolvimentista e adesão ao liberalismo conservador mesclado às orientações da Teoria da Terceira Via e suas implicações no âmbito do Estado, ressaltando o quanto permaneceu intocável a concepção – também partilhada

pelos organismos internacionais – de que a educação constitui um dos elementos, associados a outros, capaz de definir a posição econômica do País em relação aos outros. As políticas sociais são referenciadas, ainda nesse capítulo, sendo compreendidas como expressão das articulações e embates das forças político-sociais hegemônicas e contra-hegemônicas, incluindo aí a ingerência dos organismos internacionais na definição dessas políticas, sem incorrer no viés determinista quanto à capacidade destas agências em influenciá-las.

O segmento denominado *As políticas para a educação profissional nos anos 1996-2006* destaca as políticas educacionais dirigidas à educação profissional relativas a esse período, situando-as no contexto da reforma do Estado brasileiro, assinalando a latência da educação para o desenvolvimento nos programas e projetos do Governo federal, diferenciando-se na sua intensidade, expressa nos lemas *educação para a empregabilidade* – apregoada no governo de Fernando Henrique Cardoso –, *educação para o desenvolvimento do País* – no governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Os capítulos seguintes destacam como as instituições públicas de educação profissional são afetadas e como respondem ao abandono do modelo nacional desenvolvimentista e a tímida recomposição desse modelo, perscrutando como os sujeitos da educação profissional “pensam” e “atuam” em relação a essa mudança. A análise se particulariza em torno da realidade do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, no período de 1996-2006, a fim de apontar aspectos/elementos que permitam anunciar a tensão

entre um movimento que se impôs e a elaboração de um consenso, tensionando os desdobramentos atuais da educação profissional.

O capítulo denominado *O locus e os sujeitos da pesquisa* caracteriza o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, em relação aos cursos ofertados, evolução das matrículas, número de servidores administrativos, docentes efetivos e temporários e titulação etc.

O capítulo nominado *Entre perdas e recomposições nas searas financeiras e administrativas* toma como referência o financiamento da educação profissional, apontando os seus mecanismos e efeitos no CEFETCE, demonstrando a redução orçamentária no período 1996 a 2002, e sua progressiva recomposição nos anos posteriores, associado à permanência do autofinanciamento, com repercussão nas relações sociais na Instituição. Em relação à política de a gestão administrativa, evidenciamos, de um lado, como a política de reforma administrativa do Estado brasileiro afetou as condições de trabalho e a subjetividade dos sujeitos e, de outro, o desdobramento da política de expansão das instituições de educação profissional.

O módulo *Entre consensos e dissensos: as investidas e respostas no campo curricular* refere-se à política curricular pedagógica, apontando os problemas, inquietudes e conflitos dos sujeitos em relação a este aspecto, bem como os rearranjos adotados na sua implementação, ensejando novas contradições.

Nas considerações finais sintetizamos os elementos principais das demais partes; sinalizamos aspectos merecedores de atenção por parte de novas pesquisas interessadas na temática da educação profissional brasileira;

e, por fim, apontamos que as modificações na educação – sejam favoráveis ou desfavoráveis aos trabalhadores – se relacionam e se alteram, sob o pêndulo da correlação de forças sociais.

2 A BASE SOCIOPRODUTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

Esta análise da política educacional brasileira não pretende incorrer no equívoco de apontar qualquer caráter conspiratório e impositivo às instituições governamentais supostamente subjugadas a entidades externas ao País, desconsiderando a teia de relações econômicas, políticas, ideológicas e sociais, ou seja, o processo de mediações e contradições resultantes do antagonismo das classes sociais. É preciso ter claro que a política educacional brasileira toma por base as orientações do liberalismo fundadas na propriedade privada dos meios de produção, recompostas segundo as características de cada formação social. Neste sentido, a política educacional envolve contradições e particularidades do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista em formação social específica e, conseqüentemente, as alianças, pactos, rompimento e concessões entre as classes.

A política para a educação profissional pós-1996 se efetivou sob o signo da substituição do modelo nacional desenvolvimentista¹ em virtude das oportunidades políticas e econômicas prometidas pelo projeto neoliberal para

¹ As orientações da corrente nacional desenvolvimentista foram elaboradas no âmbito do grupo de intelectuais da CEPAL, destacando-se a atuação e produção científica de Celso Furtado, cujo pensamento influenciou as decisões no campo da Economia nos anos 1930 a 1960. Vale destacar que essa corrente traduziu-se na opção pelo estímulo à industrialização apontada como o principal veículo capaz de levar o País a transpor a sua condição de subdesenvolvimento. Em linhas gerais, a superação da condição de país subdesenvolvido e periférico economicamente ocorreria mediante a intensificação da industrialização planejada e orientada pelo Estado. Certamente, embora Furtado possa ser considerado o maior representante da teoria do desenvolvimento, outras correntes surgiram para discutir a intervenção do Estado, bem como as estratégias de combate ao controle inflacionário, à entrada de capitais etc.

diversas frações das elites brasileiras interessadas em manter o fluxo de capitais, associadas ao capital estrangeiro e de intensificar a modernização de seus padrões de consumo.

2.1 A Educação Profissional sob o Signo da Substituição do Modelo Nacional Desenvolvimentista

O ponto de partida da análise da política da educação profissional pós-1996 é a exaustão do modelo de desenvolvimento do capitalismo denominado nacional desenvolvimentista, que se estruturou basicamente pelo capital internacional e intervenção estatal, destacando o fato de que o abandono desse modelo ocorreu quando exauriu a sua capacidade de atender aos padrões de inserção externa e ao fluxo de insumos modernos propiciado por essa integração, uma vez que se intensificou a dificuldade do Estado em continuar financiando a acumulação por meio de subsídios fiscais.

Outro aspecto a ser considerado em relação ao colapso do modelo nacional desenvolvimentista é o processo de intenso endividamento do País nos meados dos anos 1970. Dessa maneira, a sustentação do modelo de desenvolvimento nacional ocorreu em meio à fragilidade fiscal do Estado, alternando-se a emissão monetária e endividamento público interno e externo. Segundo Fiori (2001), o contexto de crise fiscal estatal contribuiu para

inviabilizar a função do projeto nacional desenvolvimentista em articular e garantir a sustentabilidade dos capitais privados. Nos anos 1980, foram adotadas medidas para originar saldos comerciais, seguindo-se de outras relacionadas à desregulamentação e liberalismo da economia visando a restabelecer a inserção externa. A interrupção do projeto nacional desenvolvimentista implicou igualmente a desestruturação do Estado interventor, afastando-se do controle seletivo do câmbio, das tarifas e créditos, bem como abandonando a sua posição de produtor direto de insumos e fornecimento de infra-estrutura de transportes, comunicação e energia. O esgotamento do projeto nacional desenvolvimentista é expresso, portanto, na sua incapacidade de propiciar fluxo de capitais privados e de viabilizar o acesso a insumos/produtos modernos pretendidos pelas elites brasileiras. O abandono desse modelo não ocorre de forma tranqüila, importando aliança entre as forças sociais dominantes, bem como da correlação de frações sociais dominantes com frações dominadas. (FIORI, 2001).

A análise da política da educação profissional não pode ignorar as contradições engendradas pelo processo político e econômico conduzido pelo movimento das classes sociais. Dessa maneira, a análise se torna complexa, escapando da opacidade da lente que permite esmiuçá-la apenas como simples reflexo da reforma do Estado. Nesta perspectiva, está pressuposto que a política educacional é afetada pela chamada crise do Estado e ao mesmo tempo nela se insere como um de seus elementos condicionantes.

O Estado capitalista, por sua natureza, é um Estado classista, o que não implica considerá-lo comitê exclusivo de uma classe. Dessa forma,

compreende disputas e contradições que lhe são inerentes e se expressam nas alianças entre frações dominantes, ainda que eventualmente incorpore frações da classe dominada a fim de manter a hegemonia dominante (GRAMSCI, 1976; 1978). O Estado, portanto, compreende essas disputas e tensões que emergem entre as classes, visando a garantir hegemonia política e econômica. Notadamente, como mostra a história do Estado brasileiro, esses conflitos ocorrem no interior da própria classe dominante, ensejando campo fértil para a efetivação de alianças com as camadas dominadas, pelo menos até que se produza uma nova acomodação política, ideológica e econômica. Enquanto não ocorre, diz-se que o Estado se encontra em crise.

Na disputa política e econômica entre frações da classe dominante no final do regime autoritário no início da década de 1980, as idéias liberais ganharam força e os empresários que se beneficiaram anteriormente do Estado provedor passam a condená-lo, encaminhando um desenvolvimento assentado na economia auto-regulada. A eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, consolidou uma facção política que aglutinou a maioria das frações da classe dominante, constituindo o pacto burguês e permitindo a efetivação da reforma do Estado apresentado como excessivamente burocrático, ineficiente e causador do entrave para a inserção competitiva da economia ao mercado mundializado.

A ideologia neoliberal se contrapõe ao Estado desenvolvimentista, sobretudo ao modelo do Estado keynesiano, adotado nos Estados Unidos da América e em diversos países europeus, após a Segunda Guerra Mundial. Esse modelo caracterizou-se pela forte intervenção do Estado na economia e

intensificação das políticas sociais, garantindo aos trabalhadores um conjunto de conquistas referente aos direitos trabalhistas, como estabilidade, seguro-desemprego, seguro-saúde, sistemas nacionais de saúde e previdência pública, financiamento da casa própria etc.

A ideologia neoliberal resume as características do Estado keynesiano em apenas uma palavra – ineficiência –, causada pela burocracia. Conseqüentemente, não reúne condições para construir uma estrutura que dê conta da ineficiência das suas políticas. No caso da educação profissional, a ineficiência refere-se basicamente aos aspectos de redução dos custos de formação e adequação desta ao mercado. A relação custo-benefício, na acepção liberal, é prejudicada quando uma parte dos egressos de um curso profissional de nível médio se encaminha para o ensino superior, ou quando aquela área de formação não está sendo demandada pelo mercado em determinado momento. Dessa maneira, a estratégia eficiente se constitui em re-estruturar a educação profissional, de modo a torná-la funcional ao mercado, aprofundando o seu caráter utilitário e implicando menores custos contribuindo, assim, para a modernização do Estado.

Os interesses das frações da maioria da classe dominante revitalizaram o confronto atrasado e moderno² – que caracterizou a análise do desenvolvimento brasileiro na década de 1930, por Celso Furtado e seus seguidores – com a diferença de que o Estado desenvolvimentista é considerado, segundo os neoliberais, sinônimo de atraso, ao passo que o

² Ao analisar a formação econômica brasileira, Furtado (1974; 2003) atesta o caráter desigual do desenvolvimento, cujos expoentes, na análise do autor, são os setores atrasados. Na sua acepção, o setor agrícola não beneficia o setor exportador – considerado moderno – pois a falta de modernização do setor atrasado produz elevação dos preços dos alimentos, forçando a elevação dos salários do moderno, constituindo obstáculo ao crescimento do moderno.

mercado é expressão do moderno, em sua capacidade de produtividade com eficiência.

A reforma do Estado brasileiro implicou o desencadeamento de outras reformas de cunho liberal, afetando o campo político, econômico e financeiro e as políticas sociais sintonizadas com as disputas e contradições enfrentadas por frações de grupos dominantes entre si e com integrantes da classe dominada. São medidas³ de ordem legal-político-ideológica e econômico-sociais, encampadas pelo Governo federal, marcando profundamente as características do Estado desenvolvimentista brasileiro. Apesar da condenação à regulamentação estatal da economia que supostamente dificulta a competitividade em âmbito internacional, as frações da classe dominante no poder não defendem o Estado liberal clássico nos moldes pesados por Smith no século XVIII. Os liberais da atualidade, ou seja, os neoliberais, no âmbito do Governo brasileiro, admitem e pretendem que o Estado propicie a liberdade de mercado e reafirmam o Estado intervencionista como elemento vital da acumulação e reorganização das relações produtivas e financeiras, restabelecendo o pacto burguês em detrimento dos interesses da classe dominada, cujos direitos foram severamente aviltados (FIORI, 2001).

No Brasil, foram efetivadas reformas no sentido de estabilizar a economia e redefinir a atuação do Estado, destacando-se a criação do Plano Real, que estabeleceu medidas para a redução de custos por parte do Estado, combate à inflação por meio de estabilização da moeda, ampliação da abertura da economia ao capital estrangeiro, flexibilidade das barreiras alfandegárias,

³ Estas medidas implicaram basicamente elevação da taxa de poupança e investimento; qualificação da mão-de-obra em sintonia com o mercado; desenho institucional favorável à aplicação de recursos; ambiente macroeconômico estável (BRASIL, 1998a, p. 05).

sob alegação de propiciar aumento da competitividade do País no cenário internacional.

A redução de custos do Estado brasileiro efetivou-se por meio do Plano Diretor da Reforma Administrativa, elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE⁴, especialmente criado em 1995 e conduzido para essa finalidade pelo ministro Luís Carlos Bresser Pereira, no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa Reforma transferiu parte das atividades do Estado brasileiro à iniciativa privada, por meio das privatizações de empresas públicas e terceirização de serviços. Esse Ministério organizou-se para “Formulação, controle e avaliação de política de organização do Aparelho do Estado e de gestão pública”, estabelecendo diretrizes e normas gerais para extinção/liquidação de órgãos, entidades, empresas públicas e sociedades de economia mista (BRASIL, 1997, p. 38).

Cumprido ressaltar que essa reestruturação não implicou a supressão do Estado, até porque esse propósito esbarraria na impossibilidade estrutural do sistema do capital de isentar a existência do Estado. A solução apresentada restringiu-se à transferência de atividades do Estado para a ação privada. Nesta acepção, trata-se de modificar as feições de um Estado apontado como excessivamente paternalista. Comprometido com essa análise acerca do Estado, o presidente Fernando Henrique Cardoso anunciou com veemência: “(...) sabemos que a produção de bens e serviços pode e deve ser transferida à

⁴ O MARE definiu como sua missão: “formular, implantar e avaliar as políticas públicas, e prestar serviços, relativamente a organização, pessoal civil, tecnologia da informação e serviços gerais, visando à melhoria da gestão, à redução de custos e à qualidade das atividades desempenhadas pelo Governo Federal em benefício do cidadão”. (BRASIL, 1997, p.07). Cabe chamar a atenção para o aspecto da busca da eficiência e da redução do custo presente nessa formulação, evidenciando o início da reforma do Estado brasileiro.

sociedade, à iniciativa privada, com grande eficiência e com menor custo para o consumidor”. (1999, p.15).

A reforma do Estado brasileiro foi empreendida no sentido de que o Estado pudesse oferecer apoio vigoroso aos interesses de grupos econômicos e politicamente dominantes e pautou-se pela abertura comercial, privatização das empresas lucrativas e competitivas criadas e gerenciadas pelo Estado, alteração na legislação da previdência pública e criação de agências reguladoras nacionais⁵, ao mesmo tempo em que multiplicou os mecanismos de subsídios protecionistas às grandes empresas, reprodução da prática de venda de títulos públicos, garantindo renda vantajosa às classes parasitárias do capital financeiro etc. Essa reorganização do Estado brasileiro – por meio de mudanças constitucionais e reordenamento dos poderes estatais – intensificou o fluxo econômico e financeiro, permitindo a renovação do pacto das frações da classe dominante, tendo em vista a globalização, competitividade e integração no mercado internacional. O problema das economias periféricas, na perspectiva das frações dominantes no poder, era a rigidez das fronteiras em relação a abrir-se à competitividade externa e a ineficiência do Estado na integração a esse mercado em razão da sua crise fiscal. Conseqüentemente, a saída apresentada incorreu na resolução destes aspectos.

No Brasil, a transição do projeto nacional desenvolvimentista para o projeto econômico neoliberal não implicou, contudo, a aplicação mecânica dos preceitos neoliberais na sua forma mais radical. Vale ressaltar que aos

⁵ Essas agências são responsáveis pela regulamentação de serviços que podem ou não ser executados pelo Estado. Destaca-se a criação da ANEL (energia elétrica); ANATEL (telecomunicações); ANT (transportes rodoviários); água (ANA); Agência Nacional de Vigilância Sanitária, Agência Nacional de Cinema etc.

preceitos neoliberais se associaram modificações no cenário político-econômico e social brasileiro, assentadas tanto nessa linha de pensamento quanto na chamada “terceira via”.

Na acepção neoliberal – cujos expoentes são Friedman e Hayek – o Estado perde a sua função provedora, devendo deixar o mercado livre à concorrência. Isto não implica a ausência de políticas sociais, desde que não prejudiquem o sistema de concorrência. Segundo Hayek (1990), torna-se essencial o papel do Estado, cuja atuação se desenvolve, sobretudo, no campo da elaboração e manutenção de mecanismos que garantam o seu cumprimento, atuando também em áreas inviáveis à iniciativa privada.

Hayek compreende que o Estado não existiria sem as suas funções, pois “nenhum sistema racionalmente defensável seria possível o Estado ficar sem qualquer função”. (1990, p.60). O problema, segundo Hayek, é que a abominação à concorrência conduz aos monopólios econômicos, originando efeitos contrários ao que pretendia com o planejamento. A saída é a sua extinção, por parte do Estado, e a instauração da concorrência, sendo permitida a existência do planejamento, desde que em função da concorrência, porquanto esta suporta o controle estatal, até certo ponto, pois um monopólio controlado pode oferecer resultados mais satisfatórios do que administrado pelo Estado. Hayek não se preocupa em discutir se o Estado possui ou não caráter interventor, pois está “claro que todo o Estado tem de agir, e toda ação do Estado implica intervir nisto ou naquilo.” (1990, p.92). O importante, justifica, é que o indivíduo possa obter informações sobre essa atuação do Estado – mediante a publicação das leis – para planejar a sua.

Na mesma linha de pensamento, Friedman & Friedman (1980) apresentam o mundo da concorrência como o mundo da paz, em que as partes economicamente envolvidas saem ganhando e a atuação do governo, no que se refere à proteção mediante subsídios às entidades privadas, é tratada como indesejada e conflituosa. Em defesa da livre concorrência, assinalam que o controle das atividades econômicas por parte do Estado contribui para a pobreza e aprisionamento político da população.

A liberdade econômica afeta inclusive a liberdade humana – enfatizam Friedman & Friedman – e diz respeito ao poder de cada um em utilizar sua renda naquilo que intenta, conforme os próprios valores, sem necessitar prestar contas a terceiros, seja para “ingressar numa ocupação, associar-nos a uma empresa qualquer, comprar e vender a todo mundo (...)”. (1980, p.76).

Friedman & Friedman (1980) reportam-se à falência dos projetos sociais intensificados pelos Estados Unidos nas décadas de 1950 e 1960. Os motivos do fracasso das políticas nas áreas de previdência social, habitacional e de saúde derivam, segundo os mencionados autores, do fato de que nem sempre os mais pobres foram os mais beneficiados. Considerando que poucos foram efetivamente beneficiados e muitos tiveram de pagar – mediante impostos – a insatisfação não tardou a surgir, pondo em xeque o modelo de Estado do Bem-Estar Social.

Friedman & Friedman consideram que as “intervenções” do Estado no funcionamento do mercado – taxando produtos, congelando salários e preços, aprovando regulamentações que visam a proteger o consumidor etc – são efetivamente prejudiciais:

A perfeição não é coisa deste mundo. Haverá sempre produtos inferiores, charlatães e escroques. Mas, no todo, a concorrência de mercado, quando se permite que ele funcione, defende melhor o consumidor do que os mecanismos alternativos de governo que foram recentemente sobrepostos ao mercado. (P.220).

Em relação a esta perspectiva, autores como Ohmae (2005) e Boyer (apud LIPIETZ, 2005) destacam a incapacidade de o Estado-nação assumir o controle da expansão capitalista. Ohmae (2005) enfatiza que o fluxo da atividade econômica não é definida pelo Estado-nação. Em decorrência disso, assegura o autor, ele se “tornou uma unidade artificial para organizar atividades humanas e dirigir esforços econômicos em um mundo sem fronteiras” (P.01. Tradução nossa). Em seu lugar surge, segundo Ohmae, o Estado-região, que pode ou não estar inserido nos limites geográficos de uma nação.

Contra-pondo-se às análises que apontam o fim do Estado-nação, bem como ao pensamento neoliberal, os integrantes da “Nova Esquerda” – regulacionistas, “terceira via” – consideram que o Estado-nação deve exercer ainda algum tipo de controle da expansão e acumulação capitalista. O livre-mercado, o poder das corporações internacionais, a concorrência desenfreada, diante da atual capacidade tecnológica, podem redundar na extinção do Planeta, motivo por que é mister considerar a importância do Estado para regular e controlar a expansão e acumulação do capital, tanto financeiro quanto comercial. Essa preocupação constitui o discurso de Anthony Giddens, que defende certa intervenção estatal na economia, desde que seja abandonada a rigidez estatal, de modo a permitir a formação de outros veículos de decisão, em que a participação local possa ser valorizada. Esta é, segundo Giddens, a

alternativa – situada entre as práticas políticas do socialismo e do liberalismo – apresentada pela “terceira via”⁶.

Referindo-se ao crescimento das críticas neoliberais ao Estado nos anos 1990, Giddens assinala que a socialdemocracia não deve esperar mais para contra-atacar tais idéias. O Estado, por mais que insistam os neoliberais, não é irrelevante nem se submete ao mercado, pelo fato de que representa diversos interesses, além de outros motivos. Desta maneira, “O Estado-nação e o governo nacional podem estar mudando de forma, mas ambos conservam uma importância decisiva no mundo de hoje. (...)” (2001, p.63), embora tenha ocorrido crescimento da influência dos grupos e organizações de expressão mundial, cujas mobilizações são tidas em conta tanto por parte das organizações econômicas quanto dos governos.

Ao contrário dos neoliberais, Giddens não atribui ao mercado a responsabilidade pela solução dos problemas, sejam econômicos ou sociais. A “terceira via” pressupõe a preocupação com a justiça social, destinando ao governo a tarefa de oferecer proteção aos grupos mais vulneráveis, de preferência, em parceria com organizações não governamentais, cujo crescimento se acentua em toda a parte do mundo. Sem dispensar o receituário neoliberal em torno da competitividade, centra suas preocupações no amparo aos indivíduos por parte do governo, cujo papel deve ser o de

⁶ A expressão “terceira via”, conforme esclarece Giddens (2001), surgiu no século XX e foi intensamente utilizada na década de 1920, tanto por grupos de direita quanto de esquerda, sobretudo por socialdemocratas e socialistas. O emprego desta expressão pelo autor assume outro caráter, pois refere-se a uma “estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo.” (P.36).

garantir investimento em “(...) recursos humanos e na infra-estrutura necessária para o investimento de uma cultura empresarial” (2001, p.109). Neste sentido, segundo o defensor da “terceira via”, não há que se falar em supressão do Estado em favor da influência das grandes corporações, tampouco na supremacia do mercado com sua competitividade, sendo indispensável, portanto, a atuação do Estado, ainda que sob novas formas, ou seja, mediante a parceria público-privado e voluntariado⁷.

Em meio aos embates teóricos, perde fôlego o modelo desenvolvimentista de Estado, renascendo o ideário neoliberal – que encontrou ressonância somente transcorrido quase meio século – apesar das proposições da “nova esquerda” em torno de um modelo de desenvolvimento em que não menospreza a contribuição do Estado. As medidas e reformas neoliberais entretanto, implicou aumento da concentração de renda e da desigualdade social. A produtividade, segundo Fiori (2005), não alcançou os patamares anteriores e o desemprego se alastrou, atingindo, inclusive, os países pertencentes à Comunidade Econômica Européia.

Giddens (2001) ressalta que o Estado precisa estabelecer parcerias com empresas do terceiro setor, a fim de se desobrigar de serviços públicos gratuitos nas áreas de saúde e educação, transformando os direitos sociais em serviços sociais, regidos pela lógica de mercado. Essa transferência das

⁷ O voluntariado assume o caráter de permanência, pois os profissionais se dedicam regularmente a uma atividade, em vez de se constituir como uma ação esporádica dos sujeitos. No Brasil, destacamos o Programa Brasil Alfabetizado, que definiu o alfabetizador voluntário por meio da Lei federal 11.507/2007, em seu Art. 11, parágrafo 4º: “Entende-se por alfabetizadores os professores da rede pública ou privada ou outros agentes, nos termos do regulamento, que, voluntariamente, realizarem as atividades de alfabetização, em contato direto com os alunos, e por coordenadores de turmas de alfabetização os que, voluntariamente, desempenhem supervisão do processo de aprendizagem dos alfabetizandos”. (BRASIL, 2007, p.02). Cabe acrescentar que esses voluntários recebem bolsa do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, que variam entre R\$ 200,00 a 230,00.

atividades de Estado para a iniciativa privada deve ocorrer mediante estratégias envolvendo voluntariado e parcerias público-privado, o que não implica dispensar a privatização.

O caminho apontado por Giddens não pretende assumir a tarefa a que se propôs o Estado do Bem-Estar Social, ou seja, resolver os antagonismos do capital, mas parece centrar-se na tentativa de enfrentar as suas conseqüências, buscando inibir as mazelas sociais inerentes à ordem do capital. Com efeito, suprime, teoricamente, as classes sociais, pondo em seu lugar agentes sem conflitos, ressaltando-se a noção de “responsabilidade social”, em que todos colaboram para amenizar problemas relacionados a desemprego, violência, crimes ambientais etc

Essa contraposição entre nacional e mundial constitui, conforme Arrais Neto (2001), condição propícia à reprodução do capital, tendo sido acirradas as disputas entre as nações, blocos econômicos e regiões. Ainda segundo o autor, o modelo global de desenvolvimento resguarda, por outro lado, a promessa de equilíbrio entre nações ditas periféricas e centrais, em que os mecanismos institucionalizados ganham relevância, por meio, sobretudo, dos organismos internacionais, que reforçam suas orientações técnicas de como alcançar o desenvolvimento obtido pelas nações ricas⁸.

Cumprir, conforme Arrighi (1998), que essa promessa de equilíbrio na riqueza mundial não pode se cumprir, pois o capitalismo é conduzido por uma estrutura hierárquica de poder, composta por conjuntos de nações distribuídas em três níveis: central, semiperiferia e periferia. Arrighi

⁸ Arrighi chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento é ilusão, uma vez que não é universalizado,. Dessa maneira, os.

destaca a dificuldade de migração de países para níveis superiores, demonstrando que essa riqueza não pode ser universalizada “(...) porque se baseia em processos relacionais de exploração e de exclusão que pressupõem a privação relativa continuamente reproduzida da maioria da população mundial”. (IDEM). Dessa maneira, assevera Arrighi, o desenvolvimento para todos é ilusão.

De qualquer maneira, esforços teóricos foram empreendidos para sedimentar o ideário desenvolvimentista, os quais estão divididos basicamente em três vertentes: a primeira, de bases keynesianas; a segunda, de cunho neoliberal; e a terceira deriva das orientações da chamada nova esquerda. Essas vertentes, cabe ressaltar, escamoteiam a relação de dominação e poder como elemento fundamental na determinação da supremacia de alguns grupos/países sobre os outros e, em contrapartida, mantêm o discurso do alinhamento da educação às necessidades da produção capitalista, enfatizando a abordagem produtivista do conhecimento como uma das condições necessárias ao desenvolvimento.

Consoante as bases teóricas em que se apóia o Estado brasileiro, as suas características estão a indicar que não se coadunam exclusivamente com as orientações liberais clássicas do século XVIII, tampouco isoladamente com o neoliberalismo e menos ainda com a denominada “terceira via”. É certo que as políticas desencadeadas pelo Estado brasileiro, dos anos 1990 até hoje, expressam que as frações de classes dominantes não concordam com o estatismo; admitem intervenção reguladora do mercado, onde o Estado atue na promoção e regulação de políticas, deixando a execução para as denominadas

agências executoras; exigem a redução dos custos do Estado; e confiam nas ações estatais na dinamização do mercado.

O Estado, portanto, independentemente de se revestir dos preceitos inerentes ao neoliberalismo ou “terceira via” é, por natureza, mediador da reprodução e acumulação do capital, tornando-se constituinte e constituído por este e resulta das relações e mediações expressas no antagonismo de classe e integram o processo de produção, circulação e acumulação do capital. Dessa maneira, sendo estruturalmente ligado ao capitalismo, nenhuma formação social específica capitalista pode dispensar o Estado. Do mesmo modo, o Estado não se constitui sem as relações de poder e da luta de classes, embora estas características sejam dissimuladas pela aliança entre frações da classe dominante, que institui mecanismos para sedimentar os seus interesses como os de proveito geral.

No início deste milênio, prossegue a retração das políticas públicas no campo social, em decorrência das condições propícias que o neoliberalismo encontrou para se instalar, impondo-se graças ao terreno fértil da crise global de acumulação capitalista, que se alastrou marcadamente nas três últimas décadas do século XX. A recente transformação de um Estado máximo para as políticas sociais para um Estado mínimo – Estado neoliberal – só pode ser entendida como resultado de correlação de forças sociais, não constituindo simplesmente a influência de teóricos representantes do neoliberalismo ou da vontade de um dirigente do País, tendo ocorrido porque também encontrou condições objetivas para se instalar. Implica, portanto, considerar os fatos

históricos, como o desmoronamento do modelo Estado do Bem-Estar-Social⁹, queda do socialismo etc.

As orientações neoliberais, embora datem dos anos 1940, foram adotadas no Brasil ajudadas pelo mito da globalização e da modernização tecnológica, resultando em vendas de empresas estatais, redução das políticas sociais e flexibilização, tanto da gestão quanto da execução de políticas públicas, por parte dos agentes chamados não governamentais, bem como da iniciativa privada, permitindo a reprodução ampliada do capital. Com origem no pressuposto de que o amparo social provoca estímulos negativos no âmbito do comportamento individual, tornando-os parasitários às custas da coletividade, a orientação neoliberal condiciona o crescimento econômico ao rompimento do elo entre emprego e proteção social de base keynesiana. No lugar da universalidade, põe-se a assistência focalizada como estratégia de redução das desigualdades sociais, ao passo que o coração dos direitos dos trabalhadores protegidos – a previdência social – torna-se alvo inequívoco de reformas.

A focalização como princípio ordenador das políticas sociais implica a seletividade do gasto social. Neste sentido, mecanismos e critérios são estabelecidos para definir quem tem o direito ao serviço, envolvendo a mobilização de agentes sociais e políticos na operacionalização dos objetivos e metas dos programas. Segundo Filgueiras; Gonçalves (2007), a definição dos

⁹ O Estado do Bem-Estar Social constitui um modelo societário organizado, visando a resolver os antagonismos da ordem do capital, caracterizando-se pelo estímulo à produção e ao pleno emprego; e fortalecimento dos direitos sociais; entretanto, não obteve êxito exatamente pela impossibilidade de conjugar a acumulação capitalista com a ampliação dos direitos sociais, especialmente num período de crise global da sociedade contemporânea que se expressa na "tendência decrescente da eficácia econômico-social da ordem do capital". (PAULO NETO, 1995, p. 76).

beneficiários dessas políticas “subordina-se a critérios ‘técnicos’ definidos *ad hoc*, a depender do governo de plantão e do tamanho do ajuste fiscal, numa operação ideológica de despolitização do conflito redistributivo”. (p.156). Tomando os efeitos pelas causas, as políticas focalizadas contrapõem pobres desprotegidos aos menos pobres, ocasionando segmentação crescente e suprimindo de vez as seções assalariadas do setores público e privado.

Ivo (2004) demonstra que as ações focalizadas, além de restritivas, adiam o problema da pobreza. Analisando a demanda por assistência na população brasileira, destaca que houve declínio de 2% de necessidade de assistência às pessoas pobres da faixa etária de 07 a 14 anos. Tal fato decorre da priorização deste grupo nos programas Bolsa-Escola e o programa de Erradicação do trabalho Infantil. Em contrapartida, o problema transporta-se para adiante, haja vista o crescimento assustador da demanda, na ordem de 20% para a população de 18 a 24 anos de idade. Além disso, estas políticas, freqüentemente, têm suas metas modificadas, rebaixando-se o número de pessoas alcançadas, sem contar que elas não conseguem retirar essas pessoas da condição de pobreza.

Vale ressaltar ainda que, na década de 1990, foram criados programas compensatórios de enfrentamento da pobreza, operados pelas organizações não governamentais do chamado “terceiro setor”. Tal contingenciamento dos benefícios da assistência expressa a limitação da política pública subordinada à redução dos gastos. Dessa maneira, mesclam-se orientações relacionadas ao neoliberalismo e aos encaminhamentos da “terceira via”, sobretudo no que se refere à focalização de políticas e incentivo ao voluntariado. A efetivação de

políticas públicas focalizadas é recomendada pelos organismos internacionais, consoante a retomada do fôlego da ideologia do desenvolvimento, tendo sido exaltados outros requisitos – dentre os quais se destaca a educação – e substituídos outros, como a industrialização, tida outrora como condição *sine qua non* do progresso e da riqueza de todos os países que seguissem a trilha ditada pelos países econômico-militarmente hegemônicos.

2.2 O Estado-Gestor e a Focalização da Política Social nas Proposições dos Organismos Internacionais Referentes à Educação Profissional

No contexto em que ainda é forte a atenção ao apelo neoliberal relativo à mudança no papel do Estado de provedor para gestor, a política social é redirecionada para a focalização, a fim de atender, pelo menos, os mais necessitados. Essa noção é reforçada pelos organismos internacionais – especialmente BIRD, BID, UNESCO e CEPAL – que se unem na organização de eventos de grande repercussão, influenciando as políticas dos diversos países. Essa análise se faz complexa se retomarmos os diversos posicionamentos quanto à autonomia do Estado, destacando de que maneira as orientações neoliberais e da “nova esquerda” se plasmam nas políticas para a educação profissional. Afinal, os nexos das “ideologias das classes dominantes dos países periféricos com as ideologias das nações capitalistas

hegemônicas e sua superpotência são conhecidos”. (FERNANDES, 1986, p. 14).

2.2.1 Banco Mundial

O papel do Estado e o redirecionamento de suas políticas constituem o cerne do documento elaborado, em 1997, pelo Banco Mundial intitulado *El Estado en un mundo en transformación*. O documento assinala a importância do Estado no desenvolvimento econômico e social, destacando que a atuação direta constitui grave erro, pois não pode atuar como “(...) agente directo del crecimiento sino como sócio, elemento catalizador e impulsor de esse proceso.”(BANCO MUNDIAL, 1997, p. 04).

El Estado en un mundo en transformación apresenta duas contingências ao Estado: ineficácia e globalização. A ineficácia decorre, segundo o Banco, da condução de projetos distantes das necessidades da população, corrupção e falta dos investimentos privados. A ineficácia é apontada como característica do Estado-executor de políticas, ao passo que a globalização é destacada como o fenômeno inevitável ao qual o Estado precisa se adequar, modificando-se para “(...) asumir competencias nuevas y diferentes – no ya como proveedores exclusivos, sino como promotores y reguladores.” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 05).

Na abordagem acerca da ineficácia do Estado, a solução reside, na aceção do Banco “(...) en lograr que las sociedades acepten una redefinición de las responsabilidades del Estado”. (1997, p.06). Essa redefinição implica eleger políticas promovidas pelo Estado, admitindo e incentivando a participação das comunidades. Dessa maneira, as estratégias para a obtenção da eficácia do Estado compreendem: adequação das atividades do Estado aos recursos disponíveis, sendo necessária “la adopción de un criterio más selectivo (...)”. (p. 06); elevação da capacidade do Estado, por meio do combate à corrupção e melhoria do desempenho das instituições estatais – aumento de incentivos, criação de mecanismos para catalisar as necessidades da população, sendo largamente recomendadas a participação e a descentralização.

Esclarecidas as funções do Estado, o mencionado documento assinala como as ações devem ser realizadas visando à adequação do Estado à sua capacidade. Entre elas destacam-se: conjunto de leis, investimento em políticas sociais básicas e de infra-estrutura, proteção dos grupos vulneráveis e do meio ambiente. Dessa maneira, as condições para investimentos privados são mais atrativas, inclusive para a esfera pública, sendo necessário que o Estado permita a quebra da própria exclusividade nos serviços públicos. Isto porque “(...) en muchos países, los monopolios públicos de infraestructura, servicios sociales y otros bienes y servicios tienen pocas probabilidades de ser eficaces”. (BANCO MUNDIAL, 1997, p.09).

O documento *El Estado en un mundo en transformación* trata ainda da privatização, como medida necessária para o crescimento econômico, uma vez

que “(...) las empresas estatales improductivas a menudo constituyen una pesada carga para las finanzas estatales”. (BANCO MUNDIAL, 1997, p.10). Neste sentido, a recomendação é de que as políticas econômicas privilegiem subvenções e incentivos às atividades conduzidas pela iniciativa privada.

As estratégias para eliminar a ineficácia e a corrupção supostamente inerentes ao Estado são, portanto, dirigidas para a redução dos controles do comércio exterior, privatização e descentralização. Além disso, outra recomendação do Banco Mundial se relaciona a considerar o setor empresarial como consultor dos serviços públicos, pois a eficácia do Estado pode ser obtida mediante escuta das “(...) opiniones del sector empresarial y de la ciudadanía en general y se propicia la participación de ambos grupos en la determinación y aplicación de las políticas”. (1997, p.15).

Por fim, o documento ressalta a dificuldade de operacionalizar essas medidas que se fazem necessárias ante a globalização, chamando a atenção para o fato de que há outras dificuldades maiores a serem enfrentadas pelos que ficarem de fora dela.

A discussão acerca da mudança na atuação do Estado e a adoção das políticas focalizadas estão presentes em documentos anteriores, tais como o relatório resultante do Seminário *Progreso Social na América Latina* – promovido pelo Banco Mundial, entre outros, em 1988. O referido Seminário ocorreu no Chile, envolvendo representantes de vários países, ocupantes de importantes cargos na administração pública, tais como secretários de Fazenda, ministros de Desenvolvimento, ministros da Educação e assessores da Presidência da República. O evento foi promovido pelo Banco Mundial, CEPAL, Instituto Latino-americano e do Caribe de Planejamento Econômico e Social – ILPES, Fundo das

Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programa de Reforma Econômica da América Latina – PREALC, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO e Organização Mundial da Saúde – OMS. Nesse relatório consta, sobretudo, a necessidade de tornar os gastos públicos mais eficientes, apontando soluções em torno das modificações no âmbito das ações do Estado.

O relatório do Seminário *Progreso Social na América Latina* inicia com o reconhecimento da queda dos níveis de bem-estar da população da América Latina em virtude da redução dos serviços ofertados pelo Estado. O Instituto de Desenvolvimento Econômico do Banco Mundial – representado no Seminário – não defende a ampliação do Estado, mas a redução do custo das políticas social, distribuição eqüitativa, atendendo aos mais necessitados.

Os integrantes do mencionado Seminário estabeleceram acordo em torno da redução do custo das políticas e aumento da eficiência do gasto público, a fim de alcançar o progresso social. Cabe ressaltar que há diferença entre custo da política social e gasto público, pois o custo social é medido, conforme o Relatório, pela “(...) reducción en la capacidad real de consumo de los grupos de población afectados o, si la preocupación es más bien distributiva, la contracción desproporcionada de tal capacidad”. (PIEDRA, 1989, p. 14).

O gasto público, asseveram os integrantes do mencionado Seminário, depara-se com a rigidez institucional e administrativa dos setores públicos. Por esta razão, o Estado necessita modificar sua função de executor desses

serviços, melhorando as condições para o aumento da eficiência, por meio de coordenação, focalização e transparência etc.

Entre as áreas sociais consideradas prioridades, o relatório do Seminário *Progreso Social na América Latina* destaca a saúde e a educação, sendo necessário delimitar o atendimento, destinando-se a grupos vulneráveis. Uma vez definido o grupo a ser beneficiado, identifica-se, dentro dele, outro nível de atendimento prioritário. Dessa maneira, conforme Piedra (1989), a eficiência dos recursos disponíveis atende a três princípios:

Primero, la reestructuración del gasto social hacia aquellos sectores, tales como educación y salud, que benefician en mayor proporción a los grupos de menores ingresos. Segundo, la reasignación del gasto dentro de cada sector social hacia aquellos componentes – tales como educación primaria, atención primaria de salud o provisor de lotes con servicios – que permiten ampliar la cobertura de grupos pobres. Finalmente, identificar claramente al grupo objetivo de las políticas. A esto hay que añadir que en momentos de crisis social y económica debe buscarse la asignación de recursos hacia políticas que produzcan resultados rápidos. (P. 19).

O foco dessas políticas, como se vê, é beneficiar as pessoas que se encontram na pobreza. Cabe ressaltar que o elemento pobreza não é o único critério utilizado na escolha do grupo a ser beneficiado. Os integrantes do Seminário chamaram a atenção para o fato de que outros grupos que demonstrem maiores retornos¹⁰ devem ser considerados, tais como mulheres chefes de família, crianças etc.

¹⁰ As políticas dirigidas às crianças e mulheres chefes de família apresentam alto retorno, pois “(...) há demonstrado en la literatura que la rentabilidad de la inversión en la niñez es superior a cualquier otra en capital humano, la cual, de por sí, es también de alta rentabilidad. Adicionalmente, la inversión social en madres de familia es también de muy alta rentabilidad tanto en general por su rol crucial en la vida familiar como más específicamente en los períodos de embarazo, parto y lactancia.” (PIEDRA, 1989, p.26). As políticas direcionadas a esses grupos não decorrem de

A política social, deixando de ser considerada atividade de Estado e sendo direcionada para a focalização, deve organizar-se como um sistema pluralista, de modo a permitir a gestão e execução por vários segmentos aos quais os integrantes do Seminário denominaram de subsistemas. São eles: público, comercial, voluntariado e informal¹¹. Com o envolvimento destes subsistemas nas políticas sociais, “(...) el estado tiene un rol prioritario – principalmente regulador y coordinador – pero en ningún caso monopólico. (1989, p.20).

A educação e a saúde foram assinaladas, no âmbito do Seminário Progreso Social para América Latina, como as principais políticas capazes de beneficiar um número maior de pessoas que estão na condição de pobreza. Essa posição - ocupada particularmente pela educação - transpõe-se para o campo das orientações oferecidas pelo Banco Mundial referentes aos caminhos do desenvolvimento a serem seguidos pelos países que almejam alcançar a condição dos países ricos. Nesse receituário, a educação é apontada como a chave do desenvolvimento dos países capitalistas, conforme principal do sítio eletrônico do Banco Mundial: *Education is central to development* (BANCO MUNDIAL, 2005a). De uma concepção de

quaisquer atos de bondade aos mais desprotegidos – crianças. Decorre, portanto, da resultante do cálculo da taxa de retorno social da aplicação do recurso financeiro.

¹¹“(...) el sector público está formado por los servicios del estado en las áreas de educación, salud, vivienda, etc; (...). El sector comercial opera a través del mercado, en base a precios competitivos (...). El sector voluntario está conformado por una variedad de asociaciones sin fines de lucro, y opera en una gran diversidad de problemas. Se financia a través de transferencias y subsidios del sector público y con donaciones; sus dos formas principales son el voluntariado político y el religioso. Finalmente, el sector informal está conformado por la familia, las relaciones de parentesco, los amigos y los vecinos, conformando el subsistema básico de solidaridad humana”. (P. 19).

desenvolvimento apoiado no desenvolvimento industrial, este agente financeiro desloca a educação para o eixo central dos requisitos considerados inequívocos para que os demais países alcancem o patamar dos considerados desenvolvidos, tratando-a como instrumento técnico capaz de elevar a condição dos países que não estão à frente do poderio econômico. Não se trata, segundo o Banco, de qualquer educação, sendo necessárias reformas no sistema educativo dos países que desejam obter posição privilegiada no mercado internacional.

No documento Empréstimo Programático de Reforma do Setor de desenvolvimento Humano, o Banco reforça o seu posicionamento acerca das políticas focalizadas, destacando ações necessárias ao desenvolvimento humano, tais como: “o direcionamento de recursos para beneficiar os pobres, distribuição transparente de recursos e transferências condicionais bem sucedidas de dinheiro”. (BANCO MUNDIAL, 2005b, p. 01).

Em relação a esse direcionamento das políticas focalizadas, dados do IBGE indicam que oito milhões de domicílios receberam dinheiro de programas sociais, em 2004, beneficiando 32% dos domicílios da Região Nordeste. (IBGE, 2004). Entre os programas sociais, alguns adotam o sistema de concessão do benefício mediante o atendimento a condições previamente estabelecidas, geralmente relativas à educação e à saúde. Entre eles, destaca-se o Bolsa-Família – criado por meio de Medida Provisória, em 2003; instituído mediante a Lei 10.836/2004; e modificado pelo Decreto 5.749/2006. No campo da educação profissional, especificamente em curso de qualificação – financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – os alunos identificados

como pessoas em situação de risco receberam auxílios mensais, em dinheiro, durante o curso freqüentado. Dessa maneira, evidencia-se o direcionamento das políticas sociais para a focalização, acrescidas do atendimento a condições a serem observadas pelos beneficiários.

O Banco Mundial, em seu relatório sobre o desenvolvimento humano, de 2006, considera que a educação e a saúde proporcionam aumento da igualdade de oportunidades e são decisivas para a produtividade. Com efeito, assegura o Banco, os países desenvolvidos utilizaram políticas por meio de instituições, observando a estratégia da eqüidade – compreendida pelo Banco Mundial como igualdade na busca de oportunidades. A eqüidade é considerada estratégica para esta entidade financeira pelas seguintes razões: primeiro, expressa que a desigualdade de oportunidades na escola, na saúde e no acesso ao crédito enseja mais pobreza; segundo, a distribuição das políticas públicas também contribui para a redução da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2007).

Estas edições emitidas pelo Banco Mundial assumem a forma de relatórios e diagnósticos da situação econômico-social, destacando-se o enfoque na educação como estratégia decisiva de competitividade entre os países e adoção de política focalizada nas pessoas mais pobres, abandonando-se o caráter de universalização dessas políticas. Dentre os propagadores dessa visão, encontram-se, além do Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), e outros.

2.2.2 Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID

O BID constitui banco internacional, criado em 1959, atuando no âmbito da América Latina e Caribe. Seus proprietários são os 47 países integrantes, entre os quais está o Brasil. Nos últimos anos, o Banco atuou em seis áreas consideradas prioritárias: modernização do Estado, redução da pobreza e promoção da equidade, integração regional, competitividade, desenvolvimento social, meio ambiente.

O relatório anual do BID mostra que em 2006 foram aprovados empréstimos no montante de 2,3 bilhões de dólares para a redução da pobreza e equidade. Cabe ressaltar que nessa área de atuação o Banco situa a educação profissional, tida como uma das possibilidades de redução da pobreza (BID, 2007).

Entre os empréstimos obtidos junto ao BID, destaca-se o destinado à educação profissional – projeto de reformulação e expansão da educação profissional, com aporte financeiro de 500 milhões de dólares, sendo que 250 milhões de dólares tiveram origem no Fundo de Amparo do Trabalhador e o restante adveio de empréstimo junto ao BID.

A formulação de estratégias para a reformulação e expansão da educação profissional no final da década de 1990 vincula-se ao campo da modernização do Estado e atendimento às necessidades empresariais. Tais estratégias estão assinaladas no documento intitulado *Capacitación profesional y técnica: una Estrategia del BID*. O documento, disponibilizado em 2000,

aborda a problemática do "desvio de rumo" dos egressos dos cursos das escolas técnicas da América Latina e indica a necessidade de realizar estudos de demanda de mão-de-obra qualificada e desenvolver vínculos das escolas com os empregadores.

A estratégia do BID no Brasil, conforme o documento *Capacitación profesional y técnica: una Estrategia del BID*, compreende três aspectos: reforma do Estado; apoio à abertura econômica e modernização dos setores produtivos; e redução da pobreza por meio da eficiência e focalização do gasto social.

Referindo-se à educação, no prefalado documento, foram considerados basicamente dois problemas: alguns cursos são desatualizados e aqueles que podiam ser considerados de boa qualidade produziam condições para que os alunos se encaminhassem para o nível superior, o que é considerado no documento como um problema, pois os egressos das escolas de boa qualidade quase sempre deixam de concluir os cursos técnicos, ingressando em cursos superiores. Para evitar tal “desperdício”, o BID recomendou a modificação da natureza desses cursos, de modo que oferecessem preparação estrita ao emprego. Sob essa perspectiva, recomenda que os cursos sejam pós-secundários, de forma que a idéia é extinguir o modelo vigente – anterior ao Decreto 2208/1997 –, substituindo-o por uma formação em que o ensino profissional estivesse separado do ensino médio.

Julgando existir a necessidade de reorientar as instituições de formação profissional para aquilo que atribui aos seus reais objetivos, ou seja, atender às necessidades imediatas do mercado, o BID oferece as suas orientações, das

quais destacamos: monitoramento de mercado para os seus alunos egressos; os fundos de capacitação devem ser utilizados por outros que não somente as grandes instituições públicas de formação profissional; os empregadores devem participar dos foros de decisão das instituições de formação, sendo permitida a presença dos sindicatos.

Em geral, as orientações das organizações/organismos internacionais em relação à educação profissional assentam-se, particularmente, no aspecto da redução dos gastos do Estado. Em contrapartida, incentivam a destinação de recursos públicos para a iniciativa privada continuar o investimento no campo educacional, revestindo o público de privado e vice-versa. O BID parece não confiar nos resultados das atividades exercidas diretamente pelo Estado e passa a recomendar a transferência da formação profissional para a iniciativa privada, organismos não governamentais e governamentais, desde que estejam sob as mesmas regras e incentivos financeiros que os demais.

Em relação à modernização do Estado, em 2003, o BID elaborou o documento intitulado *Modernización del Estado* – documento de estratégia. Nele, o Banco expressou o que espera de Estado moderno: eficiência, transparência, promovendo crescimento econômico, políticas sociais de redução da pobreza e preservação do meio ambiente. As ações neste sentido compreendem desenvolver capacidade de coordenação de políticas de redução da pobreza e melhoria da eficiência do gasto público. Essa eficiência deve ser obtida, ainda segundo o Banco, mediante participação das entidades comunitárias na gestão dos recursos; acesso dos pobres à justiça etc.

Atualmente, além da chamada modernização do Estado, o BID financia projetos em que são privilegiados temas como meio ambiente e áreas sociais, modificando seu raio de atuação, que abrangia, sobretudo, a produção agrícola e manufatureira. Recentemente, o BID disponibilizou o documento “Estratégia do Banco para o Brasil (2004-2007)”, tomando por base o Plano Plurianual Brasil para Todos, do Governo de Luis Inácio Lula da Silva, onde constam os desafios de elevação da taxa de crescimento econômico, redução dos altos índices de pobreza e modernização do Estado, mediante participação, transparência, controle social e fortalecimento das instituições. As atividades do Banco, tendo em vista tais desafios, consistem na promoção do crescimento sustentado, estável e ambientalmente sustentável; redução da pobreza e promoção de maior igualdade social e regional; e apoio ao fortalecimento institucional. Diante disto, as áreas de atuação do Banco compreendem, dentre outras, a pobreza, equidade e formação de capital humano (BID, 2005).

No detalhamento do desafio de “maior igualdade social e regional”, o Banco pretende desenvolver ação de apoio à implantação do FUNDEB, visando a uma operação para o ensino médio, bem como operação de apoio à continuidade da reforma da educação profissional em todos os estados e Distrito Federal, mediante inclusão digital, oferecida por intermédio de capacitações.

No mencionado documento, foi expresso o valor da educação como estratégia insubstituível para a redução da pobreza, considerando-a como a “principal política pública para melhorar a capacidade de geração de renda dos pobres (...)”. (BID, 2005, p.39).

Dessa maneira, na seara da educação, o BID efetuou vultosos empréstimos ao Brasil, conforme evidenciado no quadro a seguir.

Quadro demonstrativo dos projetos aprovados pelo BID
1996 a 2006 – Brasil

Nome do projeto	Objetivo	n° e ano de aprovação	Empréstimo (em milhões de dólares)	Situação
Programa de Melhoramento da Educação Secundária do Paraná	Incrementar o sistema de educação do estado, promovendo a eficiência, eficácia e equidade.	BR-1671/1996	100	Concluído
Programa de Reforma da Educação Profissional	expandir a educação profissional separada do ensino médio	BR-0247/1997	250	Concluído
Programa de Capacitação Solidária	Capacitar jovens pobres da zona urbana	6345-BR/1998	10	Concluído
Programa de Melhoramento e Expansão da Educação Secundária – Escola Jovem	Reduzir repetência e ampliar o acesso ao ensino	BR-0300/1999	250	Concluído
Diversidade na Universidade	Promover a equidade e a diversidade étnica no ensino superior	BR-0364/2002	05	Concluído

Fonte: [www.iadb.org.projects/documents/searchDocscfm?](http://www.iadb.org/projects/documents/searchDocscfm?)

Nota: não foram considerados projetos com empréstimos inferiores a 1 milhão de dólares.

Por fim, cabe ressaltar que esses projetos se integram à política focalizada de atendimento aos mais pobres ou àqueles em que a taxa de retorno do gasto social é considerada mais rentável ao País. São políticas, portanto, elaboradas em contexto de arrefecimento dos gastos públicos, evidenciando o direcionamento de uma educação prometida ao mercado.

2.2.3 Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL

A CEPAL¹² coordena projetos de desenvolvimento com organismos de cooperação externa e/ou governos latino-americanos. Na autodefinição, a CEPAL acrescenta que atua junto a esses agentes com objetivo comum de desenvolver os países da América Latina e Caribe, sendo aí incluída a educação como uma de suas estratégias. Embora a CEPAL exteriorize seu papel como apenas o de promover intercâmbios de experiências inovadoras entre os sistemas educativos, seus documentos resguardam interesses internacionais contemplados nas mudanças operadas, por exemplo, no campo educacional, haja vista que, já em 1990, divulgava o documento *Transformación Productiva com Equidad*, no qual são invocadas mudanças na educação para contemplar supostas necessidades¹³ da reestruturação produtiva.

A análise da relação desenvolvimento e educação, no âmbito do pensamento dessa Comissão, evidencia a fidelidade com relação ao seu papel de recomendar medidas aos países nos limites e em defesa do capitalismo. Para compreender o viés ideológico desta Comissão, cabe reaver, em primeiro lugar, sua trajetória como influente organizador do pensamento e da política

¹² A CEPAL dispõe de um sistema de informações sobre as perspectivas de investimento, desenvolvimento produtivo para cada região, panorama social etc. Suas principais funções são realizar investigações, tendo em vista a “transformação produtiva com equidade”, prestar serviços de assessoria a governos, organizar e executar programas de cooperação técnica.

¹³ Essas necessidades são da ordem dos supostos requisitos exigidos em decorrência da reestruturação produtiva, ou seja, o desenvolvimento de habilidades para lidar com o incerto, o imprevisível, flexibilidade para adaptação a novos ambientes e tarefas etc.

econômica nos países latino-americanos e, em segundo, enfatizar a atual concepção de desenvolvimento, em que a educação confere dimensão ampliada, ocupando posição privilegiada na tarefa da “diminuição da pobreza”(?) mundial.

A CEPAL foi constituída em 1948, com o apoio das Nações Unidas – dois anos depois da criação da Comissão para a Europa e Ásia – consolidando-se nas décadas de 1950 e 1960. Seu surgimento ocorreu no contexto da independência de antigas colônias, as quais se mostraram insatisfeitas com desigualdades das relações econômicas no mercado internacional. A sua tarefa principal consistiu na difusão da Teoria do Desenvolvimento, que serviu para explicar as vantagens dos países centrais em relação aos outros, sustentando a necessidade de que as economias não desenvolvidas necessitavam passar por etapas, atingindo inevitavelmente o mesmo patamar daquelas bem-sucedidas.

Essa Comissão não se ocupou apenas em reproduzir a Teoria do Desenvolvimento. Em seus estudos, evidenciou que a riqueza de alguns mantém vínculo com a pobreza de outros países. Os estudos da CEPAL tomam como foco a América Latina em relação aos países chamados centrais, permitindo identificar “(...) um mecanismo de sucção do excedente econômico latino-americano por parte das economias dos países centrais (...)”. (OLIVEIRA,1983, p.08).

A compreensão do desenvolvimento como um processo desigual e inter-relacionado do setor “atrasado” com o “moderno” destacou a evolução do pensamento da CEPAL em relação à base teórica do desenvolvimentismo. As

análises cepalinas denunciavam a desigualdade entre as relações de troca no comércio internacional e apontavam a industrialização – conduzida inicialmente pelo Estado – como a fórmula para que os países periféricos alcançassem também o desenvolvimento econômico. A defesa da presença do Estado forte, centralizador, condutor e definidor das políticas econômico-sociais define o caráter das produções cepalinas, evidenciando raízes fortemente ligadas ao keynesianismo.

O auge da CEPAL, nos anos 1950, derivou do sucesso da industrialização dos países latino-americanos. Na década seguinte, entretanto, com a estagnação econômica – provocada pela crise de acumulação – foram revelados os limites da Teoria do Desenvolvimento e das medidas indicadas para alcançá-lo. Reconhecendo seus equívocos, a Comissão reforçou a importância de reformas infra-estruturais, como a reforma agrária e o investimento em formação profissional, dentre outras. Obviamente, na perspectiva do desenvolvimentismo, a reforma agrária foi considerada “...elemento viabilizador da industrialização, pois ao mesmo tempo que cria mercado interno, aumenta a oferta de alimentos, desbloqueando a acumulação por impedir o aumento dos salários nominais”. (OLIVEIRA, 1983, p. 10).

As análises cepalinas mantiveram a industrialização como o único possível caminho para que os países alcançassem o desenvolvimento, sendo necessárias algumas reformas que permitissem desobstruí-la. Desta maneira, não avançaram *além* da denúncia da dependência entre países e setores “atrasados” e “modernos”, de modo que os limites dos compromissos políticos dessa Comissão a levaram a se concentrar na formulação de medidas

consideradas necessárias até o alcance do desenvolvimento. Dos anos 1960 até os dias atuais, as políticas sociais foram, enfaticamente, consideradas imprescindíveis ao desenvolvimento econômico. Essa relevância não implica, segundo a CEPAL, o fortalecimento das políticas sociais antes das medidas consideradas pertinentes ao plano econômico, ou seja, não significa estabelecer uma seqüência *a priori* a ser seguida. Restava evidenciado que se tratava de reconhecer o condicionamento entre estas políticas.

A educação primária, secundária e profissional, notadamente nos anos 1960, assume papel de destaque nas recomendações cepalinas, em razão de sua capacidade de contribuir na mudança de padrões de consumo, no uso da tecnologia etc. A educação básica e profissional, desta maneira, ocupou posição privilegiada nos seus escritos, sendo considerada como a potencialidade capaz de levar a América Latina a enfrentar o mercado mundial.

Essa concepção economicista da educação, tida como potenciadora da capacidade de trabalho, transpôs-se do consumo para o campo da produção, fertilizando a noção de capital humano, sendo amplamente referenciada no plano macro e microeconômico brasileiro, desde os anos 1960, tendo sido reforçada pelos organismos internacionais criados com a finalidade de preservar interesses econômico-político-ideológicos dos grupos hegemônicos liderados pelos Estados Unidos da América.

Nos anos 1990, a CEPAL produziu o documento *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, sistematizando os pontos principais de dois documentos anteriores – *Transformación productiva con equidad* e *Equidad y transformación productiva*: um enfoque

integrado – em que expressa alguns indícios de mudança em seu pensamento, embora estejam mantidos seus fundamentos, configurados em reforçar a democracia e alimentar o entendimento de que os países latino-americanos podem encontrar meios de desenvolvimento econômico, lançando-se competitivamente no mercado internacional, necessitando apenas adotar outras medidas, uma vez que foram satisfeitas aquelas relacionadas ao ajuste fiscal.

No documento *Transformación productiva con equidad*, a CEPAL retoma a importância do progresso técnico à produção e enfatiza as políticas redistributivas focalizadas no combate à pobreza, destacando o papel da educação e do conhecimento como meios para a transformação produtiva, sendo que a incorporação e difusão do progresso técnico devem funcionar como a mola desta transformação. A Comissão defende, além disto, a compreensão de desenvolvimento sustentável e não predatório, devendo os recursos naturais ser utilizados racionalmente.

A incorporação e a difusão do progresso técnico, na perspectiva cepalina, requer também considerar outros fatores, tais como a abertura ao comércio internacional “(...) y, *muy especialmente, la formación de recursos humanos y el conjunto de incentivos e mecanismos que favorecen el acceso y la generación de nuevos conocimientos*”. (CEPAL, 2005a, p.01). O objetivo é criar condições educacionais que permitam capacitação e incorporação do progresso técnico, modernizando as estruturas produtivas destes países, tendo em conta a equidade social. Essas condições educacionais somente seriam

proporcionadas mediante reformas dos sistemas educativos e capacitação para o emprego.

Em relação a estes dois aspectos, a incorporação destas recomendações no Brasil pode ser observada nas décadas de 1980-1990, destacando-se a reforma do sistema educativo – que se tornou descentralizado – a estruturação de uma vertente educativa profissionalizante e separada do ensino secundário, a implantação do Plano Nacional para a Qualificação do Trabalhador - PLANFOR, destinado a atender, anualmente, pelo menos 10% da população economicamente ativa, ou cerca de 20 milhões de pessoas. Vale ressaltar a intensa proliferação de cursos visando à formação de tecnólogos em diversas áreas dos chamados cursos especiais, ofertados por instituições de ensino superior, pertencentes, em sua maioria, à iniciativa privada.

No segundo documento produzido na década de 1990 – *Eqüidad y transformación productiva*: um enfoque integrado, a CEPAL enfatizou a complementaridade entre transformação produtiva e eqüidade social e destacou o vínculo entre educação e desenvolvimento, bem como a necessidade dos países latino-americanos enfrentarem desafios relacionados à consolidação da democracia, da coesão social e da eqüidade, e encontrarem meios de enfrentar a competitividade internacional como forma de acesso a bens e serviços modernos.

Este documento, portanto, reforça o anterior, inclusive no que diz respeito à necessidade de reformas educacionais, destacando a ineficiência dos sistemas de ensino, quantitativa e qualitativamente. Tais reformas cumpririam a missão de retirá-los do seu isolamento em relação ao mercado e

aos novos códigos da Modernidade, além de proporcionar valorização dos educadores e viabilizar o compromisso financeiro da sociedade com a educação.

Em 2000, a CEPAL produziu o documento-síntese *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*, em que sistematiza todo o seu pensamento recente, bem como as medidas a serem adotadas pelos países latino-americanos. Relativamente extenso, mencionado documento contém 326 páginas, distribuídas em três partes. O primeiro segmento foi destinado à análise do quadro econômico dos anos 1990. A segunda parte aborda a equidade; os princípios da política social e da luta contra a pobreza; a educação; o emprego e seguridade social; e o gasto público na área social. O terceiro módulo privilegiou o tema econômico, tratando especialmente da regulação dos serviços públicos e desenvolvimento sustentável, integrando aí a noção de cidadania para a coesão social.

Em sua avaliação quanto aos resultados das políticas econômicas e sociais das últimas décadas do século XX, a CEPAL considera aspectos positivos e outros tidos como negativos. A Comissão assegura que, no terreno econômico, ocorreram, de um lado, avanços relacionados à correção dos desequilíbrios fiscais, diminuição da inflação, aumento das exportações e incremento de práticas competitivas, e, de outra parte, o aumento da produtividade não contribuiu para o crescimento econômico, que se mantém instável, caracterizado por freqüentes crises financeiras. No plano social, no que se refere ao aspecto positivo, foi “(...) *umentado el gasto público social y se há reducido la proporción de la población en estado de pobreza, aunque no en grado suficiente*”. (CEPAL, 2005b, p.14).

Os países latino-americanos obtiveram êxito, especialmente quanto à redução de deficit fiscal e da inflação, bem como no que respeita à inserção no mercado mundial, porém insuficientes para alavancar o crescimento econômico. A CEPAL recomenda que os países dêem prosseguimento na observação destas medidas econômicas e priorizem também a “(...) *participación del sector privado y avances en la eficiencia del Estado*”. (ID. IBID., p.14).

A CEPAL convida as regiões para repensar o desenvolvimento, tendo como eixo a eqüidade. Isto não implica que a preocupação com a desigualdade social signifique relegar o desenvolvimento econômico como principal meta dos países, mas ao seu lado deve estar associada a preocupação com a integração dos povos e a sustentabilidade ambiental:

(...) al mismo tiempo que se busca un crecimiento económico más estable y dinámico y, por ello, competitivo, se debe perseguir también un desarrollo más integrador en términos sociales y sostenible em términos ambientales. Por último, pero no por ello menos importante, lo anterior debe estar acompañado de esfuerzos sustanciales por construir tejidos sociales que permitan desarrollar sociedades más integradas. Se trata de objetivos más amplios y, sobre todo, de prioridades diferentes a las que enmarcaron la fase de estabilización macroeconómica y liberalización de las economías, e implican, en cualquier caso, mantener los resultados positivos de estos últimos procesos. (CEPAL,2005b, p.15).

Cabe ressaltar, embora não seja nosso objetivo desenvolver a temática, que uma das características da CEPAL ao longo de sua trajetória foi o combate ao que denominou de totalitarismo das economias soviéticas, regidas pelo

comunismo. Este posicionamento não se modificou, haja vista que os integrantes desta Comissão mantêm seus argumentos direcionados à reafirmação das sociedades abertas e democráticas como o caminho único para a solidificação de sociedades integradas. Desta maneira, defende a posição de que o objetivo de maior bem-estar da população em geral não pode ser alcançado sem os passos em direção à *consolidación de economías dinámicas e competitivas* (CEPAL, 2005b, p.16).

No documento *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, a CEPAL exprime o que espera da educação: contribuição para a eqüidade, competitividade e cidadania. Ao analisar as mudanças na década de 1990, destaca a fragilidade do sistema educacional latino- americano e caribenho com o mercado produtivo:

(...) la dinámica interna del sistema educativo há tenido poca conexión con la evolución del sistema productivo y con las transformaciones que ocurrían en la sociedad (...). Así, no se há satisfecho la nueva e impostergable demanda que nace del desafío de la compettividad, ligada a la expansión de los niveles médio y superior del sistema educativo, a la evolución del sistema de ciencia y tecnologia, y a un vínculo real con las demandas del sector productivo. (2005, p. 93).

A análise cepalina sobre a situação educacional dos países latino-americanos destaca a problemática do elevado índice de evasão na escola primária e a discrepância entre a zona rural e urbana no tocante ao acesso e ao desempenho escolar, bem como a insuficiência de vagas no ensino superior.

A CEPAL recomenda que os países periféricos garantam o cumprimento de cerca de 10 a 12 anos de estudos – o equivalente à conclusão do ensino médio – a fim de evitar o empobrecimento. A análise da Comissão e as medidas indicadas revelam a abordagem positivista que nutre o seu pensamento. Desta maneira, não busca as causas dos problemas, apontando soluções superficiais e paliativas: ampliação de oferta de vagas e oportunidades aos que se encontram econômico-socialmente em desvantagem e vinculação dos objetivos formativos aos “requisitos” do mercado produtivo. Em se tratando dos sistemas educativos, sugere *adequación de los sistemas educativos a las exigencias productivas y la competitividade global basada en la incorporación de progreso técnico*. (2005b, p. 95).

As medidas indicadas pela CEPAL oscilam do fortalecimento da expectativa dos países periféricos se inserirem na ciranda dos países centrais à preocupação com a crescente pobreza das populações dos países periféricos. Destarte, a Comissão apresenta um conceito de desenvolvimento em que o econômico não pode ser pensado sem o social e vice-versa:

Esta visión integral del desarrollo implica algo más que la mera complementariedad entre políticas sociales, económicas, ambientales y de ordenamiento democrático, entre capital humano, bienestar social, desarrollo sostenido y ciudadanía. Debe interpretarse como el sentido mismo del desarrollo. (2005b, p.16).

A política social deve ter este sentido integrador, observando os princípios de universalidade, solidariedade e eficiência, os quais devem ser aplicados no financiamento e execução dos serviços sociais. A aplicação

destes princípios requer considerar que a universalidade comporta também a focalização, ou seja, não invalida a noção de que seja dispensado grau elevado de atenção a determinados grupos sociais e requer ainda o entendimento de que a eficiência constitui a capacidade de atender os objetivos utilizando poucos recursos.

Esse desenvolvimento integral tem duas chaves: educação e emprego.

O destaque da política educacional deriva do entendimento de que

(...) la educación permite incidir simultáneamente en la equidad, el desarrollo y la ciudadanía. Exige, por lo tanto, la máxima prioridad en la política social y en la asignación del gasto público, orientada hacia una mayor continuidad dentro del sistema educacional y hacia mejoras sustanciales en la calidad de la oferta educativa. (CEPAL, 2005b, p. 17).

Sobre esta política, a Comissão enfatiza a importância da cobertura desde a educação pré-escolar até o término do ensino secundário para “...) *alcanzar una alta probabilidad de no caer en la pobreza.* (P.17). A educação, porém, somente poderá atuar sobre a redução da pobreza se houver geração de empregos. Reconhecendo aí a maior dificuldade, a CEPAL volta-se para as reformas do Estado, no sentido de que ofereça maior espaço para a iniciativa privada, propiciando a sua participação na gestão de entidades públicas, especialmente de seguridade social, garantindo assim a eficiência.

Desta maneira, ainda segundo o entendimento cepalino, os países devem priorizar áreas *de mayor efecto redistributivo: educación primaria y secundaria, salud y nutrición* (2005b, p.18). Considerando que os níveis de

tributação de alguns países da América Latina estão abaixo dos padrões internacionais, a CEPAL recomenda a ampliação da base tributária, desde que isto seja realizado a longo prazo. A recomendação em ampliar a base tributária permitiria ao Estado contar com fluxo quantitativamente mais elevado de recursos, cobrindo os gastos das áreas mencionadas.

Estas passagens ilustram mudanças no pensamento dessa Comissão no tocante ao papel do Estado, propondo, inclusive, dissolução das fronteiras da noção de estatal e privado, abrindo um flanco de novos investimentos para os empresários, ao passo que o Estado deve assegurar o funcionamento das atividades legislativo-judiciárias. No campo educacional brasileiro, isto se expressa, por exemplo, no Programa Universidade para Todos – PROUNI, em que o Governo federal pretende comprar vagas de universidades particulares, ao passo que não evidencia a elaboração de política de expansão deste nível de ensino.

Cabe destacar que a retomada da ideologia de desenvolvimento sinaliza rompimentos com a análise do desenvolvimento conduzida pela CEPAL, nos anos 1930. Atualmente, apresenta nuances tais como: o Estado deixa de ser seu motor econômico e a regulação social dispõe da atenção e influência do poder local, ou seja, das entidades civis, sobretudo das associações e organizações não governamentais.

Os anos 1990 revelam a adesão do pensamento cepalino aos preceitos do neoliberalismo, substituindo a enorme influência keynesiana, que marcou as recomendações dos anos 1940-1960. Na atualidade, portanto, mais do que identificação com o projeto neoliberal, suas orientações se apóiam, também, na

proposta do desenvolvimento solidário da socialdemocracia, expressivamente nas orientações regulacionistas, no sentido de que a sociedade civil se mantenha alerta e predisposta a oferecer seus préstimos aos casos extremos de pobreza, uma vez que o Estado, sob as vestes neoliberais, abandonou a função de provedor.

Nessa mesma linha de raciocínio, circunscreve-se o entendimento da UNESCO, que tem conseguido congrega em eventos internacionais um número maior de representantes dos diversos países. A efetivação do compromisso com determinadas “tarefas” a cumprir é o resultado de tais eventos. É de se registrar que, coincidentemente ou não, as metas, os planos para a Educação Nacional não negligenciam a agenda desses eventos.

Neste sentido, a CEPAL participou de uma Comissão internacional organizada para proceder a extensa análise acerca da *Educação para o século XXI*. Tal Comissão, patrocinada pela UNESCO, concluiu pela importância da educação ante o mundo de incertezas, cujo futuro seria imprevisível. Essas análises pautam-se na compreensão de que o progresso não chega a todos os países, restando a eles desenvolver estratégias para se definirem no cenário mundial competitivo. A educação comparece para favorecer a harmonização dos indivíduos, apaziguar as desigualdades sociais, fazer fluir a tolerância e a paz. Recupera-se a idéia de educação permanente (que igualmente se atrelou à Teoria do Capital Humano) em um “novo” conceito de *educação ao longo de toda a vida*.

A educação profissional – segundo as orientações da CEPAL, BIRD e BID – volta-se, portanto, estritamente ao mercado e sua eficiência relaciona-se

à capacidade do pleno funcionamento das parcerias e envolvimento com a iniciativa privada – segundo as orientações do BID e BIRD, e com o chamado “terceiro setor”, de acordo com a CEPAL – constituindo o modelo em que atende tanto à redução de custos quanto à garantia da participação do Estado, ainda que associado a entidades da sociedade civil. Desta maneira, esse modelo compreende a síntese entre as formulações neoliberais e da “nova esquerda” que, como as duas faces diferentes de uma moeda, pousam na mesma base.

CAPÍTULO 3 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 1996-2006

O objetivo deste capítulo é destacar as políticas educacionais dirigidas à educação profissional pós-1996, situando-as no contexto da reforma do Estado brasileiro e compreendendo-as como expressão das articulações político-sociais hegemônicas e seu embate com forças sociais contra-hegemônicas, destacando a persistência da ideologia da *educação para o desenvolvimento*, apesar do tempo em que permaneceu suspensa pelas políticas da *educação para a empregabilidade*.

No vigor do industrialismo brasileiro, a educação profissional – potencializada pela Teoria do Capital Humano – foi considerada fator de desenvolvimento econômico. Em torno dessa bandeira, reuniram-se as forças políticas das mais variadas tendências, sejam direitistas ou esquerdistas, resultando na definição da obrigatoriedade para a educação profissional no âmbito do ensino médio, por meio da Lei nº 5.692/1971. Em decorrência de fatores variados¹⁴ para o insucesso da Lei mencionada, as frações de classe burguesas nacionais e internacionais que chegaram ao poder na década de 1990 precisaram redirecionar o seu projeto de acumulação de riqueza para o campo do neoliberalismo, ensejando, portanto, as mudanças no âmbito do Estado.

¹⁴ Chiraldelli Jr (2000); Freitag (1986) apresentam os diversos fatores que contribuíram para o insucesso da Reforma do ensino de 1º. e 2º. Graus, destacando a desatualização da lista de habilitações preparadas pelo Conselho Federal de Educação, escassez de recursos humanos para o ensino profissionalizante etc.

No contexto em que a promessa de desenvolvimento para todos os países das antigas ex-colônias não se concretizava, restabeleceu-se o poder explicativo da realidade econômico-social por meio da Teoria da Dependência. Entre outras explicações, essa teoria apresentou a noção do desenvolvimento desigual e combinado como a razão pela qual o Brasil permanece sem alcançar o patamar de país rico.

A Teoria da Dependência surgiu para se contrapor à Teoria da Modernização e teve contribuição marxista significativa por parte de Rui Marini e Florestan Fernandes, que interpretaram a dependência do ponto de vista da superexploração. Marini (2000) chama atenção para o fato de que as nações dependentes cedem parte do valor do que produzem para as nações desenvolvidas com as quais mantêm negócios. Para compensar essas perdas, precisam lançar mão da superexploração do trabalho. Dessa maneira, “as nações desfavorecidas pelo intercâmbio desigual (...) buscam (...) compensar a perda de renda gerada pelo comércio internacional, através do recurso a uma maior exploração do trabalhador”. (MARINI, 2000, p. 122). O desenvolvimento, nesta perspectiva, deve ser situado no confronto de forças sociais. O conceito de desenvolvimento passa a ser entendido no contexto da estrutura da dominação, relação e conflitos entre classes e subgrupos.

Na desesperança do desenvolvimento e diante do estabelecimento de compromissos com grupos econômicos externos, mas associados à burguesia nacional, impõe-se uma educação dirigida para o treinamento ou para atualização acerca da utilização das novas tecnologias. Constitui-se, dessa maneira, a educação para a empregabilidade e, como tal, dirigida aos que se

encontram em vias de perder o emprego ou que já perderam. A perda do emprego, nesse sentido, está relacionada à desatualização tecnológica.

Cumprido destacar que o desemprego relaciona-se a outros fenômenos, tais como a deslocalização, que consiste na transferência de empresas, inclusive da matriz, para países em que outros atrativos como incentivos fiscais, barateamento da mão-obra se tornam mais favoráveis à acumulação do capital. Cita o exemplo da Nike, cujas coleções são concebidas em Oregon, os protótipos são fabricados em Taiwan e a produção em massa ocorre no Sudeste Asiático (CHESNAIS, 1996, p.135).

Sennet (2006) acrescenta o aspecto cultural entre as causas do desemprego. “Os empregos abandonam países de salários altos como os Estados Unidos Alemanha e migram para economias de salários baixos dotadas de trabalhadores capacitados e às vezes mesmo super-preparados”. (p. 84) O autor destaca, ainda, o aspecto relacionado à elevada produtividade das máquinas automatizadas, asseverando que há empregos que não foram exportados, mas substituídos pelas máquinas.

No Brasil, a despeito das análises acerca do desemprego, os representantes da burguesia nacional e internacional instituíram a política da educação para a empregabilidade, relacionando o desemprego à desatualização tecnológica. Dessa maneira, proliferaram-se cursos aligeirados, com ênfase no aspecto operacional, exercitando o fazer no lugar do saber.

Cabe esclarecer essa dualidade na educação profissional. Entendemos educação para a empregabilidade como aquela que lida com a formação, tendo em vista a possibilidade de conseguir emprego, ao passo que a educação para

o desenvolvimento, conforme Schultz (1974), torna-se preocupação do próprio país, necessitando que os sistemas de formação profissional se organizem para atender às demandas dos setores da economia.

No contexto atual, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, o campo das políticas para a educação profissional evidencia tentativas de acomodação entre a educação para a empregabilidade e a educação para o desenvolvimento, apresentando tendência ao desenvolvimento econômico-social.

Por fim, enfatizamos a idéia de que a educação com ênfase na empregabilidade caracteriza as políticas para a educação profissional, adotadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que enterrou o Estado nacional desenvolvimentista. Essa educação se explicita nos programas que levaram a termo o Ensino Técnico Independente, o Ensino Técnico Dependente e o Plano Nacional de Formação. Outra vertente se revela no governo de Luís Inácio Lula da Silva, pelo menos isoladamente, na seara da educação profissional, ensejando menor destaque para a política da educação para a empregabilidade. Dessa maneira, ocorreu a extinção do Ensino Técnico Independente e do Plano Nacional de Formação, constituindo em seu lugar o Ensino Técnico Dependente e o Plano Nacional de Qualificação, bem como os recentes documentos *Políticas Públicas para a Educação Profissional*¹⁵ - cujas estratégias, ou pelo menos parte delas, encontram-se em plena execução – e o Projeto de *Lei Orgânica para a Educação Profissional e Tecnológica*.

¹⁵ Este documento, elaborado pelo MEC/SEMTEC, foi divulgado em abril de 2004, incorporando parte das orientações do relatório do Encontro Nacional de Educação Profissional, cuja realização ocorreu em julho de 2003, em Brasília, estando presentes cerca de 150 representantes de instituições públicas e privadas.

Vale ressaltar que analisamos o *Escola de Fábrica* como o resquício da educação para a empregabilidade, evidenciando que, neste caso, as forças alinhadas com a “terceira via” perderam espaço, neste aspecto, para os liberais ou neoliberais. Na disputa pela educação profissional, os empresários garantiram os seus interesses com a aprovação deste projeto, mas as suas conquistas não se restringiram ao Escola de Fábrica, que é apenas um projeto menor e passageiro. A virtuosidade do poder de barganha dos empresários reside na manutenção da continuidade da destinação de contribuições sociais ao Sistema S¹⁶.

3.1 Do Ensino Técnico ao Ensino Técnico Integrado

Em razão do abandono do modelo de desenvolvimento nacional, desenvolvimentista com todas suas implicações no âmbito do Estado brasileiro, as forças sociais ditas conservadoras se articularam para cultivar outra cultura, denominada pelo Governo federal de *nova institucionalidade*. Essa mudança cultural implicou modificações na forma de dispor da coisa pública, atenuando

¹⁶ Trata-se de uma rede de educação profissional ligadas às confederações e federações do empresariado brasileiro. O Sistema S é formado por entidades dos setores industrial, comercial, agrícola e serviços: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Social da Indústria – SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Serviço Social do Comércio – SESC, Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola – SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes – SENAT e Serviço Social do Transporte – SEST. Cabe ressaltar que o SENAI, SESI, SENAC e SESC foram criados na década de 1940, ao passo que o SENAR surgiu no ano de 1976, sendo que o SENAT e o SEST originaram-se em 1993.

a linha que a separa do privado. Segundo esta concepção, as instituições públicas carecem das receitas de sucesso do meio empresarial, entre as quais se destacam a redução dos custos e o atendimento eficiente ao mercado, reavendo a concepção neoclássica de desenvolvimento econômico, que atribui à educação o papel de desenvolver a capacidade produtiva do trabalhador, produzindo habilidades e atitudes apropriadas às especificidades das ocupações. Conseqüentemente, a integração do ensino médio e técnico, a gestão e o financiamento das instituições públicas criadas especificamente para ministrar este ensino tornaram-se alvo do Decreto 2.208/1997¹⁷, concretizando a idéia da educação para a empregabilidade à política pública destinada à educação profissional.

Dessa maneira, o mencionado Decreto condicionou a aprovação de cursos à gestão tripartite, composta por empresários e trabalhadores; favoreceu a experiência em detrimento da formação no tocante à contratação de professores; e reduziu os investimentos nas escolas da rede federal,

¹⁷ Essa reforma remonta ao Projeto de Lei n° 1603/96, apresentado na Câmara dos Deputados. Durante a sua tramitação, referido Projeto revelou-se extremamente polêmico, recebendo cerca de duzentas emendas, sobretudo em relação ao artigo que separava o ensino médio da educação profissional técnica. Além disso, pretendia estabelecer a obrigatoriedade da oferta de curso em módulos para facilitar a formação por competências. Outro aspecto preocupante no PL 1603/1996 era o estabelecimento do limite à expansão dessas escolas (a não ser para apoio à iniciativa privada); ou seja, os casos de expansão dar-se-iam com o apoio da União, que se encarregaria de assumir a construção de escolas, enquanto a gestão e ampliação caberiam a outras entidades, inclusive da iniciativa privada. Conforme o teor do referido Projeto, a “parceria” com estados, municípios, setor produtivo ou organizações não governamentais é que seria o único veículo para a expansão da oferta do ensino técnico. Tais parceiros responsabilizar-se-iam pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos educacionais, enquanto à União caberiam os investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros (OLIVEIRA, 2003).

condicionando a sua expansão à realização de parcerias¹⁸, inclusive com as organizações não governamentais e o setor privado.

Um dos pontos polêmicos da Reforma foi a obrigatoriedade de independência do ensino médio em relação ao técnico. Essa separação é objeto do artigo 5º do Decreto 2.208/1997:

A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independentemente de exames específicos. (BRASIL, 2001, p. 52).

A esse modelo de organização do currículo expresso no Decreto 2.208/1997 chamamos de Ensino Técnico Independente e essa terminologia será utilizada, daqui por diante, neste escrito. A LDB, no entanto, na seção que trata do ensino médio, especificamente no artigo 36, §2º estabelece que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. (BRASIL, 2003a, p. 22). Como se vê, desde que cumprido o mínimo para o ensino médio, ou seja, 2.400 horas, se tornou possível a preparação para profissões técnicas. Para impedir que essa

¹⁸ As parcerias não foram mencionadas no Decreto 2.208/1997, mas foram objeto específico da Lei Federal nº 9.649/1998, que determina em seu artigo 47, §5º: *A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.* (BRASIL, 2001, p.49).

formação permitisse a continuidade do modelo de ensino que integrou ensino médio e técnico, até então vigente, o Decreto inviabilizou esta possibilidade, tanto no *caput* do artigo 5º quanto no seu respectivo parágrafo único, o qual limita em 25% o aproveitamento das disciplinas “profissionalizantes” em curso técnico.

No currículo do Ensino Técnico Independente constam as competências e habilidades a serem desenvolvidas, conforme regulamenta a Resolução n° 04/1999, com as modificações da Resolução n° 01/2005, que estabeleceu as diretrizes para a educação profissional técnica. Essa organização do currículo, conforme Frigotto (1997), está inserida na perspectiva produtivista e mercadológica da educação. Corroborando essa análise, Candau chama a atenção para o fato de que ocorre reforma do sistema educativo sob enfoque economicista, limitado a “(...) focalizá-la pragmaticamente na sua articulação e subordinação à lógica produtiva”. (2000, p. 33).

Outra determinação relacionada ao aspecto da eficiência empresarial foi a obrigatoriedade curricular de organização de saídas intermediárias no caso de cursos organizados por módulos, expressando a fragmentação desse ensino. Em relação às medidas adotadas visando à redução de custos está a determinação de que a estrutura curricular defina saídas intermediárias do curso, permitindo a paulatina obtenção de certificados de qualificação, que em conjunto equivalerão ao diploma de técnico. A mesma lógica se aplica à formação de professores, desconsiderando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que exige formação superior ao profissional do ensino.

A educação profissional técnica estabelecida na reforma curricular-pedagógica de 1997 tem por base os princípios da identidade de perfis profissionais e atualização permanente dos cursos e currículos, além de outros. O primeiro princípio refere-se a que a escola defina o perfil profissional do técnico com base em pesquisas institucionalizadas ou referenciadas, realizada junto a empresários e sindicatos, tendo em conta as competências gerais e específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. O segundo princípio requer o refinamento da sintonia da escola com o mercado. A reunião desses dois princípios representa mais do que a sintonia com o mercado. A educação profissional, nestes moldes, rege-se pela lei da procura e da oferta, pois a existência do curso está condicionada à confirmação da demanda pelo mercado.

Enfim, a reforma pode ser entendida como ajuste econômico e ideológico, visando, de um lado, à redução de custos e o restabelecimento do caráter produtivista¹⁹ da educação e, de outro, à contenção de possíveis tensões sociais num período crítico do capitalismo brasileiro, em que se estabelece o neoliberalismo com sua exaltação à competitividade esgarçada

¹⁹ No cenário acadêmico brasileiro, críticas foram feitas à Reforma, destacando o seu caráter produtivista, expresso na formação por competências, cujas perspectivas se restringem ao mercado. Frigotto considera que o ideário de competências e habilidades limita-se às necessidades do mercado e *não mais se fundam no horizonte da educação como um direito subjetivo de todos, mas de um serviço e um bem a adquirir para barganhar no mercado produtivo* (1997, p. 09). Na mesma linhagem, Ferretti (1997) situa a Reforma como expressão das *pressões por produtividade e competitividade, por sua vez indutoras/beneficiárias das transformações na produção baseadas na e/ou potencializadas pelas inovações tecnológicas* (p.228). Kuenzer (1999) enfatiza os aspectos da redução de custos orientados pela lógica neoliberal implantada no País. Em Oliveira (2003), a deflagração da Reforma é analisada sob o prisma da tendência para a minimização dos dispêndios com a produção e reprodução da força de trabalho no capitalismo.

pelo individualismo, abandonando-se o modelo nacional desenvolvimentista no qual o Estado enfatiza as políticas sociais.

O modelo instituído pelo Decreto 2.208/1997 suscitou, de um lado, o aparecimento de pesquisas, com o objetivo de analisar o seu surgimento, conteúdo e implantação nas instituições públicas de formação técnica, e, de outro, a mobilização²⁰ de várias entidades científicas, como a ANPED e a ANFOPE, e sindicais, tais como FASUBRA, ANDES, CUT e SINASEFE, em torno da revogação do mencionado Decreto. Além disso, tal propósito compôs a agenda de compromisso de campanha de Luís Inácio Lula da Silva. No seu governo, realizou-se, nos dias 16 a 18 de junho de 2003, o "Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas", reunindo cerca de seiscentos representantes de instituições públicas e privadas da educação profissional, bem como entidades sindicais e científicas. No mesmo ano, ocorreu o "Fórum Nacional de Educação Tecnológica," com a finalidade de avaliar os efeitos da reforma. O encaminhamento deste encontro foi a revogação do Decreto e a liberdade das instituições de ensino organizarem seus currículos de forma integrada ou independente do ensino médio. Finalmente, o Decreto 5.154/2004 revogou o 2.208/1997.

Essa revogação, no entanto, não implicou o abandono dos princípios produtivistas da educação profissional, pois vários aspectos condenados na vigência do 2.208/1997 foram mantidos, como as saídas intermediárias

²⁰ A revogação do Decreto 2.208/1997 consta nos relatórios de eventos importantes na área educacional; tais como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Congresso Nacional de Educação. Vale ressaltar também a pesquisa realizada junto às instituições de ensino técnico-profissional da rede federal pelo SINASEFE, apontando evasão, abandono, insatisfação de alunos e professores com a Reforma (SINASEFE, 2003).

objetivando garantir a sintonia da escola com as competências necessárias à atividade requerida em determinada área profissional; a definição de perfis profissionais por áreas profissionais; e o modelo da gestão tripartite. É importante destacar, porém, os avanços do novo Decreto expressos nos cursos de qualificação, que estão integrados ao ensino regular, permitindo a elevação da escolaridade. Esses cursos deverão se articular,

(...) 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. (BRASIL, 2004a, p. 01).

O novo Decreto, entretanto, não mudou os rumos da política para a educação profissional, pois aspectos como o financiamento, por exemplo, foram relegados e, por outro lado, foram mantidos os princípios e as bases da educação produtivista, apesar da flexibilidade em relação à estrutura do curso por parte das instituições de ensino. Acomodam-se, desta maneira, perspectivas distintas na mesma legislação, expressando as contradições das relações sociais antagônicas no capitalismo, as quais o “democratismo” tende a acolher.

3.2 Do Plano Nacional de Formação – PLANFOR – ao Plano Nacional de Qualificação – PNQ

Na formulação das políticas para a educação profissional, os cursos de qualificação foram priorizados mediante o Plano Nacional de Formação - instituído em 1996, visando a atingir cerca de 15 milhões de trabalhadores ao ano, sendo que os recursos financeiros oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. O PLANFOR qualificou e requalificou trabalhadores no País, observando a preferência para a oferta de cursos destinados àqueles considerados em situação de risco, ou seja, profissionais que estivessem na iminência de desemprego, bem como trabalhadores desempregados.

Esse Programa se efetivou por meio da descentralização nas diversas unidades da Federação, em subprogramas denominados programas estaduais de qualificação – PEQ's, cuja sistemática consistiu em cadastrar instituições de ensino, sindicatos, associações etc, interessadas em ofertar cursos de qualificação profissional. A Instituição recebia pagamento em conformidade ao número de alunos que obtiveram certificado de conclusão do referido curso.

A política desencadeada com o objetivo de eficiência em relação às necessidades do mercado, redução de custos e incremento da parceria público-privado é expressa no PLANFOR, com a manutenção de cursos oferecidos por sindicatos, ong's e empresas privadas, consubstanciando a chamada *nova institucionalidade* no serviço público; cursos com carga-horária progressivamente reduzida de 150 para 60 horas; má utilização dos recursos,

originando denúncias veiculadas na mídia. As críticas mais contundentes direcionada ao PLANFOR foram elaboradas por Kuenzer (1999), apontando a desarticulação relativa às políticas de educação, uma vez que os cursos não contribuíam para a elevação da escolaridade dos alunos, enfatizando apenas as habilidades específicas profissionais em detrimento da educação de caráter humanístico-integral.

Com a desativação do PLANFOR em 2003 e criação do PNQ no mesmo ano, essa política de financiamento teve continuidade, sendo realizadas algumas alterações no programa, relativamente à elevação da carga-horária dos cursos e da escolaridade dos trabalhadores atendidos.

A institucionalização do Plano Nacional de Qualificação – PNQ, por meio da Resolução 333/2003, almejou a superação das deficiências do Plano anterior, buscando garantir aumento da carga-horária, investimento na formação de formadores e, sobretudo, articulação com a educação básica, preferencialmente nas modalidades de educação de Jovens e Adultos. Com estes propósitos, o PNQ estabeleceu a meta de capacitar 100.000 pessoas em 2005, dispondo de recursos do FAT na ordem de 50.923.907, ao passo que o PLANFOR recebeu R\$ 348 milhões para qualificar 1.884,500, em 1997. Essas cifras indicam que os recursos e metas do PLANFOR foram absolutamente quantitativas, pois o valor gasto por aluno corresponde a R\$ 509,00 e R\$ 185,00, respectivamente.

O PNQ “articula-se às políticas de educação, desenvolvimento e inclusão social, a fim de fortalecer a probabilidade de acesso e permanência do trabalhador no mundo do trabalho”. (BRASIL, 2007, p. 01). Sua execução

ocorre por meio das Secretarias Estaduais do Trabalho, Secretarias Municipais do Trabalho instituições de educação profissional, centrais sindicais e entidades públicas e privadas.

3.3 O Programa Escola de Fábrica

No campo da educação profissional, a política focalizada do atual governo se manifesta na aprovação do recente projeto “Escola de Fábrica”. Trata-se de iniciativa do Ministério da Educação, com o apoio da FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo -, cujo objetivo é oferecer formação profissional, em ambiente disponibilizado pela empresas, aos jovens com renda *per capita* de até um salário mínimo. Os cursos – treinamento/qualificação - devem funcionar com carga horária mínima de 600 horas, estando a avaliação e certificação na responsabilidade das prefeituras, fundações, cooperativas e escolas técnicas, ao passo que as empresas devem indicar os funcionários-instrutores para ministrar as aulas, disponibilizar ambiente e mobiliário necessário para a aula, bem como transporte e alimentação aos alunos.

O programa Escola de Fábrica, criado mediante lei nº 11.180/2005, destinou, no primeiro ano de funcionamento, recursos financeiros na ordem de R\$ 25 milhões, oriundos do PROEP - Programa de Expansão da Educação

Profissional, mantido com aportes do Governo federal e empréstimos do BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, formando um montante de R\$ 500 milhões. Cumpre destacar que o MEC financia bolsas para os alunos, que devem estar matriculados no último ano do ensino fundamental ou cursando ensino médio, e que estejam entre 15 a 17 anos. Também podem ser atendidos aqueles que concluíram a alfabetização no "Programa Brasil Alfabetizado", com idade acima de 21 anos.

A qualificação pública e gratuita de trabalhadores no interior da empresa implica a anulação da autonomia pedagógica da Instituição/entidade gestora do curso, expressa na sua impossibilidade de definir o currículo, uma vez que esta função foi transferida para a empresa que oferece o curso pago pelo Governo federal. Essa autonomia da escola não parece ser relevante, considerando o acordo efetuado entre governo e empresários de aproximar o máximo possível a escola do processo da produção. Dessa maneira, esse pacto surge da suposta necessidade de preencher a lacuna da ineficiência da escola em relação à capacidade de "aproximar-se do mundo produtivo", alimentado pela noção de que a redução das desigualdades sociais passa pela educação profissional, que é tratada como "elemento estratégico para uma melhor inserção de jovens trabalhadores na sociedade contemporânea". (BRASIL, 2005a, p.02). Assim, a saída para a redução das desigualdades por este viés constitui discurso vazio, para o qual estão sendo carreados milhões de reais, de forma a dar curso à pressão social. Por outro lado, escamoteia-se o fato de que o desenvolvimento tecnológico do País não pode ser favorecido pelo estímulo a cursos rápidos, sem a necessária base geral científica sólida, sedimentada no âmbito do ensino superior e não no campo da qualificação.

Merece ressaltar o fato de que, no Projeto Escola de Fábrica, os recursos podem ser carreados para a iniciativa privada mediante formação profissional oferecida no interior da empresa/fábrica a jovens desempregados. Neste caso, as responsabilidades se dividem da seguinte forma: os instrutores – obrigatoriamente da empresa – são remunerados pelo Estado, que se encarrega também do pagamento de uma bolsa de meio-salário mínimo aos alunos, ao passo que a empresa disponibiliza somente a sala de aula. Com esta estratégia, o Governo federal paga o ônus do treinamento, que deveria ser oferecido pela empresa para qualificar o “exército de reserva”.

O projeto Escola de Fábrica observa os mesmos princípios que orientaram as políticas para a educação profissional dos anos 1990, ou seja, refinamento da sintonia com o setor produtivo e ampliação dos espaços e agentes de formação. Ao mesmo tempo em que corresponde aos princípios que orientaram as políticas e a legislação pós-LDB, leva-os à exaustão, extrapolando-os, pois sequer o antigo PLANFOR foi traçado visando a tamanha concessão ao empresariado.

Esse vínculo com o setor produtivo é potenciado por diversos fatores, entre os quais merece ressaltar o fato de o instrutor pertencer ao quadro de empregados, bem como a definição do currículo de acordo com as necessidades da empresa. Em outras palavras, os alunos aprenderão o que a empresa julgar necessário e pertinente às suas necessidades, implicando as particularidades de cada empresa. Em suma, ocorre formação de mão-de-obra específica, não necessitando de, ao contratar um novo empregado, dispensar

tempo com adaptação às condições, ritmos e rotina inerentes às atividades desenvolvidas.

De qualquer forma, pelo menos os aspectos duração dos cursos e gestão dos recursos financeiros – duramente criticados na educação profissional durante a vigência do PLANFOR – não foram repetidos pelo Escola de Fábrica, pois os cursos funcionam com carga-horária mínima superior àqueles permitidos anteriormente no âmbito do PLANFOR. Em relação ao segundo aspecto, constitui avanço o fato de que a iniciativa privada não recebe o dinheiro público referente a esses cursos, sendo gerenciado pelas instituições públicas – apesar de incluídas também as organizações do chamado “terceiro setor”. Em contrapartida, os interesses da classe hegemônica não foram afetados. Ao contrário, ao reforçar a noção de que a desigualdade social encontra sua solução no plano individual-meritocrático, favorece o escamoteamento do conflito entre as classes antagônicas.

As atuais políticas públicas para a educação profissional são definidas, conforme o Governo federal, tomando por base os princípios da redução das desigualdades, desenvolvimento socioeconômico e educação básica e pública de qualidade. Neste patamar, a educação profissional alinha-se a outras políticas no sentido de promover o desenvolvimento brasileiro. Situando os princípios desta política, o documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional* enfatiza a necessidade de “assumir que (sic) o desenvolvimento econômico é fundamental”. (BRASIL, 2004a, p.04), que deve ser revitalizado pelo mercado interno (autônomo, tal qual menciona Giddens). Esse modelo,

chamado de “alternativo”, pressupõe a ampliação dos espaços de amparo estatal dos grupos mais vulneráveis.

3.4 O Documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional*

No primeiro momento, com o presidente Fernando Henrique Cardoso, as mudanças na educação profissional visaram principalmente à redução dos gastos com a reprodução do trabalhador, embora a justificativa do MEC para efetuar a Reforma, consoante anunciou o ministro Paulo Renato, em 1997, estivesse centrada na emergência do cenário econômico e produtivo caracterizado pela novidade tecnológica e flexibilidade, e baseado na racionalização sistêmica, que teria tido seu marco inicial no final da década de 1980 e início dos anos 1990. No momento seguinte, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, acentuou-se a idéia da formação profissional como importante mecanismo capaz de possibilitar ao País o seu ingresso nos mercados globalizados e competitivos.

Os princípios para as políticas públicas para a educação profissional foram definidos em documento do Governo federal, elaborado em 2004. Nele, a educação e a economia são tratadas como elementos fundamentais do desenvolvimento social, onde a educação profissional não seja havida como mera preparação para o mercado de trabalho. Comprometendo-se a

ultrapassar o mero treinamento, o documento destaca a idéia de que a educação profissional precisa incorporar conhecimentos técnico-histórico-sociais, mediante entrelaçamento com a educação básica. Isto implicaria a extinção do modelo consubstanciado e estabelecido pelo Decreto 2.208/1997, que os tornou independentes, portanto, completamente separados.

O prefalado documento, denominado *Políticas Públicas para a Educação Profissional* exalta a educação como o mecanismo capaz de elevar a posição do País no cenário competitivo mundial, desviando a compreensão de que a riqueza de uma nação está localizada nas mãos daquele que detém os meios de produção. Nesta perspectiva, a formação profissional passou a integrar o rol de políticas do Governo federal, visando à redução da desigualdade social e ao desenvolvimento do País. Para alcançar esta “façanha”, foi elaborado o documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional*, de 2004, cujo objetivo é o de:

(...) estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica visando à consolidação de ações efetivas que redundem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão, jovem ou trabalhador, na redução das desigualdades sociais e na sua participação como agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil. (BRASILa, 2004, p. 08).

O texto parte da ideia de que o desenvolvimento das sociedades modernas e do avanço científico e tecnológico:

(...) coloca em questão a divisão multissecular entre as funções instrumentais e intelectuais pelo progressivo reconhecimento de que todos desempenham, em certa medida, funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais. (BRASIL, 2004a, p.07).

Diante disto, é realçada a importância da articulação entre os sistemas de ensino, as agências formadoras e o mundo do trabalho, no sentido de propiciar uma formação que contemple o “caráter técnico-científico e sócio-histórico; o reconhecimento do saber que o trabalhador adquire no exercício da profissão, oferecendo-lhe assim condições de continuidade dos estudos, bem como de certificação formal”.

Entre os princípios gerais, destacam-se a “educação profissional e tecnológica como estratégica para o desenvolvimento tecnológico do país”; o comprometimento com a redução das desigualdades sociais, que se manifestam na distribuição de renda, de bens e serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos, assumindo o desenvolvimento econômico como elemento fundamental na redução das desigualdades extremas; a incorporação da educação básica (fundamental e média) como um direito garantido; e o comprometimento com uma escola pública de qualidade.

Ainda de acordo com o referido documento, a capacidade produtiva nacional deve ser reforçada mediante a mobilização da

(...) sociedade em favor do crescimento, aproveitando toda a capacidade técnica, empreendedora e criadora do povo. Isto se realiza mediante o acesso à educação e ao crédito, apoio às micro e pequenas empresas, assim como pela promoção da agricultura, especialmente a familiar, de pequenos negócios e cooperativas, juntamente com políticas específicas de geração de emprego, trabalho e renda. (BRASIL, 2004a, P.12).

A educação profissional deve ser desenvolvida, observando-se os pressupostos de articular-se com a educação básica; integrar-se ao mundo do trabalho; comprometer-se com a formação de professores para este ensino;

vincular-se às políticas de desenvolvimento econômico, às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, bem como àquelas dirigidas à formação e à inserção econômica e social da juventude.

Conforme expressa, ainda, o documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, um dos principais pressupostos da educação profissional é o

(...) atendimento aos requisitos do modelo de desenvolvimento sustentável, que eleve a manutenção do emprego e do bem-estar social, torne efetiva a regulação da proteção ambiental e altere os padrões atuais de produção e consumo a favor de poucos. (BRASIL, 2004a, p.15).

Em termos de estratégia, aponta a necessidade da educação profissional como política pública; da articulação dos diversos níveis educacionais e esferas governamentais; da organização da educação profissional e tecnológica como um subsistema (incluindo a Federação, os estados e os municípios); os diversos agentes envolvidos, os setores público e privado, sistema S; universidades públicas e privadas; escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores, por diferentes ONGs de cunho comunitário e religioso); da definição das competências e responsabilidades pela educação profissional; de ensejar a certificação de conhecimentos e competências; da gestão democrática; de avaliar e divulgar informações referentes a este ensino; da criação do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica para viabilizar a discussão, análise e proposição de medidas em prol da educação profissional e tecnológica.

Como se vê, é por demais transparente a idéia de educação profissional como capital humano, sendo considerada peça importante no desenvolvimento

nacional. Isto constitui um falseamento da realidade, pois parte-se do princípio de que a educação determina as relações de poder no plano econômico e político quando, ao contrário, os processos educativos são influenciados por estas relações.

Ao mesmo tempo em que a educação profissional é havida como política pública para o desenvolvimento social, contudo, foram mantidas ressalvas em relação ao caráter da participação do Estado, que não deve ser considerado o “(...) único responsável pela execução da educação profissional e tecnológica, todavia, sua concepção, acompanhamento e controle deve ser objeto de uma política pública, sujeita à deliberação do legislativo e ao controle social. (...)”. (BRASIL, 2004a, p.25). Reforçando este entendimento, no campo das estratégias, são estabelecidos a busca das parcerias e o incentivo à participação da sociedade civil, visando a inserir associações, sindicatos e instituições não governamentais. O mencionado escrito, portanto, supõe o fim da redução da política pública. Isto significa o abandono do incentivo à iniciativa privada da educação, que descaracterizou, sobretudo, os Cefet’s como instituições públicas, pondo em seu lugar a articulação com as diversas instâncias e esferas governamentais e a instituição de conselhos consultivos.

Da mesma forma, o *Projeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica* fundamenta-se nos princípios de redução das desigualdades sociais, assumindo a idéia de que o “desenvolvimento econômico é fundamental”. Deste modo, apóia-se na visão economicista que considera o desenvolvimento social sua mera conseqüência.

3.5 O Projeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica

Em relação ao envolvimento de entidades além das públicas, este documento destaca a criação do Subsistema de Educação Nacional e Tecnológica, que se orientará pela “colaboração entre as diferentes esferas do Poder Público e entre a escola e outras agências públicas e privadas.” (BRASIL, 2003, p.08). A criação desse subsistema, nestes termos, supõe o estabelecimento de parcerias entre escolas, tanto do sistema público quanto da iniciativa privada. Neste mesmo sentido, merece ressaltar a criação do Comitê Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - CONEP²¹, cujas atribuições incluem, entre outras, a integração entre as redes pública e privada de ensino.

Essa integração público/privado também é reforçada no artigo 10 do mencionado projeto de lei, definindo parcerias entre instituições públicas e privadas no âmbito da formação de professores em caráter regular, garantindo-se, de imediato, a utilização das instalações públicas de ensino, conforme o estabelecido no item VIII:

(...) interagir com esferas governamentais, instituições públicas e privadas visando à organização e desenvolvimento de programas para formação regular de docentes para a educação profissional e tecnológica, utilizando a rede pública federal de ensino profissional e novas metodologias de ensino, especialmente a educação a distância, capaz de atingir todas as regiões do país. (BRASIL, 2003, p.07).

²¹ Integram o CONEP: os representantes dos Ministérios da Educação, Trabalho e Emprego, Agricultura, Ciência e Tecnologia, Cultura, Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Desenvolvimento Agrário, Saúde, Turismo e Secretaria de Políticas para as Mulheres; das redes pública e privada de educação profissional; de organizações patronais, bem como de sindicais dos trabalhadores.

As políticas para a educação profissional, portanto, constituem a expressão do vigor hegemônico da crença – alimentada pelos organismos internacionais – de que o atendimento de requisitos é condição suficiente para o alcance do bem-estar de países dependentes como o Brasil, sendo necessário observar orientações basicamente técnicas, como ajuste fiscal e educação fundamental para toda a população. O caminho da política para a educação profissional evidencia a comunhão das orientações dos adeptos do neoliberalismo e, sobretudo dos defensores da “terceira via”, implicando um misto de restrição aos direitos universais e, ao mesmo tempo, de proteção aos direitos de grupos focalizados.

Neste sentido, aspectos da “terceira via” têm sido também incorporados aos planos do atual Governo brasileiro, após um período de intensas privatizações efetivadas pelos governos anteriores entre 1990 a 2001. As análises referentes ao Estado brasileiro quase sempre enfatizam a influência do pensamento neoliberal na condução das políticas sociais, sobretudo nos anos 1990. Efetivamente, não há dúvidas de que este ideário, fiel ao Consenso de Washington²², mantém-se firme na base das ações governamentais, destacando-se, nos dias atuais, a parceria público-privado como estratégia para suprir, de certa forma, o afastamento do Estado na efetivação das suas políticas.

²² O consenso de Washington, segundo Fiori (2005), diz respeito às políticas e reformas consideradas necessárias, pelos integrantes do International Institute for Economy e principais centros e ciclos de poder sediados em Washington, para que a América Latina saísse da estagnação, da inflação e retomasse o crescimento. As medidas e reformas incluem equilíbrio fiscal, redução do ônus fiscal das empresas, reformas administrativas, previdenciárias e fiscais, privatização, abertura comercial e redução dos gastos públicos (sociais).

Atualmente, o Governo federal enfatiza a chamada parceria público-privado, que consiste na ausência do governo da execução de serviços de interesse geral, como os transportes. Considerando que não houve modificações com relação à escassez de recursos financeiros para a área social, foram efetuadas as medidas que legitimassem tal parceria, mediante a desregulamentação do arcabouço legal para possibilitar maior flexibilidade orçamentária e administrativa, sobretudo para recorrer a fontes alternativas de custeio, possibilitando expandir o atendimento com menores custos possíveis para os cofres públicos. O repasse do gerenciamento de certos serviços públicos à iniciativa privada, entretanto, implica incremento tarifário cobrado diretamente ao usuário e garante ao empresário, por outro lado, o retorno certo do empreendimento.

A conjugação público-privado é expressa nas políticas do atual Governo brasileiro, haja vista a criação do Programa Nacional do Estímulo ao Primeiro Emprego, em 2003, com o objetivo de promover a criação de postos de trabalho para jovens de 16 a 24 anos com renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo, bem como a qualificação para o mercado de trabalho. Vale ressaltar que os empresários participantes deste programa receberão seis parcelas bimestrais de duzentos e cinquenta reais por emprego oferecido. Desta maneira, o Governo federal subvenciona o emprego dos jovens identificados como segmento mais necessitado ante os demais que se encontram na situação de desemprego.

Vale ressaltar que a formação profissional, na óptica tanto do Governo federal quanto do empresariado, está relacionada a uma questão de ajuda

humanitária, solidária, sendo a empresa convidada a participar. Objetivamente, em relação ao Programa Escola de Fábrica, conforme as palavras do vice-presidente da FIESP: “o projeto é uma alternativa de inclusão técnica de nível fundamental e de inclusão social. A proposta busca aproximar o setor produtivo dos processos educativos, promovendo a responsabilidade social”. (BRASIL, 2005a). A formação profissional, portanto, está sendo vista como dádiva oferecida pelo empresário e Estado ao trabalhador. Não se anuncia, entretanto, o quanto a empresa se beneficia com esta medida, pois o Estado, ao financiar estes cursos, a libera dos custos da qualificação (no sentido estrito) e, ao mesmo tempo, ameniza tensões sociais, acenando com a possibilidade da chegada de melhores dias para o trabalhador, mantendo viva a sua esperança pela obtenção de emprego.

No caso da educação profissional, vale mencionar o modelo do Projeto *Escola de Fábrica*, que encontra respaldo nas recomendações tanto dos organismos internacionais quanto nas orientações da “nova esquerda” no sentido de que o Estado não deixe de investir totalmente em educação, contudo não mais como responsável direto, mas efetuando parcerias com empresas e organizações não governamentais, de modo que o empresariado se comprometa a criar empregos. Evidencia-se, pois, o fato de que o Escola de Fábrica – assim como PNQ, e demais programas da educação profissional, bem como as reformas educativas – surgiu de uma matriz estruturada, cujos compromissos remetem aos objetivos de recolocar a educação como um dos eixos fundamentais para amenizar problemas de ordem estrutural - como a desigualdade social provocada pela relação antagônica entre capital e trabalho.

4 O LOCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.

As classes burguesas sempre proclamaram seu objetivo de fazer a revolução pelas escolas, como alternativa para que ela não se fizesse nas ruas. Por fim, as escolas acabaram sendo pouco úteis a essa revolução rústica, que brota do solo bravo e mais tosco da sociedade civil. (FERNANDES, 1986, p.57).

4.1 Dados gerais do CEFETCE e dos sujeitos da pesquisa

No Brasil, a criação dos Cefet's ocorreu mediante transformação das escolas técnicas federais – autarquias pertencentes à Rede Federal de Educação Tecnológica, instituídas nos termos da Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. A transformação dessas escolas em Cefet's ocorreu por meio da Lei 8.948, de 08/12/1994, regulamentada pelo Decreto nº 2.406, de 27/11/1997.

O CEFETCE se encontra em Fortaleza e dispõe de duas unidades descentralizadas, localizadas nas cidades Juazeiro do Norte e Cedro. Vale ressaltar a construção de uma unidade em Maracanaú, estando previstas a distribuição de outras em diversas localidades do Ceará. Com a transformação em CEFET, foram ofertados cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (qualificação), ensino médio, técnico, graduação e pós-graduação, totalizando cerca de seis mil e setecentos e vinte e quatro alunos matriculados atualmente nos diversos cursos.

O ensino médio é ofertado segundo o modelo tradicionalmente praticado nas demais escolas do sistema estadual, ou seja, desvinculado do técnico, e possui duração de três anos. Em relação a esse ensino, cabe destacar o desempenho dos alunos do CEFETCE no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em que obtiveram as melhores pontuações no Estado do Ceará.

O ensino técnico atende às áreas de Artes, Construção Civil, Indústria, Informática, Química, Telecomunicações, Turismo e Saúde, sendo ministrados cursos na forma integrada ao ensino médio – as disciplinas técnicas se mesclam e complementam as denominadas científicas – e na forma concomitante – as disciplinas técnicas são ofertadas independentemente do ensino médio. Esses modelos curriculares estão previstos pelo Decreto 5.154/2004, sendo a carga-horária²³ mínima estabelecida por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação n° 01/2005, mantidas as diretrizes da Resolução n° 04/1999. Cabe ressaltar, ainda, a oferta do curso de Educação de Jovens e Adultos²⁴ integrada à educação profissional técnica,

²³ A carga-horária mínima varia conforme a área profissional. A Resolução n° 04/1999 estabeleceu mínimo de 800 horas para área de Artes, Comércio, Comunicação, Imagem pessoal, *Design*, Gestão, Lazer, Meio Ambiente, Turismo e Hospitalidade, revelando a política de aligeiramento da formação profissional, ao passo que os cursos pertencentes às áreas de Agropecuária, Construção Civil, Indústria, Mineração, Química, Saúde, Telecomunicações podiam ser ofertados com carga horária de 1.200 horas, ou seja, um ano e meio. Cabe ressaltar que esses mínimos não foram alterados pela Resolução 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

²⁴ Essa integração entre Educação de Jovens e Adultos – EJA e educação profissional faz parte de Programa do Governo federal, denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, criado por meio do Decreto n° 5.478/2005, com o fito de proporcionar a profissionalização associada à elevação da escolaridade. Com as alterações do Decreto 5.840/2006, o PROEJA abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores – associada ao ensino fundamental – e a educação técnica de nível médio – articulado ao ensino médio. Por este decreto, a rede federal de educação tecnológica deve implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007, sendo destinadas, no mínimo, 10% do total das vagas de cada instituição. Cabe ressaltar que, no âmbito do PROEJA, o curso de formação inicial e continuada conta com carga horária mínima de 1.400 horas, sendo asseguradas 1.200

habilitando para o exercício profissional nos cursos de Telecomunicações, Eletrotécnica, Mecânica e Refrigeração e Condicionamento de Ar, com duração de 06 semestres.

Quadro demonstrativo dos cursos técnicos – CEFETCE – 2006

Cursos Técnicos concomitantes	Cursos Técnicos Integrados
Hotelaria Agenciamento e Guia Conectividade Desenvolvimento de <i>Software</i> Eletrotécnica Edificações Manutenção Automotiva Mecânica Industrial Música Química Industrial Segurança do Trabalho Telecomunicações	Edificações Informática Telecomunicações Mecânica Industrial

Fonte: Relatório da Gestão do CEFETCE, 2006.

O modelo técnico concomitante é ministrado em quatro semestres, ao passo que o técnico integrado é ofertado em oito. Cabe ressaltar que o integrado foi reintroduzido na Instituição em 2005.

Os cursos superiores²⁵ de Tecnologia contemplam as áreas de Artes, Construção Civil, Mecatrônica, Telemática e Turismo, organizados com

horas para a formação geral, ao passo que o curso técnico assegura o mínimo de 2.400 horas, reservando, pelo menos, 1.200 para a formação geral.

²⁵ A Lei 9394/1996, em seu Art. 44, define que a educação superior abrange os seguintes cursos e programas: I – cursos seqüenciais por campo do saber, de níveis diferentes de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II – de graduação, abertos à candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (BRASIL, 2005b, p.24).

Com a proliferação dos cursos superiores em tecnologia nos Cefet's e em diversas instituições de ensino superior particulares, o Conselho Nacional de Educação esclareceu por meio da Resolução 03/2002, Art. 4º: "Os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/20001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo". (BRASIL, 2005b, p.33).

duração média de 03 anos, geralmente menores do que os correspondentes cursos praticados nas universidades. Essa diferença decorre do fato de que esses cursos advêm do modelo de cursos superiores de curta duração, previstos na antiga Lei da Reforma Universitária de nº 5.540/1968, ensejando, atualmente, a “(...) aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas específicas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais”. (BRASIL, 2005b, p.93). Com base nessas características assumidas pela formação de tecnólogos, o CEFETCE oferta diversos cursos superiores de tecnologia.

Quadro demonstrativo dos cursos superiores do CEFETCE – 2006

Cursos Superiores
Tecnologia em Agenciamento e Turismo
Tecnologia em Hospedagem
Gestão em Empreendimentos turísticos
Tecnologia Ambiental
Gestão em Processos Químicos
Tecnologia em Desporto e Lazer
Tecnologia em Lazer
Telemática
Mecatrônica Industrial
Tecnologia em Saneamento e Recursos Hídricos
Tecnologia em Vias e Transportes
Tecnologia em Artes Cênicas
Tecnologia em Artes Plásticas
Licenciatura em Matemática
Licenciatura em Física
Licenciatura em Educação Física

Fonte: Relatório da Gestão do CEFETCE, 2006.

Os cursos superiores do CEFETCE não se limitam aos cursos de Tecnologia, haja vista a oferta de cursos de Licenciatura em Educação Física, Matemática e Física. Cabe ressaltar, ainda, o crescimento da pós-graduação, em torno das áreas de Meio Ambiente, Informática, Turismo e Arte-Educação.

A oferta de vagas revela crescimento acelerado dos cursos superiores, suplantando a tradicional formação técnica de nível médio.

Quadro demonstrativo da evolução de matrículas no CEFET-CE – 2001-2006

Ensino	Anos					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Médio	1563	1586	1832	1493	1378	1042
Técnico Integrado	498	32	-	-	-	216
Técnico	1699	2.180	1983	2052	2127	1737
Superior	658	1244	2059	2781	3219	3554
Total	4418	5042	5874	6326	6724	6549

Fonte: Relatório da Gestão do CEFETCE, 2005 e 2006.

Chama a atenção o surpreendente crescimento do ensino superior, apresentando elevação de, aproximadamente, 540% (quinhentos e quarenta por cento) em suas matrículas entre o período de 2001 e 2006. À primeira vista, trata-se de um ganho para a educação pública e gratuita, pois essa elevação da oferta de vagas implica a aprovação desses cursos por parte dos estudantes. Ocorre, porém, que nem todos esses cursos superiores são gratuitos, haja vista o estabelecimento de mensalidades nos cursos de especialização, a exemplo do que ocorre nas universidades. Revela-se, dessa maneira, estratégia encontrada pelas instituições para compensar as deficiências da destinação dos recursos públicos para a sua manutenção.

Outro aspecto é a eliminação de matrículas do ensino técnico integrado, ou seja, do curso técnico dependente do médio, no ano de 2003. Isto se explica pela proibição da oferta deste tipo de curso por meio do Decreto 2.208/1997. O número de alunos ainda matriculados no período 2001 a 2002 se refere àqueles remanescentes, que ingressaram antes da vigência do mencionado

Decreto, permanecendo com o direito de concluir seus cursos no modelo para o qual prestaram exame seletivo. Com a revogação do mencionado Decreto, o ensino integrado voltou a ser ofertado pelo CEFETCE, seguindo a tendência dos demais Cefet's.

O número de inscritos nos cursos demonstra que o CEFETCE conquistou credibilidade como instituição de ensino superior, embora este aspecto, sozinho, não constitui a explicação do fenômeno. De qualquer maneira, para efeito de caracterizar a instituição, é importante apresentar este dado.

Quadro demonstrativo da evolução da relação vagas e inscrições nos exames do CEFETCE – 2002 – 2006.

Ano	Vagas	Candidatos inscritos
2002	2.064	14.214
2003	2.112	18.527
2004	2.394	17.485
2005	2.239	18.000
2006	2.612	20.488

Fonte: Relatório da Gestão do CEFETCE, 2006.

Evidenciou-se, portanto, o crescimento da procura e da matrícula geral nos cursos. É importante verificar a situação dos professores e servidores administrativos, em relação a regime de trabalho e titulação.

**Quadro demonstrativo do regime de trabalho dos professores efetivos do CEFETCE
2001-2006**

Regime	Anos					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
20h	15	17	16	15	16	15
40h	51	51	58	51	61	63
D.E.	248	244	247	253	269	287
Total	314	312	321	333	346	365

Fonte: Relatório de Gestão do CEFETCE-2006.

A variação relativa aos docentes não acompanha o salto nas matrículas, nos últimos anos, haja vista que, em 2006, o total de professores efetivos atingiu trezentos e sessenta e cinco, sendo que a maioria optou pelo regime de dedicação exclusiva. Paralelamente, é importante destacar a elevação do número de professores contratados temporariamente e denominados de substitutos. Essa prática tornou-se comum em toda a rede federal de ensino, incluindo as universidades. Essa sistemática de contrato não permite ao docente progressão funcional, deixando de auferir gratificações e benefícios concedidos aos efetivos.

Em 2005 havia cerca de noventa e dois professores substitutos no CEFETCE, ou seja, 27% do quadro permanente, ao passo que em 2006 ocorreu redução desta modalidade de contrato. Outro aspecto a ser considerado é a titulação desse pessoal, expressando a elevada incidência de profissionais com pós-graduação concluída, porém, submetidos a contratos temporários, deixando de obter uma série de vantagens, inclusive salariais, em relação ao docente efetivo.

Quadro demonstrativo da titulação dos professores temporários do CEFETCE

2001–2006

Titulação	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Médio/técnico	-	-	-	-	-	-
Superior	21	30	24	24	29	23
Aperfeiçoamento	01	-	-	-	-	-
Especialização	19	15	19	33	46	38
Mestrado	06	07	09	21	17	15
Doutorado	-	-	-	-	-	-
Total	50	52	52	78	92	76

Fonte: Relatórios da Gestão do CEFETCE, 2005 e 2006.

A modalidade de contrato temporário atraiu profissionais com especialização, em sua maioria, destoando do nível de titulação obtida pelos professores efetivos, que cresceu assustadoramente nos últimos anos.

Quadro demonstrativo da titulação dos professores efetivos do CEFETCE

2001–2006

Titulação	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Médio/técnico	18	15	11	08	08	-
Superior	67	59	61	56	53	61
Aperfeiçoamento	07	11	07	07	06	06
Especialização	151	138	121	117	113	109
Mestrado	68	80	109	131	149	160
Doutorado	03	09	12	14	17	28
Total	314	312	321	333	346	365

Fonte: Relatórios da Gestão do CEFETCE, 2005 e 2006.

Chama a atenção o crescimento do número de docentes com titulação de mestre e doutor. É possível que este fato se relacione à política do Governo

federal em diferenciar os rendimentos dos servidores públicos, tomando por base a titulação, entre outros critérios. Em relação a este aspecto, cabe registrar a mesma tendência em se tratando dos servidores administrativos efetivos.

**Quadro demonstrativo da titulação dos servidores administrativos efetivos do CEFETCE
2001–2006**

Titulação	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Fundamental Incompleto	21	19	19	18	17	-
Fundamental completo	13	13	12	10	09	25
Ensino médio	91	78	83	93	99	109
Ensino Superior	58	58	62	66	73	60
Aperfeiçoamento	02	02	02	02	02	02
Especialização	18	17	17	17	17	35
Mestrado	01	01	02	04	04	11
Total	204	189	197	210	221	240

Fonte: Relatórios da Gestão do CEFETCE, 2005 e 2006.

Merece ressaltar o número de servidores que auferiram título de especialistas e mestres, indicando a preocupação em elevar os seus rendimentos por meio de um dos mecanismos – a titulação – mencionado no Plano de Cargos e Carreiras, aprovado pela Lei nº 11.091/2005.

Em relação ao quantitativo de servidores permanentes, o quadro indica que não ocorreu crescimento significativo em relação às matrículas. Esses dados indicam sobrecarga para docentes e servidores administrativos, uma vez que essas atividades são conduzidas por cerca de duzentos e vinte administrativos, sendo necessária a terceirização de alguns serviços, cujos

cargos foram extintos por Fernando Henrique, sendo ainda mantida a sua abolição pelo atual Governo.

Em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, cabe destacar que possuem mais de 10 anos de trabalho na Instituição, atendendo o requisito de escolha dos entrevistados.

Quadro demonstrativo da distribuição da faixa etária dos sujeitos entrevistados

Faixa etária	Qde.	%
20-40	07	32
41-60	13	59
Mais de 60	02	9
Total	22	100

Fonte: Relatório da Gestão CEFETCE-2005.

Estes dados mostram que em sua maioria os entrevistados se encontram na faixa etária entre 41 e 60 anos, sendo que somente 02 estão acima dos 60 anos.

Em relação à escolaridade dos entrevistados, surpreende o nível de qualificação, conforme quadro abaixo:

Quadro demonstrativo da escolaridade dos sujeitos entrevistados

Escolaridade	Qde	%
Educação básica (concluída ou não)	04	18
Graduação	03	14
Especialização	10	45
Mestrado	05	23
Doutorado	-	-
Total	22	100

Fonte: Roteiro de entrevista.

Cabe observar que os entrevistados seguem a tendência do quadro geral do CEFETCE, porquanto a maioria concluiu cursos de pós-graduação, com relevo para o número daqueles que auferiram o título de mestre, inclusive os servidores administrativos.

5 ENTRE PERDAS E RECOMPOSIÇÕES NAS SEARAS FINANCEIRA E ADMINISTRATIVA

No final da década de 1990 ocorreram modificações no sistema de financiamento, porém não decorreram propriamente da transformação institucional de escola técnica para CEFET. De fato, estão relacionadas ao contexto político-econômico em que os interesses hegemônicos convergem para o abandono das políticas do Estado nacional desenvolvimentista, pondo em seu lugar o Estado neoliberal, transvertido, aqui e acolá, das características do Estado da “terceira via”, que aponta a necessidade do direcionamento de políticas focalizadas para alguns grupos em situação de miséria ou com as condições de saúde e desamparo social agravadas.

Neste contexto, o Governo federal passou a incentivar a busca de outras fontes de recursos financeiros. Esse incentivo, porém, não se encontra explícito nos documentos oficiais, mas constam em alguns informes dirigidos aos Cefet’s, onde aparecem como sugestões, convites ou desejos no sentido de que as instituições cogitem outras possibilidades de financiamento.

5.1 Política de Financiamento

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, os cefet's foram estimulados a criar fundações, a fim de ampliar essas possibilidades, por meio das mais diversas práticas, que vão desde a venda de serviços ou cursos para as empresas privadas até a cobrança de mensalidades para os alunos matriculados em cursos que fazem parte das atribuições regulares destas instituições. Com algumas exceções, os cursos de pós-graduação dos Cefet's cobram mensalidades aos seus alunos, a exemplo do que ocorre nas universidades federais.

Em meio à política de redução de recursos públicos para o financiamento da educação profissional na década de 1990 e estímulo para cobrança de serviços, as escolas técnicas e Cefet's foram atraídas para captar recursos por meio de programas do Governo federal (SOUSA, 2004). Três programas tiveram significativa dotação orçamentária, despertando o interesse dessas instituições: o Programa Nacional de Formação – PLANFOR, o Plano Nacional de Qualificação – PNQ, e o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP.

O PROEP foi implementado pela Portaria Ministerial nº1.018/1997 e teve início em 1998, dispondo, a cada ano, de R\$ 500 milhões. Os recursos destinados a esse programa advêm do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT e de empréstimos contraídos pelo Governo federal junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, constituindo-se uma espécie de

oásis dos recursos financeiros para os segmentos público e privado que mantêm instituições de educação profissional.

Este programa teve finalidade diferente daquela estabelecida para o PLANFOR e PNQ, pois se dirigiu especificamente aos cursos técnicos de nível médio. Outra diferença do PROEP em relação aos programas mencionados é a obrigatoriedade de a Instituição utilizar os recursos em rubricas definidas, sendo que os percentuais maiores devem ser destinados a consultoria e construção, em detrimento da compra de equipamentos e capacitação de pessoal. O aporte desses recursos financeiros constituiu oportunidade para construção, compra de equipamentos e contratação de consultorias, desde que a Instituição de educação profissional assumisse dois compromissos: expansão de vagas e adesão à reforma instituída pelo Decreto 2.208/1997, apresentado no capítulo anterior.

O PROEP constituiu mecanismo para destinar recursos públicos à iniciativa privada, embora se destinasse também às instituições de educação profissional públicas. Isto porque o Governo federal instituiu a lei nº9.649/1998, proibindo a criação, manutenção e gestão de escolas técnicas e Cefet's por parte do Governo federal, condicionando-as às parcerias, inclusive junto ao setor privado. Em seu artigo 5º o mencionado decreto estabeleceu:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005b, p.37).

Tal medida, portanto, não se coadunava com a suposta política de expansão do ensino profissional, representada, aparentemente, pelo PROEP. Revelam-se, por conseguinte, outros propósitos da criação deste programa, sendo um deles dinamizar a ação dos homens de negócio que viam na educação profissional um filão a ser explorado, considerando-se a elevação do número de trabalhadores que se defrontavam com a perda de seus empregos ou se encontravam subempregados.

Outro propósito subjacente ao surgimento do PROEP refere-se à efetivação da reforma da educação profissional, instituída pelo Decreto 2.208/1997 – que separou ensino médio e técnico, modulou o ensino, entre outras medidas – cuja adesão constituiu requisito irrefutável para que a instituição de ensino obtivesse o recurso. Essa vinculação se explicitou no fato de que o recebimento do recurso estava condicionado à assinatura de termo de compromisso de adesão à reforma curricular-pedagógica imposta pelo Decreto 2208/1997.

O PROEP surgiu, portanto, como fonte de recursos para a expansão do ensino nos termos da reforma curricular. O CEFETCE assinou convênio com o PROEP em 1998, no valor de R\$ 3.734.00,42, sendo que em 2002 ocorreu a complementação de R\$ 337.575,84.

No âmbito do CEFETCE, o PROEP aparece associado ao crescimento de matrícula, pois o Programa acompanha rigorosamente a utilização do recurso, que se expressa na expansão da matrícula:

O aumento dos cursos e correria para aprovar os cursos [junto ao órgão competente] surgiu com o PROEP. Para o CEFET entrar no PROEP foi feita uma pesquisa de mercado para verificar quais os cursos que o mercado exigia. Então, houve esse *boom* na educação profissional. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

O PROEP exigiu a adequação ou criação de cursos sintonizados com a demanda do mercado por determinado curso. A finalidade da escola consiste, por esse entendimento, em prover essas necessidades, atacando-se o problema da suposta desatualização dos cursos nas instituições de educação profissional públicas

A adequação aos termos do PROEP facilitou a entrada da reforma nos Cefet's e demais instituições públicas de educação profissional, haja vista a contenção orçamentária na década de 1990, sobretudo no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, reduzindo as verbas destinadas ao campo social, repercutindo desfavoravelmente na prática dos professores e servidores técnico-administrativos que se debatiam com diversos problemas, entre eles a manutenção do ensino:

Então eu tenho toda aquela lembrança do tempo da década de 80, onde eu costumo dizer que a gente amarrava cachorro com lingüiça, porque comprávamos os melhores reagentes, nas melhores vidrarias. Então, assim, eu tenho essa lembrança forte (...) eu, ainda aluno aqui (...), no tempo em que tínhamos laboratórios bem equipados, materiais de laboratório da melhor qualidade e, com o tempo, isso não só diminuiu em quantidade, mas principalmente de qualidade. [PROFESSOR - QUÍMICA].

O professor se refere, de um lado, à etapa do auge da educação profissional no início da década de 1980, quando o modelo nacional

desenvolvimentista ainda estendia suas benesses na seara social, apesar de mostrar sinais de esgotamento; e, de outro, ao período subsequente, caracterizado pela restrição dos recursos públicos destinados às instituições federais de educação profissional, repercutindo negativamente na prática docente e na manutenção do ensino. Em meio ao corte de recursos, os Cefet's se depararam com medidas por parte do governo de Fernando Henrique, que se revelaram um contra-senso:

Juazeiro do Norte viu aquela unidade ser construída. Levou dez anos, foi feito um investimento de mais de 20 milhões de reais para construir essa escola e o Governo federal queria porque queria estadualizar de alguma maneira. Ele queria repassar esse passivo para alguém, quer dizer, ele não queira contratar mais servidores federais. Não havia uma intenção no governo de contratar mais servidores federais. Quer dizer, é um contra-senso você interromper um processo de 20 milhões de dinheiro público a título do que me parece... você olhando assim para trás... um absurdo! [PROFESSOR - QUÍMICA].

Parece contra-senso dispensar a manutenção de um prédio, cujo custo chegou a ser considerado exorbitante. Dentro de uma racionalidade técnica, tal desdobramento se apresenta como absurdo, causando indignação. Se olharmos para o contexto político-social, entretanto, imediatamente compreendermos a razão de ser dessa tentativa de repasse do prédio para outra esfera do poder público. Vale destacar que, por pouco, essa tentativa não se efetivou, pois os governos estaduais demonstraram rejeição à estadualização das escolas federais e, paralelamente, estavam os diretores dessas instituições, pressionando deputados e senadores a rejeitar essa estadualização.

Ora, assim como ocorria com a esfera administrativa federal, os governos estaduais buscaram desonerar-se dos custos dos aparelhos de Estado. Neste sentido, a transferência das escolas de educação profissional para o âmbito estadual implicaria maiores custos, sobretudo porque há necessidade de manutenção de laboratório de elevados custos com material de consumo. Da parte dos integrantes das escolas técnicas, havia o receio de que os governos estaduais não mantivessem a mesma atenção conferida a essas escolas por parte do Governo federal, correndo o risco de tornarem-se obsoletas. Havia receio em relação à transferência de pessoal, não estando esclarecidas as condições em que ocorreria.

Em meio a esse embate, o Governo federal adotou o caminho da parceria com estados, municípios e iniciativa privada, visando à manutenção e gestão de escolas que, porventura, fossem construídas com a participação de recursos do PROEP. Essa sistemática teve respaldo na Lei federal 9649/1998, proibindo, porém, a construção de escolas profissionais federais a serem mantidas pelo governo. Efetivamente, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, não houve autorização para criação de Cefet's, sendo que a expansão se limitou a maximizar a utilização das estruturas físicas.

Paralelamente ao problema da redução de recursos por parte do Governo federal, encontra-se a saída encontrada pelos Cefet's na venda de serviços realizados pelos professores ou mediante o aporte de recursos obtidos por meio de projetos enviados a agências de financiamento de pesquisa. Essa saída recebeu estímulo por parte do governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo mantida pelo Governo atual. Dessa maneira, o Estado mantém apoio à

iniciativa privada e cria mecanismos para se ausentar de suas responsabilidades para com o ensino público.

Iniciativas em busca da auto-sustentação constitui requisito para obtenção de recursos do PROEP, sendo necessário que as escolas técnicas e Cefet's especificassem formas de "progressivo autofinanciamento das atividades, mediante diversificação de clientela e dos produtos/serviços" (BRASIL,1996, p.06). Essa diversificação se refere a "(...) empresas e outros consumidores que podem, no mínimo, ressarcir o 'centro' pelos serviços prestados" (IDEM, IBIDEM). Nos Cefet's, em pouco tempo, essa prática se tornou rotineira. Em relação a este aspecto, alguns professores reafirmam a importância de a Instituição não perder o caráter público da oferta de serviços:

Olha, (...) a educação tem que ser pública e gratuita de qualidade, financiada com recursos do contribuinte. Nós vemos no CEFET atualmente, nós temos casos particulares específicos em que um grupo de professores, pesquisadores ou prestadores de serviços de alta qualidade vendeu algum projeto, alguns serviços e com isso conseguiu reinvestir num laboratório. E isso, teoricamente, pode ser uma coisa boa para a Instituição, mas eu particularmente, a rigor, não concordo (...). [PROFESSOR - QUÍMICA].

A captação de recursos por parte da Instituição, por meio da oferta de cursos pagos, os chamados cursos de extensão, e pela venda de serviços realizados pelos professores, implica mudança de atitude do professor, alimentando sentido de posse sobre os equipamentos obtidos graças à sua competência e iniciativa, aliadas à credibilidade e disponibilização de infraestrutura da Instituição:

(...) A extensão, ela é boa até certo ponto, complementa salário dos professores, algum recurso é investido no laboratório, mas esse é lado bom, mas por outro lado ela cria rixas, e cria rixas de poder. Determinados laboratórios, determinados espaços laboratoriais de tão bem identificados na extensão com serviços vendidos para fora se torna quase inacessíveis ou pouco acessíveis para os professores. Em alguns espaços nós não somos nem bem vistos quando lá entramos, tratam como propriedade particular e isso é péssimo para a Instituição. A educação pública tem que ser bancada com recursos públicos.

(...) A extensão traz mais problemas do que soluções. Cria castas, rixas de poder. Eu acho que através de extensões nós nunca resolveremos as necessidades de investimentos, que são muitas. Foram dez anos de sucateamento do governo FHC, dez anos sem praticamente nenhum investimento. Os investimentos do governo atual são poucos, embora se perceba que tem sido favorável ao aumento da oferta de educação profissional. Quantidade não necessariamente quer dizer qualidade. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

A sistemática de autofinanciamento por meio da venda de cursos de extensão prevalece em virtude da complementação de salários do professor, que se encontram extremamente defasados, haja vista os anos de arrocho salarial imposto aos servidores federais. O governo de Luís Inácio, embora sem anunciar a intencionalidade, mantém a política salarial adotada em relação à correção de perdas dos servidores.

Conforme dados do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional –SINASEFE, as perdas salariais chegaram ao montante de 155%, considerando o período de 1995 a 2006. A política de ajuste fiscal levada a termo pelo Estado brasileiro, bem como o quadro crescente do desemprego mundial, levaram os sindicatos a assumir posição defensiva em relação aos direitos dos trabalhadores. Dessa maneira, ocorreu o arrefecimento do poder de barganha dos sindicatos nacionais, alargando o espaço da luta individualizada, estando fragilizadas as entidades sindicais.

A busca de complementação salarial individualizada implicou o surgimento de dois problemas: sentimento de posse alimentado pelos docentes, que proporcionam melhorias nos laboratórios em razão da venda de seus serviços ou captação por meio de projetos; diferenciação entre os docentes, referente ao *status* adquirido por aqueles que captam recursos para a Instituição em contraposição ao docente que busca complementar sua renda em outras instituições, alimentando sentimento de injustiça por parte deste:

Nós sabemos que nos últimos dez anos ou mais, a política salarial do governo tem sido em função do arrocho salarial. A classe média tende a sofrer cada vez mais com a política econômica do governo. O resultado disso é que as pessoas precisam complementar os seus salários. O professor que sabe dar aula vai trabalhar lá fora, embora tenha uma dedicação exclusiva; o outro, que se utiliza da Instituição para ganhar dinheiro, não é criticado, no entanto, ele está usando a infraestrutura da Instituição, que é pública, ele está utilizando as próprias horas de trabalho dele, exige privilégios de carga horária por conta disso. [PROFESSOR - QUÍMICA].

Essa prática, por certo, desdobra-se no enfraquecimento dos trabalhadores na qualidade de coletivo organizado. Nos documentos do SINASEFE, entretanto, não consta menção a esta problemática. O Sindicato estaria considerando natural a utilização de estratégias de melhoria salarial por meio individualista?

A captação de recursos por parte da Instituição é analisada como prática regular, naturalizando-se como alternativa capaz de suprir as deficiências causadas pelo minguado orçamento federal.

As saídas apontadas para a superação das dificuldades por que passa a Instituição ficaram a cargo das ações individuais, sobretudo, dos professores.

Sob influência do discurso enfatizado na década de 1990, em que se anunciou a escassez dos recursos do Estado para os gastos sociais, a responsabilidade pela busca de recursos constitui um dos focos de atuação dos professores: “Você não vê possibilidade de mudança. Então, buscar recurso na venda de curso é uma forma de você conseguir recurso rapidamente. Um professor vai apresentar um trabalho num congresso. De onde vai sair o recurso?”. [PROFESSOR - QUÍMICA].

Algumas análises indicam os benefícios dessa prática, reportando-se aos convênios com o Governo estadual e com prefeituras, demonstrando que a população nem sempre paga diretamente pelo curso ofertado:

Junto à comunidade, a criação do CPQT permitiu oferecer cursos gratuitos à população, curso de mecânica de automóveis, eletricista, etc. É uma forma de extensão inteligente porque a gente estimula o professor, que recebe pelo curso. Tem o benefício de dar ao aluno do CEFET uma espécie de estágio, que agiliza o seu diploma. [PROFESSOR - TELECOMUNICAÇÕES].

No contexto político-econômico que pareceu naturalizar a ausência do Estado, o servidor público encontra-se em condições de aviltamento do seu salário, defasado há anos. Essa naturalização parece impregnada na prática dos servidores, que passam a festejar o fato de encontrar espaço para auferir rendimentos complementares à sua remuneração no interior da própria Instituição a que se encontram vinculados. A criação desta oportunidade constitui orgulho partilhado tanto pelos administradores quanto pelos professores, como se a Instituição se desprendesse da ideologia que rege a

dinâmica do Estado pós-1990, embora, imediatamente, contribuísse para o fortalecimento dessa ideologia.

O fato é que a restrição do financiamento por parte do Governo federal explica, em parte, por que as instituições se voltaram para a captação de recursos por conta própria, pois a condição dessas instituições era de completa penúria: “(...) a gente sentiu por parte do governo o sucateamento das instituições de ensino, tanto as universidades como a nossa. (...). Hoje, com certeza, olhando para o que nós temos hoje e para o que nós tínhamos. (...)”. [PROFESSOR - QUÍMICA].

O professor assinala, referindo-se ao Governo atual, alguma melhoria nas condições das instalações, equipamentos e demais recursos didáticos, indicando que a política mostra sinais de mudança, embora não tenham ocorrido, ainda, modificações na sua natureza e sequer no seu direcionamento. Sabemos que o Estado constitui espaço em que as frações de classe expressam as suas forças. Estariam essas pequenas modificações indicando mudança na correlação de forças sociais ou essa mudança constitui apenas o redirecionamento das prioridades políticas, tendo em vista exatamente conformar essas forças sociais que teimam em, aqui e acolá, ousar participar das decisões?

A ação restritiva dos recursos financeiros não subsistiria em contextos anteriores nos quais os interesses convergiram para as práticas do Estado-provedor. O final da década de 1990 conviveu com o silêncio das vozes que apontaram o esgotamento do Estado e que, em outros momentos, se beneficiaram do seu apoio. Isto não significa que esse benefício deixou de ocorrer. A diferença é que, antes da década de 1990, as benesses foram

obtidas indiretamente, por meio da compra de materiais, equipamentos, produtos de consumo etc, ao passo que, para os homens de negócio, tornou-se interessante operar e vender o serviço, outrora oferecido pelo poder público.

Cabe ressaltar que atualmente se mantêm as estratégias de captação de recursos que caracterizaram o governo de Fernando Henrique. De qualquer modo, algumas modificações merecem ressaltar, tais como a melhoria do investimento da União, que se reflete na infra-estrutura da Instituição:

O governo Lula nos deu muita oportunidade de melhoria na infra-estrutura. A infra-estrutura não é só prédio, mas também é equipamentos. Com esse dinheiro que vem para infra-estrutura você melhora o físico e os equipamentos, que é denominado com o permanente.

Então, criaram-se mais cursos e laboratórios. Então a gente teve oportunidade de melhorar os que já tinham. O almoxarifado liberava contado, hoje não temos medo de licitar sem medo de estimar valor, sem medo de cortes. A gente compra abundante porque o governo Lula tem liberado recursos para a gente ter abundância. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Dos problemas relacionados a práticas individualistas, cabe ressaltar o renascimento da euforia em decorrência da liberação de maior volume de recursos financeiros nos últimos três anos, ensejando melhores condições para a oferta dos serviços públicos. No caso do CEFETCE, essa mudança evidencia-se no seu poder de compra:

Estou me referindo aos recursos que vêm da União. Antigamente a gente passava o ano todo esperando. Aqui a gente só comprava no final do ano, quando vinha aquele restinho de dinheiro e, no apagar das luzes, corria o risco de até voltar. Agora a gente compra de março a dezembro. Temos nos programado para fazer uma compra única por licitação

para economizar mão-de-obra e despesa também. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Essa elevação da remessa de recursos financeiros para as instituições de educação profissional proporciona melhoria das condições para manutenção do ensino. Essa melhoria não se estende, porém, para o enfrentamento de outros aspectos, tais como o fim das contratações temporárias.

Não se deve desconsiderar, porém, o redirecionamento da política de expansão das instituições federais de educação profissional, pois o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva estabeleceu meta de construção de 354 instituições federais de educação profissional até 2010, com expectativa de 500 mil novas matrículas. Para atender essa expansão, no ano de 2006 foi aprovada a lei 11.352, criando 3.430 cargos efetivos para técnico-administrativos e 2.820 cargos de professores, além de 447 cargos de direção e 1.896 funções gratificadas.

Os efeitos do período de escassez de recursos destinados à área sócio-educacional repercutiram na disputa entre as instituições públicas de educação profissional pelo rateio do orçamento. Dessa maneira, no contexto em que as razões da competitividade precisaram ser estimuladas entre as instituições, essa estratégia surpreendeu os sujeitos que nelas trabalham:

E esse clima de competitividade que foi gerado entre uma Instituição e outra? O próprio financiamento das instituições ficou muito disputado. Ah, você teria mais financiamento se tivesse cursos superiores e se você tivesse mais alunos também teria maior financiamento. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

A lógica que rege o financiamento condiz com o suposto de que a instituição deve se esforçar para merecê-lo, uma vez que preside a visão da ineficiência do serviço prestado pelo Estado. Por este raciocínio, a falta de competitividade presente no serviço público estimula a sua ineficiência, incorrendo na inadequada utilização do recurso e, conseqüentemente, no seu desperdício.

Paralelamente ao esforço para disputar os recursos escassos do orçamento da União, sobretudo na década de 1990, as instituições de educação profissional aderiram à idéia de auto-sustentação no sentido de honrar algumas despesas relativas à manutenção do ensino, além de ensejar complementação salarial aos docentes. A estratégia do autofinanciamento parece dividir opiniões, embora nenhuma delas evidencie posição definitiva quanto à utilização de outra estratégia para a obtenção de recursos. Até mesmo os que apontam os efeitos negativos dessa estratégia, ao final, resignam-se à necessidade de percorrer o caminho da auto-sustentação, uma vez que já se encontra sedimentada a compreensão da inviabilidade de sobrevivência da Instituição, exclusivamente, por meio dos recursos públicos. O depoimento a seguir sintetiza os aspectos favoráveis do autofinanciamento, sem concordar totalmente com a permanência dessa sistemática:

Um lado positivo disso é que de certa forma já estão com seu salário bastante comprometido e que não estava mais envolvido com a Instituição. É uma forma de trazer o professor para a Instituição. Isso vai gerar um recurso para ele, que recebe um percentual para ele e para o laboratório, suprindo alguma carência, embora não seja a forma ideal. [PROFESSOR - C. CIVIL].

Esta prática pode parecer, à primeira vista, benéfica ao professor e à Instituição, conforme destacado. As repercussões nefastas desta prática residem, entretanto, em outros aspectos, tais como: a utilização do tempo destinado a atividades para as quais está sendo remunerado – haja vista que a atividade docente requer considerar o número de horas destinadas à pesquisa, correção de trabalhos –; e a sobrecarga de trabalho. Isto sem levar em conta o reforço conformista, em relação aos seus proventos defasados, fortalecendo a estratégia individualizante para a solução de problemas, enfraquecendo a organização como trabalhadores.

Outro aspecto ressaltado diz respeito ao afogamento dos cursos regulares gratuitos, que tiveram suas horas de laboratório reduzidas, a fim de multiplicar a capacidade de sua utilização, ocupando esses ambientes com os cursos resultantes de acordos ou convênios com entidades públicas ou empresas privadas, ou seja, os cursos pagos. A redução das horas de laboratório altera o perfil de formação dos alunos, sobressaindo o conhecimento teórico sem a experimentação. Na análise de alguns professores, “estamos ficando parecidos com a universidade tradicional quando o certo seria aprofundarmos as características que nos diferencia da universidade tradicional”. [PROFESSOR - QUÍMICA]. Dessa maneira, tanto os cursos técnicos quanto os superiores deveriam, na visão do professor, prover uma formação diferenciada, em que o “aprender a fazer” constituísse ponto forte da formação, preservando a experiência das antigas escolas técnicas.

É preciso atentar para essa concepção que enfatiza o aprender a fazer, pois distingue uma formação para os governantes e outra para os governados.

Essa concepção encontra suporte na divisão do trabalho vigente na sociedade capitalista, tornando-se, dessa maneira, cristalizada no pensamento dos sujeitos. Isto implica que esse pensamento permeia diversas frações de classes sociais e perpassa a organização do ensino.

Outra implicação do autofinanciamento consiste no fortalecimento da relação mercantilista entre os sujeitos e também entre estes e a Instituição. Aquilo que parecia instrumento para integrar os docentes à Instituição, fortalecendo os laços e compromissos, revela sua outra feição:

E essa política de financiamentos alternativos, de geração de recursos alternativos, gerou outro processo de contribuição. Por quê? Porque os professores passaram a ver o óbvio: “eu posso então fazer pesquisas, desenvolver extensão, mas só vou fazer algo mais no meu trabalho se eu tiver ganho adicional porque assim é o método que se está defendendo no Brasil”. Quer dizer, isso gera uma situação de desintegração, de desarticulação do professor com a Instituição. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Outro tipo de repercussão das políticas refere-se ao desdobramento do autofinanciamento, em que a Instituição adquire recursos graças à iniciativa de alguns professores, por meio de projetos ou convênios com instituições públicas e privadas. Os esforços de alguns professores os levam a tratar os bens da Instituição como seus, ensejando situações que limitam a utilização desses bens ou serviços, chegando ao ponto em que ocorrem constrangimentos de acesso negado, inclusive, a listas de discussão:

Sou um servidor publico federal e mando uma mensagem para uma lista que é composta por servidores iguais a mim, dentro de um recurso público, e alguém lá da área disse que não autoriza a minha inclusão na lista. O pensamento dos donos do privado está aqui! Às vezes, falo do sistema e às vezes têm colegas do meu lado que falam que tem que ser assim mesmo, que o outro lá é o dono do laboratório, é o dono dos recursos públicos”. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

5.2 Política Administrativa e Gestão

As políticas neoliberais deflagradas no serviço público repercutiram na gestão administrativa, sobretudo na década de 1990, por se constituir período favorável para mostrarem o seu vigor. A gestão administrativa necessitou lidar com várias dificuldades decorrentes da escassez de recursos oriundos do orçamento da União. Uma delas se relacionou à contratação de pessoal, em que os órgãos do poder Executivo Federal tiveram o preenchimento dos seus cargos limitados, conforme o Art 1º do Decreto 2.798/1998:

Art. 1º. Até 31 de dezembro de 1999, o provimento de cargos efetivos do Poder Executivo Federal fica limitado a um sexto do total de vagas provenientes de aposentadorias e demais hipóteses de vacância, ocorridas ou que venham a ocorrer, no âmbito do quadro geral de pessoal civil, entre 1º de janeiro e 31 de dezembro de 1998.

§1º. Observado o limite estabelecido no **caput**, somente poderão ser preenchidas vagas para os cargos constantes do Anexo a este Decreto. (BRASIL, 1998b).

A regra geral consistia, portanto, na observância de até um sexto do total de vagas, tendo em conta que somente alguns cargos seriam autorizados para preenchimento. Em outras palavras, os concursos públicos estavam proibidos por um ano, com exceção dos poucos cargos listados no anexo²⁶ ao mencionado Decreto.

Com efeito, as instituições públicas de ensino buscaram a modalidade de contrato temporário do professor substituto, por ocasião do impedimento de realização de concurso público para professor efetivo. De acordo com o SINASEFE (2007), a contratação temporária tornou-se prática rotineira nas instituições federais de educação profissional, pois em 2004 o total de docentes substitutos correspondeu a 23% do quadro de professores efetivos. Esse dado é preocupante, pois os docentes substitutos são profissionais que não gozam dos mesmos direitos dos efetivos, exercendo atividades em situação precária.

**Quadro comparativo entre efetivos e substitutos da Rede Federal de Ensino
Brasil - 2004**

Parâmetros	Professores efetivos	Professores substitutos
Quantitativo	12.100	2.200
Remuneração média (R\$)	2.800,00	1.700
Qualificação comum	Especialização	Graduação
Direitos e vantagens	Férias, licenças, aposentadoria, plano de cargos e salários, pesquisa, gratificação, plano de saúde, auxílio alimentação, auxílio transporte, décimo terceiro, participam do projeto pedagógico.	Salário, férias, auxílio alimentação, auxílio transporte, décimo terceiro, contato temporário.

Fonte: SINASEFE, 2007.

²⁶ O anexo do Decreto 2.798/1998 estabeleceu os cargos que poderiam ser providos até 31 de dezembro de 1999: Advogado da União, Agente da Polícia Federal, Analista de Comércio Exterior, Analista de Finanças e Controle, Analista de Orçamento, Assistente Jurídico da União Auditor Fiscal do Tesouro Nacional, Delegado de Polícia Federal, Diplomata, Escrivão da Polícia Federal, Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, Fiscal do Trabalho, Papiloscopista de Polícia Federal, Patrulheiro Rodoviário Federal, Perito Criminal Federal, Pesquisador em Ciência e Tecnologia, Procurador da Fazenda Nacional, Procurador e Advogado de Fundações e Autarquias, Supervisor Médico Pericial.

A estratégia de contrato de professor substituto revelou-se prejudicial às instituições, ensejando dificuldades para a gestão administrativa interna, pois são economizados recursos financeiros mantendo contrato temporário, cuja remuneração se limita ao salário inicial, ao passo que a instabilidade inerente a esse tipo de contrato refletiu na descontinuidade do trabalho docente no período letivo:

Nós tivemos vários problemas com professor substituto. Eles ficavam aqui seis meses. Eles passaram num concurso, era uma seleção pública, eles ficavam aqui seis meses, aí surgia uma situação financeira ou profissional melhor externa e ele pegava e fazia o rompimento do contrato dele no meio do caminho e a gente ficava a ver navios. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

O contrato temporário destinado a professores constitui, apesar disso, prática bastante comum nas instituições de ensino públicas. A situação torna-se relativamente crítica, no caso de servidores administrativos, cuja contratação tornou-se quase impossível, no final da década de 1990, e, relativamente, mais favorável no caso da educação profissional, a partir de 2003. Essa dificuldade associou-se ao crescente número de servidores aposentados, repercutindo desfavoravelmente na gestão, impedida de solicitar novas contratações, em vista da chamada reforma administrativa efetuada pelo Governo federal:

Nesse período, várias funções públicas foram extintas, né? O governo Fernando Henrique Cardoso extinguiu várias atividades que eram ocupadas pelos servidores públicos: motoristas, pessoal de serviços gerais, faxina. Essas categorias de formações mais baixas foram extintas exatamente porque o governo achava que aquilo deveria ser terceirizado. Então, outras categorias que faziam parte do corpo de funcionários deixaram de ser contratados, por exemplo: médicos, enfermeiros. Os serviços médicos que essas instituições tinham também não foram mais abertos. Permanecem só os antigos, por exemplo, as unidades do interior têm gabinetes médicos e odontológicos, e concursos já foram feitos, mas não foram honradas para essas unidades. [PROFESSOR - QUÍMICA].

A política da gestão administrativa, notadamente a partir de 2003, apresenta pequenas alterações relacionadas à contratação de pessoal efetivo para diversos órgãos públicos. No campo da educação profissional, permanece a política dos contratos temporários, apesar da política de criação das 354 instituições de educação profissional por parte do Governo federal.

Uma das dificuldades relacionadas às condições de trabalho se refere à falta de capacitação para os docentes, visando à utilização de metodologias apregoadas pela reforma curricular que evidenciou a formação por competências²⁷. Ao pacote dessa reforma, entretanto, não foi incorporada política de qualificação dos professores suficientemente capaz de prepará-los para implementar modificações em sua prática pedagógica. As condições de trabalho relativas à necessidade de qualificação não pareciam importar, haja vista a ênfase à formação com base nas competências, no âmbito do Decreto que regulamentou a reforma pedagógico-curricular. Os docentes, entretanto, desconheciam a fundamentação e prática desse modelo de formação porque:

²⁷ A este respeito, ver ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001. Consultar também: RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências*. São Paulo: Cortez, 2001.

“não há no Brasil uma cultura de formação de professor, principalmente para a educação profissional e tecnológica”. [PROFESSOR - QUÍMICA]. Os programas de formação docente na seara da educação profissional permanecem ao nível da qualificação aligeirada:

Adotou-se um procedimento de fazer pequenos cursos de adequação do modelo do curso organizado por objetivos para o modelo de competências. E como é que pode você fazer currículo por competência, como é que pode fazer não sei o quê, então? [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Os professores da educação profissional não tiveram, em sua maioria, formação pedagógica, apesar da obrigatoriedade em participar de cursos de formação especial. Nestes casos, a falta da capacitação para os professores se tornou problemática com a introdução dos cursos superiores nos Cefet's, comprometendo o trabalho docente:

A grande experiência deles [professores] era no ensino técnico. Eles tinham experiência nessa área e de uma hora para outra se viram ensinando um curso superior sem uma única orientação, sem saber o que era um curso superior, um curso tecnológico, sem saber nada. Simplesmente abre o curso e vai dar aula. Eu penso que o nosso grupo aqui, o nosso curso é largado. Chegam e dizem: “tá aqui o curso. Te vira para aprender”. Alguns de nós com experiência no ensino superior começamos a dar dicas e tentar criar uma nova cultura no meio do corpo docente. [PROFESSOR - TURISMO].

Cabe ressaltar que a capacitação constitui um dos problemas para o qual as entidades científicas e sindicais têm chamado a atenção. Esta questão, entretanto, não foi levada a termo no governo de Fernando Henrique Cardoso

e, até o momento, não há sinalizações do desencadeamento de políticas neste sentido pelo atual Governo.

A transformação das escolas técnicas em Cefet's e a introdução dos cursos de tecnólogos, graduação e de pós-graduação não deixam de suscitar a necessidade de pesquisa, sobretudo da pesquisa aplicada. As condições de trabalho docente, em meio às políticas neoliberais, não se mostram favoráveis ao desenvolvimento dessa atividade:

Como é que posso ensinar sem pesquisa? E como é que meu aluno pode saber sem pesquisas? Parece-me que o cerne dessa questão do curso tecnológico que ele se diferencia do curso técnico porque o técnico se concentra no fazer e o curso tecnológico sendo superior é centrado no saber e no fazer. E como se pode saber sem pesquisar? Na minha cabeça isso não entra. [PROFESSOR - TURISMO]

Os Cefet's são instituições públicas de ensino técnico e superior e obtiveram espaço junto às agências financiadoras de pesquisa. As instituições públicas de ensino, entretanto, precisam disputar recursos com a iniciativa privada, uma vez que as empresas também podem concorrer visando à obtenção dos recursos destinados à pesquisa, no Brasil.

Outro problema que afeta as condições de trabalho são as limitações na contratação dos docentes, que ainda perduram. Os Cefet's e demais instituições de educação profissional mantidas pelo poder público federal obtiveram recursos do PROEP, na década de 1990, visando à expansão da matrícula nos diversos cursos ofertados: médio, técnico e superior. Paralelo à

elevação do número de matriculados ocorreu, porém, o problema da falta de contratação de professores, suficientes para atender a essa demanda:

A grande dificuldade que nós tivemos foi realmente tentar consolidar esses cursos, que hoje em dia nós ainda temos essa dificuldade, muitos problemas de professores, certo? O PROEP contemplava a pesquisa de mercado, a qualificação de professores e até mesmo a estrutura física incluindo equipamentos, mas manutenção dos cursos foi difícil e está sendo difícil ainda. [PROFESSOR - TURISMO].

A política governamental redutora de recursos repercutiu na manutenção do ensino na Instituição, sobretudo na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Os recursos do PROEP não se destinaram à manutenção. Para agravar o quadro, a expansão do número de vagas para alunos cresceu inversamente proporcional à contratação de professores e diretamente proporcional ao quantitativo de material necessário ao apoio ao ensino:

A manutenção da Instituição sofreu ao longo dos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, sofreu uma restrição orçamentária terrível. Sempre foi da seguinte maneira: o orçamento da Instituição desde 2000 foi calculado em cima do número de matrículas. Como a gente vinha passando por um momento em que os cursos tecnológicos estavam em funcionamento e as matrículas dos cursos técnicos, então o orçamento não comportava. Tinha uma diferença muito grande porque o cálculo tomando por base dois anos antes. Exemplo, o orçamento de 2000 é calculado em cima da matrícula de 1998. Então teve um momento em que eu estava com cursos tecnológicos, mas estava computando em cima de cursos técnicos. Então tivemos momentos de muitas dificuldades, mas hoje em dia a gente já conseguiu contar a matrícula levando em conta o curso superior. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

A política administrativo-gestão, com base no gerenciamento de recursos escassos, consistiu em gerenciar o mínimo, uma vez que a Instituição se encontrava limitada em seu poder de compra de material ou equipamentos necessários à manutenção do ensino e das atividades administrativas:

Na época de Fernando Henrique o recurso para a Instituição era muito escasso. E a gente não comprava quase nada. Foram oito anos mendigando por recursos para se ter o mínimo. Foi uma época crítica. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Além disso, quando se torna possível a compra de material de consumo ou equipamentos, surgem outros problemas relativos às amarras de ordem jurídico-administrativa impostas por intermédio da Lei 8.666/1998, que regula as licitações no País, visando a estabelecer critérios para a contratação de serviços particulares ou efetivação de compras destinadas ao serviço público:

Eu acho que a coisa de adquirir os equipamentos do laboratório passou três anos sem funcionar e aí vem a questão administrativa, que é bastante complexa, porque você faz a licitação e compra o produto de quem oferece mais barato e a pessoa que nos vendeu esse produto é de Curitiba. Então não tem o pagamento de uma taxa de manutenção, aí espera sucatear ou quebrar tudo pra conseguir recurso para um sujeito vir de lá de não sei onde dar manutenção e aí é complicado. [PROFESSOR - TURISMO].

A Lei de Licitações estabelece a obrigatoriedade de escolha da proposta que apresente o menor preço. A compra do serviço ou produto mais barato tem exceções, quando é possível justificar a superioridade da qualidade do produto. Paralelo à compra do produto surge o problema da sua manutenção, cuja falta incorre no rápido desgaste do material adquirido. O Governo federal, porém,

efetivou a extinção de algumas dezenas de cargos públicos, por meio da Lei 9.632/1998. Essa medida incorreu no aumento da necessidade de contratação de empresas para a realização das atividades relativas aos cargos extintos, crescendo a demanda por serviço terceirizado. Cabe ressaltar que no CEFETCE ocorreu a extinção dos seguintes cargos:

Quadro demonstrativo dos cargos extintos pela lei 9.632/1998 – CEFETCE

Cargos
Almoxarife
Auxiliar chapeador-lanterneiro
Auxiliar carpintaria
Auxiliar encanador
Auxiliar mecânica
Encanador
Carpinteiro
Contínuo
Marceneiro
Pintor
Porteiro
Recepcionista
Servente de limpeza
Servente de obras
Vigilante

Fonte: Lei federal 9632/1998, publicada no DOU de 08/05/1998.

A extinção desse quadro de profissionais ocasionou dificuldades para a condução das atividades relativas à manutenção do ensino, tendo em conta o fato de que esses cargos não foram supridos pela terceirização, uma vez que as instituições se depararam com dificuldades em seus orçamentos, em razão dos poucos recursos recebidos, sobretudo no governo de Fernando Henrique:

Quando eu entrei, a gente tinha aqui uma equipe - engenheiro, pintor, carpinteiro - e a gente dava conta dos serviços no CEFET. Com o tempo, no governo de Fernando Henrique, o pessoal de nível de apoio não podia ser mais contratado. À medida que o servidor se aposentava a vaga não existia mais. Aí a gente começou a sentir dificuldades. Essa história de terceirizado, a gente não conseguiu terceirizar. Às vezes, o que a gente consegue é um serviço terceirizado. A gente contrata uma empresa para fazer um serviço no CEFET, mas isso é quando consegue, quando tem dinheiro porque muitas vezes a escola não tem esse dinheiro. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Evidencia-se a intenção de esvaziar o quadro de servidores das instituições públicas: “A gráfica há vinte anos atrás tinha 20 servidores do CEFET. Foi aposentando, aposentando e hoje só tem 4 pessoas. Deu a entender que o governo quer terceirizar mesmo, né”? [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

As dificuldades relativas à indisponibilidade de recursos para contratação do serviço terceirizado ensejaram dificuldades para os servidores que permaneceram em exercício, pois o tempo destinado à utilização do recurso era insuficiente para a contratação do serviço: “O dinheiro nunca está disponível quando é necessário. Por exemplo, prá pintar, o dinheiro só está disponível no final do ano, aí é aquele corre-corre para fazer o que tem de ser feito”. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

A terceirização foi anunciada como estratégia para oferecer agilidade aos serviços ofertados pelo serviço público durante o governo de Fernando Collor, pois considerava a Administração pública lenta e ineficiente. Cabe ressaltar a continuidade da terceirização no Governo atual, apesar de que, em 2007, algumas medidas começam a se efetivar no sentido da contratação de

servidores administrativos e docentes, sendo anunciada a contratação de 2.800 profissionais com a expansão dos Cefet's até o ano 2010.

Para os servidores, a terceirização não oferece a suposta agilidade ao serviço e prejudica a Instituição e o trabalhador. Segundo depoimento, a Instituição perde porque paga caro pelo serviço e o trabalhador terceirizado perde porque ganha pouco:

Eu acho que a gente só teve a perder com essa terceirização. O trabalhador acaba perdendo porque o CEFET paga alto, a pessoa ganha pouco, a empresa... não sei até que ponto lucra com isso. O CEFET acaba perdendo porque a melhor coisa aqui era o funcionário efetivo porque a gente conseguia se programar, direitinho. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Referindo-se ao serviço terceirizado, outro problema ressaltado é a falta de material que deve ser fornecido pelo CEFET, em razão dos cortes orçamentários que tiveram início há mais de dez anos: “Outra dificuldade é o material. Às vezes tem o pessoal e não tem o material. Isso desde o Collor”. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO]. Vale ressaltar que a restrição de material implicou desenvolvimento de estratégias para gerenciar a escassez: “Na época de Fernando Henrique o setor pedia quatro corretivos, a gente mandava dois. Não tinha material suficiente”. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Outro problema que afeta as condições de trabalho do servidor é o fato de que as vagas preenchidas pelos escassos concursos são rapidamente desocupadas, sobrecarregando o servidor que permanece na Instituição. Os baixos salários constituem a razão pela qual os novos servidores deixam a

Instituição, revelando que os candidatos aprovados buscam mais do que a idéia do tranqüilo e cômodo serviço público:

Como o salário é baixo, eles passam em outro canto e são chamados. A questão é: como não há equiparação salarial com outros poderes, não conseguimos manter os jovens. Tivemos concurso em 2004, mas esse pessoal que entrou em 2004 quase todos saiu por causa da questão salarial. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

A saída dos servidores recém-concursados incomoda um pouco os servidores que trabalham na Instituição há mais tempo. A atitude daquele que deixa o emprego para trás não é bem compreendida e são tachados de “concurseiros”, ou seja, são vistos como pessoas que fazem diversos concursos, assumem o cargo e solicitam exoneração à medida que outro concurso lhes pareça mais atrativo financeiramente. Diferente dos recém-concursados, os demais servidores não pretendem deixar a Instituição, apesar da política salarial pouco atrativa, sobressaindo outros aspectos, que ultrapassam a questão salarial:

A comodidade, a relação familiar que existe aqui dentro acaba criando um elo com a Instituição muito forte. Então, a questão salarial passa a ser um segundo ponto e a saída dos que entraram em concurso recente e já saíram não abala porque os que estão aqui há mais tempo já fortaleceram o elo. Até os que saem sentem saudades daqui. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

O carinho pela Instituição de ensino não inibe a pressão a que se sujeitam os servidores. Aliás, não se trata de pressão exercida pelos ocupantes

de cargos superiores, mas resulta de um sistema de cobrança continuamente elaborado contra si no sentido de se certificar de ter realizado suas atividades da melhor forma possível. Em razão do carinho desenvolvido pela instituição, torcem para que as mudanças impostas pelo Governo federal dêem certo, desconhecendo a trama por detrás das políticas que afetam as instituições educacionais públicas:

Essas mudanças representaram também preocupação. Se vai dar certo. Primeiro, toda aquela preocupação de acabar com o integrado em 1998. Teve um impacto muito grande e isso repercute aqui demais. Apesar do administrativo não estar ligado diretamente ao aluno, a gente quer que dê certo, que a Instituição esteja crescendo. Então, a gente fica mais tenso. [ADM. – PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO].

A expansão da educação profissional teve implicações nas condições de trabalho dos servidores administrativos, os quais sofreram, de um lado, acúmulo de trabalho e, de outro, pressões exercidas pelos representantes dos convênios realizados junto ao PROEP, no que se refere ao atendimento dos objetivos estabelecidos no convênio. Dessa maneira, o servidor, responsável por apresentar a prestação de contas ao PROEP, acompanha, apreensivo, os índices de crescimento das matrículas, evasão e reprovação.

Outra forma de tensão diz respeito ao compromisso com o funcionamento e sucesso do CEFET, considerado capaz de evitar que os jovens se entreguem à marginalidade, à medida que aumentam as suas chances no mercado de trabalho. A educação aparece, portanto, como mediadora dessa integração. Os discursos e atos dos sujeitos revelam a crença no caráter redentor da escola profissionalizante, retirando os jovens da

ociosidade e “de uma vida sem perspectivas”. [ADM. – RELAÇÕES EMPRESARIAIS E COMUNITÁRIAS].

Cabe ressaltar que os Cefet’s passaram por duas grandes mudanças institucionais, alterando o alcance de suas funções. Em 1999 ocorreu a transmutação de Escola Técnica Federal do Ceará para Centro Federal De Educação Tecnológica do Ceará, passando a oferecer cursos de nível superior e atuar na pesquisa. Até 2007, os Cefet’s alimentaram a idéia de transformar-se em universidade tecnológica, a exemplo do Paraná. Essa expectativa foi suplantada pela transformação em institutos superiores, mediante Decreto 6.095/2007. Essas mudanças operaram na cultura institucional, trazendo incertezas quanto à sua identidade:

(...) Acho que há uma crise na identidade dessa Instituição de lá pra cá, por exemplo, antes de 97 nós tínhamos uma identidade muita bem formada que fazia o ensino técnico dualizado, mas estava lá bem definido, e esta Instituição ela foi mobilizada na sua transformação em CEFET. [PROFESSOR - QUÍMICA].

o governo usou a Cefetização como uma espécie de moeda de troca, ou seja, a transformação em CEFET estava condicionada, de alguma maneira, à implementação da reforma da educação profissional. [PROFESSOR - QUÍMICA].

A transformação em CEFET partiu dos diretores das instituições de educação profissional pública. Essa motivação não estaria relacionada a outros elementos, considerando a emergência do contexto político econômico, em que o Estado desenvolvimentista se preparava para se recolher? Tratar-se-ia da busca de ostentação e *status*, ou seja, constituir-se-ia questão

relacionada a poder ofertar mais do que cursos técnicos de nível médio? É preciso ter em conta a complexidade desta ação.

Ora, a experiência iniciada com os Cefet's existentes até 1997 tornou-se interessante aos industriais pelas características da formação dos profissionais de nível superior praticadas por estas instituições, quais sejam: curso de menor duração e altamente especializado. É mister dizer que a redução do custo de formação de mão-de-obra implica menores salários. Além disso, a formação altamente especializada, ou seja, voltada intensivamente para a produção, reduz custos com sistemas de qualificação ou treinamento para atender as necessidades da empresa. Evidencia-se que esta empreitada aparentemente iniciada pelos diretores das antigas escolas técnicas teve origem nos interesses dos industriais na redução de custos de formação e requalificação da mão-de-obra.

Paralelamente, é preciso lembrar que a redução do custo de formação profissional da mão-de-obra beneficia o chamado "Sistema S", cuja situação se agravava em razão dos índices de desemprego, sobretudo na década de 1990, acarretando decréscimo da contribuição parafiscal²⁸, que constituiu seu principal recurso durante muitos anos. Essa redução dos seus recursos financeiros levou o "Sistema S" a procurar outras saídas na forma de prestação de consultorias e venda de serviços às empresas, bem como elevação das taxas de inscrição nos cursos a serem ofertados aos trabalhadores.

²⁸ As contribuições parafiscais são as contribuições sociais referidas no art. 149 da Constituição brasileira. São modalidades de tributos destinados ao interesse de categorias profissionais. No caso, as contribuições utilizadas pelo Sistema S tomam como referência 1% da total da folha de pagamento dos salários dos empregados das empresas.

No Governo de Luís Inácio Lula da Silva, as instituições “cefetizadas” foram atraídas para uma nova perspectiva: a transformação em universidade tecnológica. Essa possibilidade não resultou de mera sinalização por parte do Governo, pois os diretores dos Cefet’s se uniram em torno dessa mudança institucional, utilizando argumentos da necessidade de legitimar as atividades desenvolvidas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, ou seja, oferta de cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, bem como a obtenção de financiamento junto às fundações de pesquisa. Atrás da possibilidade de envergadura de outro *status* institucional reside, entretanto, outro conjunto de forças enlaçadas com a reforma universitária:

(...) Eu fiquei imaginando o porquê dessa necessidade de nos caracterizar como Instituição de ensino superior. É lógico que tem algumas vantagens, como a possibilidade de você poder interagir mais claramente com os órgãos de pesquisa, né? A possibilidade de você ter fundações de apoio, mas ao mesmo tempo nos coloca defronte da reforma universitária. [PROFESSOR - QUÍMICA].

O pensamento na transformação dos Cefet’s em universidade tecnológica ocorreu paralelamente à discussão da reforma universitária, que se arrasta desde a apresentação do anteprojeto pelo MEC, em dezembro de 2004. Uma das mudanças propostas na mencionada reforma consiste no encurtamento dos cursos de graduação e atendimento às necessidades imediatas da produção. Este aspecto, entre outros, entrou no campo das disputas engendradas entre empresariado e frações dos intelectuais comprometidos com os interesses da classe trabalhadora. Enquanto está

sendo discutida nas entidades científicas e sindicais vinculadas ao ensino, bem como nas universidades, alguns aspectos dessa reforma universitária estão sendo levados a termo pelos Cefet's, que mantêm cursos superiores de tecnologia de menor duração, sem necessariamente direcioná-los à pesquisa.

A cultura institucional alimentada por um quadro de professores novos está se modificando, sendo que a característica da falta de prática como trabalhador na profissão relativa ao curso em que está ministrando aulas é considerada, em parte, responsável por essa mudança:

Essas Instituições estão passando por uma migração de pessoal. Está entrando um corpo docente novo, nessas Instituições, quase todos com mestrados e doutorado, sem nunca terem trabalhado. Então, são profissionais que concluíram a graduação, foram para o mestrado, foram para o doutorado e viraram professores. Mas, ao mesmo tempo, os que estão aqui há mais tempo como eu e outros, nós estamos muito afastados do mercado de trabalho real e nos tornamos acadêmicos, estamos fazendo mestrado e doutorado etc. Então, a Instituição esta se tornando academicista. [PROFESSOR - QUÍMICA].

Anteriormente, a maior parte dos profissionais do CEFETCE possuía formação em nível superior e não se preocupavam em seguir com a pós-graduação. Nos últimos dez anos, esse quadro modificou-se, contribuindo para alterar as expectativas dos professores no âmbito da Instituição. Atualmente, novos campos de atuação tiveram início, alterando o *modus operandi* para incluir a pesquisa, fortalecimento da extensão, em detrimento da formação que na prática é um dos seus pontos vitais:

(...) para minha própria formação, para a minha atuação dentro da minha profissão, eu sinto falta de que tivesse havido o mesmo investimento num desenvolvimento diferente, numa rota diferente que não a do mestrado, doutorado, publicações. E que pudesse ser de alguma forma uma rota onde fosse valorizado o profissional que atua dentro da indústria. Eu achava que poderia de repente alguém sair daqui e ir para o pólo petroquímico de Camaçari, mesmo que ele fizesse algumas disciplinas teóricas em sala de aula sobre petroquímica e tudo, mas que a experiência dele de dois anos num pólo petroquímico ou num pólo de (...), ela fosse válida e isso tivesse uma formalização de que isso tivesse o mesmo respaldo de um mestrado ou doutorado. Eu esperava isso para o histórico, para a vocação que é a tradição dessa Instituição. Eu esperava que ela pudesse realmente evoluir, que ela pudesse se desenvolver (...). Mas sempre fica muito parecido com uma universidade, mantendo o diferencial. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Ainda com a renovação do quadro de professores, a reação à política da gestão administrativa é de aceitação passiva e até de positividade, em relação a alguns aspectos. Em se tratando da expansão da matrícula no CEFET, o servidor parece ver somente a construção de um prédio, a compra de equipamentos obtidos por intermédio do PROEP. Neste sentido, o Programa é visto positiva e plenamente acolhido, esvaindo-se quaisquer razões para rejeitá-lo ou questioná-lo:

O CEFET sempre teve problema crônico de espaço físico. Com a construção de novas salas de aula, desafogou o ensino e conseqüentemente vai proporcionar a gente ofertar mais matrícula, né? A minha reação? Não pode reagir nada, tem que aceitar e tocar. Uma política que veio de cima pra baixo e que beneficia a sociedade... eu me considero uma educadora porque estou trabalhando para que o professor dê boas aulas e tenha um equipamento que necessite para aula prática. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Outro aspecto curioso é que não ocorre reação individual ou organizada em torno do próprio salário. Alguma atitude se destina à situação do pessoal terceirizado. Neste caso, observa-se preocupação no sentido de festejar algumas datas comemorativas, a fim de compensar a situação lamentável em que se encontram os terceirizados que atuam no setor de limpeza da instituição: “É constrangedor. As pessoas ganham 130,00 sustentando a família, (...). Nós juntamos e vendemos material reciclado e fazemos Dia das Mães, Dia dos Pais, Natal. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Essa reação apóia-se tão somente no humanitarismo, alimentando sentido de ajuda esparsa, embora considerada capaz de cumprir parcialmente um dos objetivos do salário: estimular para que o trabalho seja feito. Essa fórmula da ajuda mútua é desejada como uma prática a ser adotada pela gestão da escola, estendendo-se para os servidores efetivos, que também tiveram perdas salariais alarmantes:

Precisa muito de uma gestão que se chama humanismo porque há quanto tempo não temos reajuste salarial, mas reajuste salarial que faça realmente reconhecimento da nossa missão. Hoje em dia o servidor recebe quase nada. Até o governo do Itamar Franco eu viajava para outros Estados. Hoje em dia, não dá nem prá passar férias dentro do Estado. O funcionário público hoje em dia é desvalorizado. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

A desesperança ganha ressaltos em alguns casos, deslocando a luta individual por melhores condições de trabalho para o aspecto da suposta contribuição social que estaria ajudando a proporcionar, por intermédio da Instituição que profissionaliza jovens e adultos:

O funcionário perdeu a crença, o valor, tudo, tudo. Estou aqui somente para zelar o nome de uma Instituição. Eu fiz muito por esta Instituição porque é uma Instituição de educação. O exército de desempregado é muito grande, mas nós não temos profissionais preparados. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Um indicativo da aceitação passiva da macropolítica da gestão administrativa reside na cultura de contentamento com o trabalho que lhe proporciona satisfação, apesar de ciente das perdas salariais:

Quando a gente faz um trabalho que a gente gosta, o salário é importante, mas a gente pensa naquilo que a gente gosta. O único ganho foi a incorporação da Gratificação de Atividades Executivas, que foi incorporada ao vencimento básico. O resto permanece a mesma coisa. O plano de cargos e carreira não alterou em nada. No meu caso, tive que receber uma suplementação porque o meu salário não podia ser reduzido. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

O aspecto da cultura institucional ajuda a compreender por que o CEFETCE oscila entre a aceitação ativa e passiva, embora o pêndulo ainda balance mais para o lado passivo, pois os Cefet's se originaram de organizações sem práticas democráticas, onde os servidores, docentes e alunos não costumavam participar dos processos decisórios coletivos, porque não havia eleições para gestores, cabendo-lhes a tarefa de comportarem-se e realizarem o seu trabalho com afinco e presteza:

Essas escolas foram formadas pelos corpos docentes dentro de uma estrutura da ditadura militar; sem concurso público, aqueles que eram mais adaptáveis. Por exemplo, como é que era o processo de seleção dos professores? Eram aqueles que mais se ajustavam a todo aquele modelo de atuação da Instituição. Então era uma Instituição muito fechada, as decisões eram muito centralizadas na direção e ainda hoje essa cultura permeia. [PROFESSOR – QUÍMICA].

A cultura institucional vigente carrega as marcas da passividade a que esteve submetida por muito tempo, coincidindo com o período da ditadura militar. Dessa maneira, impregnou-se a cultura de acatar as decisões externas e internas, restando-lhes cumprir as determinações advindas do MEC e da Direção Geral da instituição:

Essas instituições, elas foram muito marcadas pelo longo período de ditadura. Por exemplo, tem gente que durante a ditadura militar... essas instituições tiveram direções mantidas por longos períodos. Aqui mesmo, um diretor permaneceu durante mais de vinte anos. Então, quando vem a reforma da educação profissional, o que acontece? Essas instituições estavam muito acomodadas a um modelo de planejamento e de organização que vinha muito já pronto e aqui se adaptava do ponto de vista da execução, ou seja, já havia uma cultura de adaptação. [PROFESSOR – QUÍMICA].

Os resquícios desse longo período em que perdurou a cultura da adaptação ainda estão presentes na desinformação e ausência da discussão. Essa cultura causa indignação em alguns, que relatam como se expressa o caráter impositivo das políticas na Instituição:

Eu percebo que nós somos muito mal informados. Quando chega a medida, já chegou, tá aqui. Quando chega é para executar. O MEC manda e temos de fazer assim, assim, assim. E quem é o MEC? Eu penso que o MEC sou eu, é você, somos todos que estão ensinando, somos nós o MEC. [PROFESSOR – INDÚSTRIA].

A reação dos diretores à mudança institucional de Escola Técnica para CEFET foi de euforia, vez que essa transformação decorreu, em parte, dos esforços do Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais –

CONDITEC – uma luta que ganhou fôlego com o risco da estadualização das escolas técnicas, sinalizado em 1995. Os diretores estavam, entretanto, centrados em outros aspectos, como a “cefetização”. A preocupação com o atendimento dos critérios para atingir a condição de CEFET desviou-lhes a atenção, pois essa mudança institucional era compreendida como alargamento das potencialidades das antigas escolas técnicas, deixando de ser simples escolas para se tornarem centros de ensino, pesquisa e extensão da educação profissional:

A primeira coisa que motivou a gente entrar de cabeça nessa “cefetização” foi o medo da estadualização. Então em 1994, no final do governo Itamar Franco e a posse do governo Fernando Henrique Cardoso, havia na discussão do governo de transição uma possibilidade de repassar, já que isso aqui era de ensino profissional, de repassar por contrato de gestão com os estados. Então, sob essa ameaça nós corremos para cefetizar. Eu considero um sucesso os CEFET's não terem se desestruturado mais ainda. Isso me parece ser uma sinalização de que algo resistiu. [PROFESSOR – QUÍMICA].

O problema era que não se percebia a “cefetização” como parte do pacote da reforma mais ampla do Estado brasileiro, cuja dimensão extrapolava o aspecto curricular.

A política da gestão administrativa impacta, portanto, o sistema de contratação de pessoal, política salarial e outros aspectos das condições de trabalho. As limitações se referem à rotatividade de servidores concursados e ao impedimento da contratação de pessoal de apoio. Estes dois aspectos se desdobram em outros problemas ensejados pela terceirização. Além disso, cabe destacar a sobrecarga de trabalho e o deslocamento de função para servidores efetivos.

As limitações para contratação de pessoal no serviço público estão, de alguma forma, sedimentadas, ensejando algum nível de sujeição a essa política neoliberal. Não se apresentando perspectiva de mudanças, as dificuldades com as quais o servidor se depara descambam para soluções entre as alternativas imediatas, ou seja, tomando o atalho do contrato por terceirização:

Nós pedimos agora para contratar um engenheiro eletricista para fazer o projeto e um eletricista para compensar a nossa deficiência. Nós só temos dois eletricistas. Estamos pedindo para contratar um mecânico para atuar na parte de máquinas e compressores e pedimos para contratar um carpinteiro e um marceneiro porque o funcionário que atende a essa função é o N.A. – nível de apoio. E esta função está sendo excluída. Então os que estão aí vão se aposentar. A única tentativa é contratar serviço temporário. Vai ser feita uma concorrência de acordo com o edital e aí faz uma licitação e a empresa que vencer essa licitação vai apresentar esse pessoal que nós precisamos. Prá efeito de concurso, a gente pode até pedir nível técnico ou pessoal de nível superior, mas hoje está difícil apresentar justificativa para contratação. Quer dizer, aumentando, aumentando, expandindo tudo, até para professor é difícil. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Com o interdito de contratação de pessoal de apoio por parte do Governo federal, os gestores se deparam com a contratação temporária, uma vez que os servidores estão se aposentando:

O Fernando Henrique tirou tudo o que os administradores públicos tinham. Sabe quantos funcionários temos de sobra? De dois mestres de obra, os dois se aposentaram. De dois carpinteiros, um faleceu e o outro foi aposentado. Pedreiros foram aposentados. Então aqui nós temos muitas dificuldades e a comunidade não sabe, não conhece a nossa dificuldade. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Na década de 1990, o Governo anunciou o elevado deficit da dívida interna, ensejando a necessidade de medidas drásticas em torno da correção das contas do Estado. Entre essas medidas, radicou-se, de um lado, a política de redução dos índices de contratação de pessoal e, de outro, o incentivo à aposentadoria dos servidores públicos efetivos. Em razão disso, o quadro de pessoal dos órgãos públicos tornou-se deficitário, abrindo-se espaço para a contratação de serviços temporários:

O número de efetivos aqui é pequeno e não tem perspectiva de aumentar. A única opção que vamos ter é contratar através de empresas terceirizadas. A terceirização já existe no CEFET há mais de 20 anos. Só que a cada contrato aumenta um pouco, pelo aumento da área construída no CEFET. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Os efeitos da contratação de serviços são vistos como prejudiciais porque há uma lógica que rege a empresa e nem sempre coincide com a lógica do servidor, que entende a sua atividade como um modo de oferecer contribuição social aos desfavorecidos, por meio da educação. Considerando que o propósito da empresa é lucro, o servidor ressalta que nem sempre os objetivos da empresa contratada estão associados à qualidade do serviço, causando perdas para o CEFET:

Aí porque a escola sai perdendo? Porque a gente quer um ensino de qualidade. As vezes a gente contrata para fazer um serviço, vamos dizer de colocar uma divisória, é uma obra de pequeno porte, aí é feito a gente tem o cuidado de escolher a empresa, o material, quando chega aqui a gente inspeciona tudo. E lá neste tipo de construtora quem faz este tipo de fiscalização? É a construtora. Ela dá o valor, o serviço é tal. Aí a gente pede este tipo de ferro, a cor tal, aí eles botam o material que querem e no fim eles cobram praticamente o triplo.

Os servidores consideram que os serviços executados por eles visam à qualidade, ao passo que as tarefas realizadas pelas empresas contratadas pelo sistema de licitação não prezam tais objetivos, ensejando desconfiança de todo e qualquer serviço efetuado pelas empresas:

Aí eu acho que se fosse feito diretamente por nós, podia até sair caro, mas seria um serviço de qualidade. Eu não confio. É a lei do menor preço porque ainda existe esta história na licitação. Quando há uma licitação, o governo não leva em conta a qualidade é a lei do menor preço. Quando a gente solicita aqui uma tinta, há todo o cuidado de especificar corretamente para não pegar uma tinta de péssima qualidade. Agora eu pergunto: a construtora está preocupada com isto? Não. Olha, se a gente diz “vamos pintar na cor areia”, ela põe qualquer tinta. Qualquer marca. A gente passa dias e dias tentando fazer uma especificação para não deixar uma brecha, porque se deixar uma brecha... a empresa vê uma brechinha e diz ah, a gente vai entrar é ali. Aí, pronto, bota um material de péssima qualidade. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Há indicativos, entretanto, de que a terceirização não implica economia para os cofres públicos, portanto, a estratégia para sanar as contas públicas não encontra suporte na prática, haja vista tornarem-se corriqueiros os casos de elevação dos custos do serviço contratado ou pela fluidez do serviço feito:

Acho que a gente só fez foi perder. Está vendo essa terceirização desse bloco aí? Está sendo feito por uma construtora. O preço é altíssimo. No fim, o serviço não é de qualidade. Por que? Porque quando é feito pelo servidor da escola, a gente tem o cuidado de fazer o melhor pelo CEFET.

(...) O negócio da empresa é ganhar tempo e tempo é dinheiro, quanto mais eles correrem e terminarem a obra mais rápido, eles estão ganhando. Existe essa licitação que é um caso de lei. Aí eles sempre encontram uma brecha e acaba saindo um serviço sem qualidade. Há pouco tempo foi contratado serviço para o telhado. Eu acho que com menos de um ano já deu problema de novo, não tem qualquer garantia. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Na terceirização dos serviços, o Governo se desonera da contratação de pessoal efetivo e ainda utiliza artifícios para que o valor destinado não seja efetivamente utilizado. Entre essas medidas, se encontra a liberação do recurso financeiro no final do ano, em razão do escasso tempo restante para a conclusão do processo licitatório:

No meu modo de ver, com essa modalidade de contratação por terceirização o CEFET acaba perdendo. Para o governo fica muito fácil porque manda a verba só para administrar, manda quando quiser, muitas vezes não dá nem prazo. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

A terceirização implica uma série de transtornos administrativos, tais como a indisponibilidade de pessoal, ou seja, o gestor nem sempre conta com o pessoal para realizar determinado serviço no momento em que ocorre a necessidade, sendo preciso esperar a liberação de recursos e a conclusão do processo licitatório. A lógica da terceirização reside claramente no atendimento da política de corte de gastos do Governo federal e, mais que isso, na abertura de espaço para a atuação da iniciativa privada:

Quando serviço é feito por aqui mesmo aí você tem qualidade, tem o pessoal na hora que quer. Agora porque a gente não faz mais esse serviço? Porque não tem pessoal. A gente tinha quatro pedreiros, seis serventes. Hoje em dia a gente só tem dois pedreiros. Os outros já se aposentaram. Carpinteiro a gente tinha três e tinha até marceneiro e hoje em dia a gente que contratar esse serviço. Com essa lei nova a gente tem que terceirizar porque a gente não tem mais o pessoal. Aí se torna difícil para o CEFET. Eu fiscalizo os contratos. Com o governo é melhor trabalhar com fiscal do que com um número maior. Prá eles [empresa contratada], é bom. Agora para o CEFET, eu acho que não. [ADM.–ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

A terceirização é vista como forma de o governo elevar o montante dos seus impostos. “O governo quer enxugar a sua folha de pagamento e aumentar sua receita. Quando ele terceiriza, está recebendo mais impostos” [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO]. A classe trabalhadora perde, em consequência dessa política porque sofre rebaixamento de salários e perda de direitos: “(...) quem sai perdendo mais é o trabalhador. Porque o engenheiro terceirizado ganha R\$ 1.200,00 enquanto o funcionário efetivo ganha R\$ 3.000,00 e tem plano de carreira, tem sua estabilidade”. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

A escassez de recursos experimentada durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso repercute diretamente sobre as escolhas da Instituição, prejudicando alguns setores, entre os quais o de manutenção da escola. As medidas restritivas para a contratação de pessoal não parecem constituir racionalização dos gastos, porquanto abandonada a prevenção, acelera-se o desgaste físico das instalações e equipamentos, necessitando de compra em vez de conserto:

Essa medida do governo de não contratar o assistente administrativo só causou problemas para determinados setores. No nosso setor não podemos ter um cadista²⁹. Só terceirizado. E a escola não dá as prioridades prá isso. Ela tem as prioridades dela e no fim a gente se sente excluído. A partir do momento que não tem uma boa manutenção, aí começa a cair. É um trabalho que ninguém enxerga, só enxerga quando falha. Se eu fosse diretora do CEFET era um setor que ia dar mais condição, mais pessoal, mais condição de trabalho. Com a prevenção, com o tempo a escola ia lucrar, ia ter mais durabilidade. Não deixar chegar a coisa se extraviar. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

²⁹ Trata-se de profissional especializado em desenhar por meio do computador, utilizando *software* que permite o desenho em duas ou três dimensões, denominado Computer Aided Design - CAD. O cadista atua, sobretudo, nas áreas de Engenharias e Arquitetura.

Os trabalhadores terceirizados encontram-se em desvantagem salarial em relação ao trabalhador efetivo, que amargura perdas ensejadas pelo arrocho salarial, na forma de congelamento dos salários, na maior parte do período de 1997 a 2007. Essa política salarial, evidentemente, repercutiu na gestão administrativa no interior das instituições públicas, sobretudo daquelas vinculadas ao Executivo: “Começou daí com o congelamento dos salários, até os próprios funcionários efetivos ficaram desestimulados, né? Aí começou a cair mesmo o salário do servidor e depois continuou com o Fernando Henrique”. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

No CEFETCE ocorreu a desativação da gráfica. Essa desativação somente foi possível pela possibilidade de terceirizar o serviço. O servidor sente, entretanto, a desativação da gráfica e lamenta os transtornos que ocorrem diariamente, pois acontece descumprimento do prazo de entrega das fotocópias a serem utilizadas em sala de aula.

A nossa gráfica era o triplo do que era hoje. Aqui se fazia apostilas dos professores, TD,s, provas. Hoje, só se faz algumas fichas. 60% dessas fichas são feitas fora da escola, terceirizadas. Tem professor que paga por fora porque não dá tempo. A escola tem 24 horas para receber as xerox de volta da empresa. Eles encaminham prá cá e a gente encaminha para o terceirizado. Só que o terceirizado não cumpre com o prazo. Aí atrasa o ensino, o professor e o aluno na sala de aula é quem tem prejuízo. O material não chega na hora. Antes, quando era feito aqui, não. Era tudo organizado. Hoje está tudo mudado. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

A falta de contratação de pessoal repercute na alteração das atividades do servidor efetivo, que passa a assumir outras funções:

Eu, como coordenadora era prá estar planejando, fiscalizando e quando eu tenho que por a mão na massa eu já não fiscalizo mais, não planejo, não faço o papel preventivo, antes de acontecer já era prá estar prevendo. Eu passo a maior parte do tempo no escritório ligando prá empresa, fazendo contato, fazendo memorando e esse não é o meu papel. Seria de um assistente. Eu não tenho um assistente, eu tenho uma bolsista e nem tudo eu posso deixar prá ela porque o trabalho de bolsista não é prá isso. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Ocorre deslocamento de função para atividades simplificadas: “minha função aqui é só controle do material que vai prá terceirização e cobrar o material de volta”. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO]. Esse esvaziamento das funções de alguns servidores enseja sentimento de abandono continuamente alimentado pela monotonia das atividades realizadas atualmente, na certeza de que algo se perdeu nessa trajetória profissional: “Meu serviço era acabamento. Mas não tem esse serviço prá fazer, só bater xerox. Acabou tudo com a terceirização. A situação é horrível porque tira o estímulo da gente. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Os problemas de deslocamento de função não se limitam à simplificação de tarefas. Há casos em que o trabalhador assume atividades que estão acima das suas atribuições: “Tem a função técnico gráfico, mas não tem essa pessoa. Tem um funcionário aqui que é auxiliar gráfico e faz o serviço de técnico”. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Há outras formas de constrangimento ao trabalhador, pois, com a descentralização de suas atividades, o Estado intensificou o controle das justificativas dos gastos por meio de maiores exigências aos métodos da Controladoria Geral da União. Essa atividade, entretanto, enseja

constrangimentos e tensões ao servidor que faz a auditoria interna para a Controladoria da União:

A minha atividade é de auditoria interna. A gente fica entre a Controladoria Geral da União e o diretor. A gente fica servindo a dois senhores. A Controladoria faz uma auditoria nas nossas contas para remeter ao Tribunal de Contas. Então a intenção deles é criar uma malha para o controle interno. A Controladoria é vinculada diretamente à Presidência da República. Eu não posso receber nenhum tipo de influência. Agora, é estranho porque a atividade é para a Controladoria, que é externa, mas eu devo obediência ao Diretor do CEFET porque eu sou funcionário do CEFET. Eu tenho que seguir toda a técnica da Controladoria da União, que exigem da gente, mas não dão suporte. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Outros efeitos da política da gestão administrativa dizem respeito à rotatividade de pessoal recentemente contratado por meio de concurso público. A questão salarial pouco atrativa constitui a principal razão deste problema: “Nós perdemos muito funcionário bom que chegou aqui no concurso recente porque realmente o salário deixa muito a desejar. Perdemos porque esse funcionário passou em outro concurso”. [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

Os antigos servidores efetivos reconhecem a defasagem salarial, entretanto, aceitam passivamente a situação na qual se encontram. A razão para esta apatia parece residir no contexto desfavorável à classe trabalhadora, prevalecendo o medo cultivado das represálias sofridas durante greves anteriormente realizadas:

Na época de Fernando Henrique tinha gente que não fazia greve porque tinha medo de perder o emprego. A gente leva tanto não, que nem luta mais. Como é que a gente tem direito de greve e vem uma medida que te corta o ponto e te impede de fazer a greve? [ADM. – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

6 ENTRE CONSENSOS E DISSENSOS: AS INVESTIDAS E RESPOSTAS NO CAMPO CURRICULAR

A seara curricular-pedagógico dos Cefet's e congêneres foi objeto de modificações na sua estrutura, por determinação do Decreto 2.208/1997, que separou o ensino médio do técnico, desarticulando a denominada formação geral e específica. Além da separação entre ensino técnico e médio, estimulou a adoção do currículo por competências³⁰, visando a melhorar a eficiência das instituições educacionais. Outra determinação relacionada ao aspecto da eficiência empresarial reside na preferência por cursos organizados em módulos, permitindo a obtenção de certificados de qualificação, à medida que o conjunto de módulos previstos com terminalidade³¹ seja concluído pelo aluno, auferindo, ao final, o diploma de técnico, desde que apresente também certificado de conclusão do ensino médio.

O modelo instituído pelo Decreto 2.208/1997 mobilizou várias entidades científicas, como: Associação Nacional da Pós-Graduação em Educação – ANPED e Associação Nacional pela Formação dos Professores – ANFOPE. Cabe destacar ainda as seguintes entidades sindicais: a Federação dos Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras – FASUBRA, Central Única dos Trabalhadores – CUT e Sindicato Nacional dos Servidores

³⁰ O termo competências, segundo Manfredi (1998), advém dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Psicometria e Avaliação Educacional, sendo utilizado nos estudos de matriz empiricista. Nos discursos empresariais, a competência é atribuída ao desempenho individual e adequação de meios e fins para o alcance de resultados previstos.

³¹ Os módulos podem ser elaborados com ou sem terminalidade. Ocorre a terminalidade quando o conjunto de módulos permite a obtenção de uma qualificação específica. Exemplo: operador de máquinas elétricas, agente de viagens etc. De acordo com a Resolução do CNE N° 04/1999, o conjunto de módulos cursados na mesma ou em instituições diferentes.

da Educação Básica e Profissional – SINASEFE e Sindicato Nacional do Ensino Superior – ANDES. Essas entidades destacaram a luta pela revogação do mencionado Decreto em diversos eventos, entre os quais destacamos o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Congresso Nacional da Educação.

A revogação do Decreto 2.208/1997 compôs, inclusive, a agenda de compromisso de campanha de Luís Inácio Lula da Silva. No seu Governo, realizou-se o "Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas", reunindo cerca de seiscentos representantes de instituições públicas e privadas da educação profissional, bem como entidades sindicais e científicas. No mesmo ano, ocorreu o "Fórum Nacional de Educação Tecnológica", com a finalidade de avaliar os efeitos da reforma. O encaminhamento deste encontro foi a revogação do Decreto e a liberdade das instituições de ensino organizarem seus currículos de forma integrada ou independente do ensino médio.

Essa revogação ocorreu por meio de outro decreto, que incorporou sugestões do Fórum Nacional de Educação Tecnológica, constituído por instituições privadas, que não demonstraram interesse em ofertar curso técnico integrado ao ensino médio. A correlação de forças favoráveis a esse tipo de decisão contribuiu para o surgimento do decreto 5.154/2004, que, ao mesmo tempo, revogou o 2.208/1997 e permitiu a organização de currículos atendendo aos diversos interesses conflitantes.

A expectativa, segundo Ciavatta; Frigotto; Ramos (2005) era que ocorresse mobilização da sociedade civil para a retomada do debate da

educação perdido na promulgação da LDB, rediscutindo, neste âmbito, a construção de princípios para uma formação que incluísse a perspectiva emancipatória da classe trabalhadora. Essa mobilização, entretanto, não ocorreu, sendo encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação tão somente as alterações nas diretrizes curriculares da educação profissional.

Os professores expuseram as suas experiências com a mudança instituída pelo Decreto 2.208/1997, destacando os aspectos negativos dessa medida: imposição, separação do ensino médio e técnico, redução da carga-horária total do curso, mudança no perfil de entrada e ênfase na especificação do perfil de saída dos alunos, elevação dos índices de reprovação e abandono dos cursos e rejeição por parte das empresas em que os alunos realizam os seus estágios.

6.1 Política Pedagógico-Curricular

As experiências com as mudanças no flanco curricular-pedagógico parecem reforçar a permanência dos objetivos de formação anteriormente definidos pelo CEFETCE em discussões anteriores à decretação da reforma, permanecendo inalterado o ideal de uma formação profissional técnica e tecnológica sólida, sem deixar de se preocupar com a formação humana crítica:

Eu acho que a essência da Instituição é permitir que essa pessoa, ela entra na Instituição e ela saia dela completamente mudada, não só questão de conteúdo, mas na questão de ser humano, de cidadão. A questão da consciência política, a questão da consciência social, é muito importante trabalhar isso. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Considerando que a base elementar da formação profissional deve incorporar a formação responsável e crítica, o professor considera que no CEFETCE “há um entendimento de que é preciso dar uma base, gerar de alguma forma um senso crítico desse estudante, que ele possa ser profissional e que também tenha, saiba ter uma visão crítica daquilo que ele faz”. [PROFESSOR - QUÍMICA]. Essa base estava presente, sobretudo, nos cursos técnicos dependentes do médio, abolidos com a reforma curricular de 1997. Essa base diz respeito à formação de apoio propiciada com o auxílio de outras disciplinas consideradas não técnicas:

Os técnicos requerem uma formação de apoio. Falando do curso de Química, por exemplo, para um técnico em Química ser um bom químico, tanto no processo industrial quanto dentro do laboratório, ele precisa não só das disciplinas relacionadas diretamente à ciência química ou da tecnologia química, mas das disciplinas como ciências de apoio: legislação, desenho técnico, higiene e segurança do trabalho, disciplinas de redação e inglês. Então, o integrado era um curso que proporcionava tudo isso, uma base fundamental muito boa de matemática, física, biologia e essa base de apoio dada pelo desenho técnico, pelas organizações e normas, disciplinas dessa natureza e, reforçada por uma certa tendência que a escola na época caminhou – que eu particularmente achei muito positiva que foi a inclusão de disciplinas relacionada às ciências do comportamento humano, como foi a filosofia, como foi o caso da sociologia (...). [PROFESSOR - QUÍMICA].

Essa perspectiva crítica da educação é proporcionada, na visão de alguns professores, por outras disciplinas que não aquelas denominadas técnicas e deve ser desenvolvida, sobretudo, pelas disciplinas Sociologia e Filosofia³². Dessa maneira, os que se aventuram a “fugir do conteúdo”, ainda que por alguns instantes, são rotulados negativamente pelos colegas:

Há o caso do professor que tirava 10, 15 min. da aula para falar sobre direitos do trabalhador e ficou rotulado como enrolador de aula. Você não tem mais espaço dentro da estrutura curricular pra falar de sociedade, cidadania, direitos humanos (...) isso é que é educação! Então se essa Instituição é dita tecnológica, então que assuma seu caráter educativo, agora se for de instrução tecnológica, que ela também assuma! [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

O professor chama a atenção para o fato de que, apesar da intenção de uma educação crítica no CEFETCE, essa formação é comumente entendida como tarefa de algumas disciplinas. É possível que essa compreensão dificulte ou prejudique a conjunção dos objetivos anunciados para a educação no CEFETCE: formação do ser crítico e formação para o exercício profissional.

A organização do currículo do curso técnico dependente do médio permitia, de qualquer modo, a formação crítica para o exercício profissional. Esse tipo de formação era considerado ideal para os docentes, porque se aproximava da profundidade teórica dos cursos universitários e, ao mesmo tempo, propiciava a prática, aspecto que deixava a desejar nas instituições de ensino superior e considerado demasiado em instituições de aprendizagem industrial e comercial.

³² Essas disciplinas são consideradas científicas pela reforma curricular de 1997 e, como tais, não são permitidas nos cursos técnicos organizados independentes do médio, a não ser que tenham caráter instrumental – função atribuída à disciplina Língua Inglesa.

As avaliações em torno do ensino integrado dependente do médio existente até 1996 são unânimes quanto à qualidade no tocante à formação do aluno que utiliza as habilidades cognitivas, sobrepondo o refinamento corpóreo-físico:

O modelo integrado é infinitamente melhor. Ainda hoje vem a observação na solicitação de estágio: "queremos pessoal formado no integrado". O que diferencia essa qualidade diferente do técnico integrado é a integração das disciplinas. Está criando pessoas não para o mercado, mas para tomar decisões para analisar o que está vendo e não para apertar parafusos. Tem que saber pensar. (...). A integração das disciplinas é o diferencial, não é qualidade do aluno. Com o integrado você consegue aliar a técnica com os conteúdos. A pessoa tem uma outra visão, percebendo que não está sendo adestrado para um posto de trabalho. Estou buscando uma formação que vai me ser útil ao longo da vida. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

O destaque em relação ao ensino técnico dependente do médio também se relaciona aos desafios enfrentados pelos alunos e organizados pelo professor, visando a desenvolver atitudes proativas no aluno, multiplicando suas experiências dentro e fora da escola. Há outros elementos a considerar, tais como: características e expectativas dos alunos, as quais se mostraram diferentes em um e outro modelo:

O aluno formado no sistema integrado, desde cedo, aprendia a ter responsabilidade, ele ia atrás das coisas dele para resolver, tudo mais, coisas desse tipo. Então o aluno chegava muito mais maduro. Para a mesma faixa de idade, os alunos do CEFET se apresentavam muito mais maduros, mais vividos, com mais experiência, com mais autonomia, mais determinação, mais coragem para encarar as coisas, mais desenrolado do que os alunos das escolas particulares, mesmo elas [as escolas particulares] tendo professores de nível. Eu sempre dizia isso: eu não troco meu aluno mais "ruinzinho"

daqui do CEFET pelo melhor aluno da escola particular porque prá vida, para o mercado de trabalho, eu achava o aluno do CEFET muito mais preparado, com mais coragem de enfrentar as coisas, mesmo ele já tendo tido deficiência em algumas disciplinas de formação dele (...). [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Os aspectos da responsabilidade e a autonomia do aluno eram favorecidos no integrado, suplantando a ausência de conteúdo em algumas disciplinas cuja carga-horária era insignificante se comparadas àquelas praticadas em escolas de ensino médio particular:

No integrado, desde o segundo semestre, ele já vinha tendo cadeiras técnicas. Então ele começava a freqüentar laboratório, começava a ter regras de segurança, ter responsabilidades, cuidados que ele tinha que ter, que eu acho que começava a despertar o aluno mais cedo para a profissão, da importância de ser um profissional, qual era a responsabilidade que ele teria. Já o aluno do 2º grau regular (...).

Ele [o aluno do curso integrado] não tinha como objetivo-fim o vestibular, mas a gente percebia que sempre acontecia isso, ou seja, os alunos acabavam tendo o nível de formação de ensino médio muito bom. E eu digo mais do que isso. Eu acho que eles conseguiam se sair bem no vestibular não pela bagagem de instrução que eles tiveram, mas pela maneira diferente de pensar que eles aprenderam.

Tinha-se menos carga horária de Matemática, menos carga horária de Física. Biologia, não tinha. Mas, eles eram alunos que tinham mais capacidades de aprender sozinhos". [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Com a reforma curricular-pedagógica de 1997, foi instituído o ensino técnico independente³³ do ensino médio. Os Cefet's permaneceram

³³ Essa separação entre ensino técnico e ensino médio afetou a estrutura do ensino praticado nos Cefet's, escolas técnicas e agrotécnicas. Sob o pretexto de não deixar que a educação profissional se sobrepusesse ao ensino médio, o CNE expediu pareceres e resoluções visando a resguardar o mínimo de 2.400 horas letivas para o ensino médio, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No contexto em que o Estado brasileiro adotou a política de redução de custos, sobretudo nas políticas sociais, essa separação permitiu reduzir custos, uma vez que este modelo impingiu caminhos distintos aos alunos que se dirigiam a

oferecendo ensino médio e técnico, mas em cursos separados. Em relação ao ensino médio, que teve a sua organização curricular organizada independentemente da formação profissional, os professores destacam mudança no perfil dessa clientela, que não demonstra outro interesse senão por aquilo que estiver diretamente relacionado ao preparo para o vestibular:

Já o aluno do ensino médio, ele está tendo um ensino médio sem nenhuma preocupação do que vai servir pra ele. Ele está só pensando que quando chegar na faculdade é que ele vai aprender a profissão para trabalhar. Mas ele não está fazendo isso. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

O professor, portanto, se depara com dificuldades em torno do perfil dos alunos do ensino médio que ingressaram no CEFET-CE. São alunos que alimentam a expectativa de ingressar na universidade e não estão aceitando outras atividades não relacionadas a esse objetivo. O docente sabe, entretanto, que o preparo para o trabalho não ocorre somente por meio da instrumentalização do conhecimento selecionado para os cursos de nível superior, pois o “tornar-se trabalhador”, na acepção de Willis (1991), implica costumes e valores veiculados durante toda a educação escolar, tais como aquiescência, disponibilidade, cumprimento de tarefas, responsabilidade. Ocorre que esses alunos não são passivos receptores da ideologia dominante e, ao definirem o seu campo de interesse pelos estudos de conteúdos relacionados ao vestibular, manifestam a sua resistência, embora esparsa e individual, no interior da reprodução social e cultural.

essas instituições. A expectativa do CNE era de que ingressassem nos cursos técnicos somente aqueles interessados em obter uma habilitação profissional, reservando-se o ensino médio para os que almejavam concorrer aos exames vestibulares.

Em relação ao ensino técnico independente do médio, a reforma curricular atraiu outro perfil de aluno, não homogêneo, constituído por trabalhadores que estiveram há muito tempo afastados dos bancos escolares, alunos que já concluíram o ensino médio e não obtiveram êxito no vestibular e estudantes que estavam matriculados também no ensino médio. Em geral, conforme os professores, “(...) esses alunos não têm uma base científica e chegam para assistir a uma disciplina técnica e aí fica difícil. E boa parte desses alunos já terminou o 2º. Grau, mas a qualidade do 2º. Grau deles (...)”. [PROFESSOR - INDÚSTRIA]. Esse despreparo tanto do aluno quanto do professor diante dessa nova situação ocorre por motivos contingenciais, podendo-se cogitarem vários aspectos, entre os quais os fundamentos científicos necessários à compreensão dos conhecimentos ditos tecnológicos: “Nós temos turma aí nessa disciplina de resistência com 79 reprovados, mas não é a resistência não, é a matemática e a física fazendo falta. Quem sabe vetor, que é a parte da física, domina”. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

As dificuldades presentes na organização curricular dos cursos técnicos independente do médio estão relacionadas ao perfil da clientela que chega à escola, sendo mencionado o caso da escola pública de ensino fundamental: “O desafio maior é contornar a dificuldade dos alunos. Falta uma preparação que a escola pública deixou de dar” [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Além disso, o professor destaca outras dificuldades referentes às condições desfavoráveis para o desempenho satisfatório do aluno: “uma grande parte trabalha e estuda à noite e isto é um grande fator. Sujeito chega

aqui, o rendimento dele é completamente diferente do aluno que assiste aula de manhã”. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Alguns resultados relativos aos cursos técnicos organizados independentes do médio colaboraram para a categórica afirmação de que não houve estratégias de superação das dificuldades que dessem conta de problemas como a queda no perfil de formação do aluno e na desintegração das disciplinas técnicas e científicas:

A área não conseguiu suprir esses defeitos do curso técnico porque aí temos duas vertentes: interesse do aluno, que não houve. O interesse dele era completar o 2º. Grau como técnico e pronto. Então, em aulas práticas de laboratório, a gente via o aluno totalmente alheio àquilo ali. O integrado... interesse total. Agora, por que? Porque a física e a matemática, o conteúdo é dado virado para o que ele vai precisar lá na frente. Então, ele pega um prof. de matemática daqui do CEFET e de física daqui do CEFET, já vai direcionado. Esse é o grande diferencial na formação. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Considerando as deficiências de aprendizagem dos alunos das escolas públicas, o professor demonstra como essa situação se torna problemática se associada à redução de carga-horária do curso, a exemplo do que ocorreu nos cursos técnicos independentes do médio, cuja carga-horária durava, em média dois anos, ao passo que os cursos dependentes do médio duravam cerca de três anos e meio: “Outra coisa, curso em três semestres, disciplinas com carga-horária pequena, por mais que tente enxugar o conteúdo... mas para o aluno se torna pesado porque não têm o hábito de estudar”. [PROFESSOR – INDÚSTRIA].

Além das dificuldades relativas ao perfil do alunado, faixa etária e redução da carga-horária, outras foram apontadas pelos docentes, tais como falta de pessoal de apoio e saturação da estrutura para ministrar aulas ou realizar procedimentos nos laboratórios: “nós terminamos tendo o problema da falta de estrutura e da falta de pessoal para a manutenção dos cursos (...). Há uma consequência óbvia na formação dos alunos também”. [PROFESSOR - QUÍMICA].

Referindo-se às dificuldades em relação a equipamentos e material de consumo utilizado em laboratórios, outro professor enfatiza que a política da reforma curricular-pedagógica, associada à reforma administrativa do aparelho de Estado por parte do Governo federal, não permitiu sequer as condições para a sua implementação, pois a expectativa governamental era de que as instituições proovessem essas condições por meio da busca de recursos próprios, ou seja, do autofinanciamento, sem esperar a destinação de recursos públicos: “Eu lembro na época que a gente sentia aos poucos se instalando uma espécie de clima assim no sentido de: ‘olha agora vocês vão ter que gerar seus próprios recursos’, o que na prática aconteceu”. [PROFESSOR - QUÍMICA].

A operacionalização da estrutura curricular dos cursos técnicos apresentou também outra dificuldade para o corpo docente, pois a política assumidamente neoliberal praticada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso manifestou os seus efeitos na forma de precariedade das condições de trabalho, expressa na falta de pessoal, equipamentos e material de consumo: “Faltou material para laboratório. Eu vi essa Instituição ser

sucateada, a verdade é essa. Ela foi sucateada no final da década de 90. Não tenha dúvida que ela sofreu um sucateamento violento”. [PROFESSOR - QUÍMICA].

Paralelamente, a mudança curricular-pedagógica implicou o despojamento da idéia de formação técnica elaborada sob bases científicas do ensino médio. O ato de apagar da memória esse tipo de formação constitui uma violência ao pensamento pedagógico do professor, exigindo-lhe que decretasse a si mesmo a morte de um modelo de formação no qual acreditava, ou seja, o modelo do ensino técnico dependente do médio:

Aí vem a mudança da lei, com a mudança da lei quais os pontos que nós teremos de nos adaptar? Agora, nós como professores e gestores, nós temos que fazer grandes mudanças, achatar toda aquela carga horária que tínhamos e tirar da cabeça que não podemos oferecer o mesmo conteúdo, esse era o grande dilema. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

O currículo já não podia, de um lado, preencher lacunas em relação aos conhecimentos considerados pré-requisitos, dos quais o aluno já deveria dispor desde o ensino fundamental e, de outro, organizar a seqüência de conteúdos adequadamente, implicando a oferta das disciplinas pré-requisitos umas das outras no mesmo semestre: “Com essa carga horária, gerou-se outro problema que foi a questão das disciplinas com pré-requisito, as disciplinas de pré-requisito passaram a ser ofertadas concomitantemente”. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Ao lado disso, o rebaixamento do perfil do aluno que chegou ao CEFET no período da reforma curricular de 1977 implicou desconcerto para o “fazer”

do professor, que precisou buscar, sozinho, uma forma de ministrar aulas em que faltavam conhecimentos considerados básicos aos saberes técnicos, desencadeando no professor sentimentos de insegurança e descrédito em relação ao exercício da sua docência:

Então, de cara, houve uma mudança radical no perfil do estudante. Eram muito maiores as dificuldades. Isso se deve ao fato de que antes, no integrado, o estudante, quando ele começava a se desenvolver em suas disciplinas técnicas diretamente relacionadas em sua profissão, ele já tinha uma boa base de matemática, de física, ele tinha uma boa fase de redação, de literatura, de outras disciplinas que formam todo esse apoio à formação completa dele. E na experiência com esse curso técnico a gente passou a não ter a menor segurança no que o estudante sabia de matemática, de física, dessas ciências que devem ser chamadas de bases científicas, necessárias para desenvolver as bases tecnológicas. Essa foi umas das principais dificuldades. [PROFESSOR - QUÍMICA].

Os cursos técnicos independentes do médio foram considerados experiência nefasta pelos professores, afetando o trabalho docente, exigindo-lhes maiores esforços para fazer funcionar um modelo no qual não creditavam qualquer valor:

A formação intelectual do aluno, a destruição da força do ensino técnico pelo governo FHC foi uma violência muito grande. Nós perdemos com a formação, passamos a formar subprofissionais. Tínhamos uma formação técnica integrada que foi extremamente criticada pelo Governo federal que achava que só preparava o aluno para a Universidade, não preparava para o mercado de trabalho. Excluiu o ensino técnico integrado e criaram os cursos técnicos, cursos técnicos rápidos para os quais algumas áreas eram mais (...) cito como exemplo a mecânica que é fácil você subdividir um técnico em mecânica no ramo de refrigeração, de mecânica automotiva, etc. Em cursos como a mecânica é mais fácil criar cursos técnicos mais rápidos – eram de 800 a 1000 horas na época –, mas essa formação, por ser muito rápida, cai em qualidade porque você primava a dar ao aluno essencialmente

habilidades “você tem que aprender a fazer”. Agora, quem sabe fazer tem que explicar o que sabe, até porque se as mudanças acontecerem ele nunca vai estar em condições de acompanhar a mudança. [PROFESSOR - QUÍMICA].

Ao denunciar a ênfase do saber-fazer dos cursos técnicos independentes do médio, o professor assinala que os Cefet's estavam impedidos de oferecer uma formação técnica sólida. Carecendo de densa formação científica, o aluno não compreendia nem podia explicar os fenômenos observados ou não conseguiam identificar problemas relativos a defeitos em equipamentos ou busca de soluções criativas (PROFESSOR – INFORMÁTICA)

Outro problema destacado pelos professores na organização curricular do ensino técnico independente do médio se manifesta na redução de horas-aula, repercutindo nas aulas práticas. Essa redução é criticada, o que sugere constituir-se um dos elementos que contribuem para uma formação tida como deficitária em relação ao domínio do conhecimento e de suas experiências.

É incrível o número de experimentos que não se faz mais ou porque não comportam no currículo, inclusive porque antes tínhamos uma coisa bem definida. Químicos, alguns químicos, hoje são os tecnólogos e os tecnólogos não é exatamente um químico. Ele é um profissional que trabalha com tecnologia química, mas é diferente. Isso implicava que na formação antiga havia um investimento muito grande nas disciplinas fundamentais de química enquanto ciência, a química geral, a química orgânica, a química inorgânica, da físico-química, a química enquanto ciência pura que dá as fundamentações aos fenômenos que lá na frente irão justificar os processos, as tecnologias. E hoje nem tanto. Hoje o número de horas aulas dedicadas a essas disciplinas fundamentais é bem reduzido, e, por conseguinte, o número de aulas práticas. [PROFESSOR - QUÍMICA].

Essa redução de carga-horária do curso técnico implicou quebra de pré-requisito de disciplina, deixando de ser oferecidas as bases elementares para o conhecimento técnico:

Um exemplo clássico foi a eletrônica digital que depende de eletricidade que depende de outra eletrônica e a gente conseguiu colocar aqui como se ela fosse independente de qualquer coisa e empurrar isso de goela abaixo e (...). Quais as conseqüências disso? O aluno conseguia aprender, não conseguia fazer a ligação entre as disciplinas que ia ter que eletricidade com eletrônica, (...) eletrônica com digital e isso tornava um profissional lá na saída com informações em pedaço no cérebro dele, isso aqui não conseguia unir com isso e de certa forma a gente não ir conseguir fazer com que ele unisse lá no final. [PROFESSOR - TELECOMUNICAÇÕES]

Ao lado dessa situação, problemas de aprendizagem se agravaram. Pesquisa realizada no Cefet-Maranhão evidenciou a organização curricular como um dos aspectos do problema, sobretudo em alunos que freqüentavam cursos concomitantes, ou seja, ensino médio em um turno e técnico independente do médio em outro. Essa concomitância contribuiu para elevar o *stress* dos alunos, pois em alguns semestres alguns cursaram até 23 disciplinas, culminando em abandono do curso técnico (MORAES, 2005). Essa organização dos cursos teve avaliação desfavorável tanto da parte dos professores quanto dos alunos, deixando de corresponder às necessidades e expectativas dos alunos (IZAURA SILVA, 2005).

Os problemas decorrentes da organização curricular dos cursos técnicos, iniciados em 1998, estenderam-se para as empresas que contratavam estagiários do CEFETCE. Ao que parece, o desempenho dos alunos oriundos desses cursos era considerado inferior, talvez pela razão

apontada pelo professor 01 anteriormente. O fato é que as empresas indicavam preferência pelo aluno de um curso que estava extinto, ocasionando dificuldades para os alunos concludentes do curso técnico:

Até a empresa sentiu isso. Houve casos em que as empresas solicitavam alunos aqui e faziam a restrição, preferencialmente alunos que fizeram propedêutico concomitante ao profissionalizante (integrado) porque esses técnicos formados em 2 anos e meio – embora alguns alunos já tivessem 2º. Grau e outros até já entrado na universidade – não se conseguiu um curso de qualidade. [PROFESSOR - C. CIVIL].

Por que as empresas revelaram preferência pelo aluno do curso integrado e relegaram a formação preconizada no ensino técnico independente do médio? Não seria este o curso decantado como mais apropriado às supostas novas exigências do mundo competitivo; não seria este o modelo considerado sintonizado com as demandas atuais, visando ao aperfeiçoamento das condições necessárias à acumulação do capital? Há um detalhe no modelo, que comprometeu a formação esperada pelo mercado de trabalho e que o professor relata muito bem: “No curso técnico nós não formamos o profissional técnico, nós instruímos o profissional técnico”. [PROFESSOR INDÚSTRIA]. Ora, a instrução não corresponde à educação. A oferta do curso técnico independente do médio ensejou a participação de alunos adultos, ao passo que o modelo anterior a 1997 suscitava a presença de adolescentes, que ainda estavam no vigor do processo de “aprender a ser trabalhador”. (WILLIS, 1991). Essa diferença era evidente para a empresa que estava interessada em contatar alunos acostumados a ser trabalhadores pela escola,

cujo processo de sedimentação de valores e atitudes interessantes à reprodução social é extremamente eficiente:

No modelo integrado, a gente pega um menino de 12, 13, 14 anos de idade e ele vem fazendo o ensino médio, dentro já de uma linha de pensamento de formação até chegar ao curso técnico. Então, em 4 anos ele formou aquela pessoa. Não só instruiu numa profissão. É tanto que quando surgiu aquela separação entre médio e técnico, o que a gente mais escutava no mercado de trabalho era: “você é do técnico novo ou do técnico velho? Eu quero o técnico velho”. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Com a reforma curricular-pedagógica, portanto, os alunos tiveram dificuldades em obter estágio nas empresas. A preferência pelo perfil do profissional formado no curso técnico dependente do médio aparece como uma das razões para a rejeição dos cursos técnicos sem a formação integrada ao médio:

Eu acompanhei muita mobilização dos estudantes contrários à mudança do ensino integrado para o ensino técnico e só quando a gente vem acompanhando todo o desenrolar é que a gente percebe a conseqüência que isso trouxe para o âmbito dos estágios em que as empresas estavam acostumadas com aquele perfil do aluno do técnico integrado. O aluno fazia até o P-6³⁴ com disciplinas gerais e recebia e certificado de ensino médio e podia complementar com as disciplinas técnicas. O aluno do técnico integrado ia mais preparado para o mercado de trabalho. [ADM. – RELAÇÕES EMPRESARIAIS E COMUNITÁRIAS].

A repercussão da política pedagógico-curricular do ensino técnico independente do médio, portanto, ultrapassou os muros da escola, dificultando

³⁴ O P-6 é abreviatura do período 6 e se refere ao 6º. semestre do curso. Ao concluí-lo, o aluno recebia o certificado de ensino médio e continuaria o curso, se assim preferisse concluir a formação de técnico, sendo necessário fazer o estágio relativo aos P7 .

a aceitação do aluno para estagiar nas empresas: “A gente sentia dificuldades, a gente viu uma queda pela procura do aluno do CEFET. Houve uma baixa”. [ADM. – RELAÇÕES EMPRESARIAIS E COMUNITÁRIAS]. A recusa dos cursos técnicos somente recuou quando surgiram os cursos superiores no CEFETCE: “Hoje, a procura pelo estágio do aluno do CEFET aumentou novamente, mesmo com todos os cursos superiores que aumentaram com as universidades que surgiram”. [IDEM].

Os cursos técnicos independentes do médio foram alvo de críticas em diversos aspectos. Há professores que, apesar dos problemas apontados, ressaltam a necessidade da permanência desses cursos, desde que se mantenha a flexibilidade para as instituições oferecerem outros modelos, tais como o integrado e o superior:

A importância do técnico é que existem no mercado de trabalho várias pessoas que trabalham na área há muito tempo, mas que não tem uma qualificação comprovada de que podem assumir as suas responsabilidades. Então, para essa pessoa que já está formada e que já é profissional, o técnico resolve. O curso para essa clientela ocorre no turno da noite, em dois anos. E atualmente estão sendo escolhidas essas pessoas (os técnicos). A gente está notando que o público está mudando. Os alunos que tem condições de fazer os cursos, que são mais novos, eles fazem o superior. No técnico, a gente está notando cada vez mais a média de idade, são pessoas de mais idade que já contam com um trabalho, tudo mais. E aí para esse tipo de público eu acho que dá certo. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

À avaliação negativa por parte dos professores acerca da reforma curricular que atingiu os cursos técnicos em 1997 contrapõe-se a criação dos cursos de formação de tecnólogos – que são cursos superiores. Nas suas análises, a formação do tecnólogo constituiu espécie de atrativo para os alunos

dos cursos técnicos, evitando a evasão, uma vez que cogitavam no ingresso em curso superior. Cabe ressaltar o mecanismo do aproveitamento de estudos do técnico para o tecnólogo como estratégia para estimular os alunos a permanecerem e concluírem os cursos técnicos, visando à continuidade dos estudos nos cursos superiores de Tecnologia. Segundo alguns professores, a criação dos cursos de tecnólogos constituiu oportunidade para o restabelecimento do nível do aluno oriundo dos cursos técnicos organizados independentes do médio:

Havia um conceito muito bom de técnico da Escola Técnica, principalmente no período que vai da metade da década de 70 até mais ou menos o final da década de 90. Havia um conceito... que é uma coisa incontestável: a qualidade desse técnico. Tanto que havia coisas assim: a escola técnica forma melhor do que a universidade. Havia isso. Os nossos estudantes chegavam na universidade simplesmente eles eram os melhores lá, davam “show” no laboratório. Sempre houve essa situação, sempre. Havia mais do que isso, havia um anseio em formalizar isso. Nós sempre fizemos um profissional para competir de igual para igual com os alunos da UFC. Então com essa possibilidade agora da figura do tecnólogo, é apenas formalizar uma qualidade que já havia. Então teve esse viés, ou seja, de continuar a melhorar o que havia-se fazendo e o título de tecnólogo vir finalmente para fazer jus aquele técnico que era de uma excelente qualidade. O tecnólogo já está ocupando postos melhores e eu acredito muito nesta Instituição, pois aqui tiramos literalmente água de fel. Nós temos professores extremamente dedicados, infelizmente não são todos, mas uma meia dúzia consegue suplantar os demais, então eu entendo que é uma coisa muito particular. [PROFESSOR - QUÍMICA].

A introdução dos cursos superiores repercutiu na disputa entre funções/salários no contexto de arrefecimento da política industrial e da política de emprego e renda. No contexto em que a política de industrialização já cumpriu o seu papel, no lugar de conquista de um patamar salarial próximo ao

do engenheiro, o tecnólogo ocupa o lugar do técnico e este passa pelo rebaixamento de salários: “Em função do achatamento do salário dos técnicos, com o mercado de trabalho se fechando aos técnicos, aí termina na busca pelo ensino superior”. [PROFESSOR - QUÍMICA].

De maneira enfática, outro professor avalia de forma negativa a implantação do ensino técnico independente do ensino médio, e exalta o modelo praticado anteriormente: “Eu acho que foi um mal que o governo fez com as instituições. Acabar com aquele integrado que a gente tinha e que funcionava”. [PROFESSOR - QUÍMICA].

As justificativas do Governo federal para extinguir o modelo curricular do ensino técnico dependente do médio ou ensino integrado se referem aos custos e “engessamento” do modelo. Apregoando a necessidade de cursos atualizados com as inovações tecnológicas e com os desafios do mundo competitivo, a versão oficial defendida pelos assessores do MEC e conselheiros do CNE atacava o fato de que a organização curricular existente só permitia uma saída, ao final do curso; acusavam as instituições federais de educação tecnológica de se desviarem do cumprimento de sua vocação, que era a formação de técnicos. O fato de os alunos formados nessas instituições se dirigirem ao vestibular incomodou, apresentando-se como distorção das funções dessas instituições e a resolução do “problema” residiria na reestruturação curricular, impedindo que essas escolas prosseguissem com o modelo existente até então. Outro problema apontado pelo Governo federal, em 1997, residia no fato de que o curso técnico independente do médio exigia

uma destinação orçamentária que destoava das orientações neoliberais. (OLIVEIRA, 2003).

A criação do curso técnico independente do médio apoiava-se, ainda, na versão oficial, em mudanças supostamente ensejadas pelo surgimento de uma nova era, em que se destacavam o aumento da competitividade entre os países e o avanço das tecnologias da informática e da comunicação, sendo necessária uma educação que oferecesse condições ao País para se inserir nesse cenário competitivo. Outras intencionalidades estão presentes nessa reforma, tais como forjar um modelo que supostamente atendesse às demandas de formação requeridas pelo mercado, permitindo “(...) condições para a permanente revisão e atualização dos currículos” (BRASIL, 2001, p.81), bem como “(...) contribuir para a ampliação e agilização do atendimento às necessidades do mercado, dos trabalhadores e da sociedade”. (IDEM, p. 91). De que sociedade? Da sociedade organizada com base no capitalismo, em que ocorre a divisão entre as classes? Por certo, a resposta é afirmativa. Este modelo reforça e legitima a sociedade de classes, em que alguns se dedicam ao ensino que, ainda como possibilidade, os levará mais cedo ao mercado de trabalho, ao passo que outros desfrutam da opção de adiar o ingresso nesse mercado.

Em relação à maneira como os professores lidam com as políticas, as respostas sinalizam aceitação ativa, ou seja, parece ocorrer uma aceitação associada a tentativas de modificações dentro do modelo instituído por decreto. Essa fala sugere omissão em se tratando de identificar o que as forças sociais estão disputando em determinados momentos. Em consequência, as medidas

consolidadas em decreto parecem surgir de algum lugar desconhecido para atender a interesses que não se imagina a quem pertencem. Apesar de tudo, ocorre uma reação, ainda que tardia:

Nós temos um grupo que engole, mas não engole calado. Normalmente, a moçada questiona e, muitas vezes, questiona com propriedade. Mesmo considerando que a Instituição é omissa – a Instituição, nós. Sei lá, às vezes aparece um decreto não sei lá das quantas, a gente não toma conhecimento, é uma falha. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Essa reação tardia se volta, em primeiro lugar, aos colegas que estão ocupando algum cargo de confiança e que estão mais próximos, vez que não há clareza sobre os interesses e frações de classes beneficiadas com essa política:

A reforma foi implantada de uma forma tão descompromissada, sem clareza conceitual, sem clareza teórica, sem clareza do ponto de vista da sua intencionalidade, sem envolvimento das instituições na discussão da sua construção; que levou, na minha opinião, a uma situação que foi a seguinte, eu me lembro que como diretor-geral os professores pediram a minha renúncia porque achavam que eu era responsável pela reforma”. [PROFESSOR - QUÍMICA].

O sentimento de acomodação é explicado por alguns pelas amarras do financiamento da escola: “Tem muito de acomodação até mesmo pelo financiamento, pelo empenho, que são mecanismos fechados, direcionados e com prazos estabelecidos”. [PROFESSOR - INDÚSTRIA]. Outros professores ressaltam o despreparo das instituições para executar a política curricular e destacam o esforço dos professores para atender as orientações que as acompanhavam:

Olha, as mudanças impostas na educação profissional a partir do governo FHC foram tais que a Instituição sempre teve que se adaptar a cada uma das mudanças praticamente à força. Não houve uma preparação em termo de capacitação do pessoal, de investimento, infra-estrutura. Então a Instituição se adaptou a elas da melhor maneira possível, agora (...) um esforço enorme da parte dos professores principalmente, em se adequar à mudança do Ensino Técnico para o Ensino Tecnológico. Exigiu e muito dos professores. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

A política, na fala dos entrevistados, não é questionada em seus fundamentos ideológicos; não se evidencia preocupação em identificar a que interesses atende. A política é entendida como algo que simplesmente vem e o papel das instituições é executá-la, ainda que nem todos concordem com os princípios ou procedimentos. Nos casos de rejeição individualizada, a criatividade revela a rejeição, ainda que parcial, à reforma curricular-pedagógica. A criatividade parece ter se constituído na fórmula encontrada pelos professores para lidar com as políticas impostas. Referindo-se às políticas destinadas ao campo da organização curricular, um professor tece o seguinte comentário:

Então, a nossa experiência com o curso de 2 anos foi bastante negativa, já existiu uma rejeição por parte de toda uma comunidade dos professores, de gestão da Instituição que (...) com esses problemas todos de colocar grande massa de conhecimento de uma vez só sem o aluno ter preparo pra isso.

Não, é possível caracterizar assim, é possível caracterizar que a questão da criatividade para o que vem de lá pra cá. Veio uma forma de você atuar, você pega, tenta transformar aquilo, de forma que você consiga chegar aos seus objetivos. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

A criatividade também conheceu o lado da tentativa de reversão das orientações pertencentes à política de reformulação curricular, demonstrando que os professores tinham clareza quanto aos efeitos da política curricular-pedagógica na formação do aluno. Sem apresentar manifestações ostensivas, os docentes optaram por empreender tentativas no sentido de sabotar a reforma do ensino:

O sentimento que eu tive foi que havia uma certa dificuldade e eu notei até que houve deliberadamente assim uma coisa sem constrangimento de burlar essa proposta do governo, de burlar a modulação, de burlar, no caso aqui da química, ter que formar só um técnico em processo, modalidade de processo, modalidade de analista, que era assim como a coisa se apresentava. A vertente processo... operador de processo, analista de processo. E aqui nós fizemos o curso com as duas vertentes caminhando, ou seja... nós mascaramos, nós de certa forma fizemos aí um... ludibriamos e continuamos praticamente, salvamos ao máximo o possível aquele que podíamos salvar, do que tínhamos no integrado. Mas a proposta era separar, segmentar, para que esse técnico tivesse mais agilidade, menos tempo para concluir o curso, poder retornar, poder fazer a parte de operador de processo, voltar a complementar, a ser... então era uma coisa assim.

(...). Desse período pra cá se intensificaram muitos esses movimentos grevistas. Então, não deixa de vir também, concomitante, uma espécie de resistência política. [PROFESSOR - QUÍMICA].

A política pedagógico-curricular produz efeitos diversos, atingindo o trabalho docente, a formação do aluno e a sua aceitação nos estágios. O trabalho docente é afetado por todos esses problemas que se expressaram no modelo do ensino técnico. A repercussão sobre o seu trabalho ocorre em forma de angústia, descrença em relação ao que realiza:

Eu digo que a gente leva essas turmas [dos cursos técnicos] nas costas porque eu fico me martirizando porque o rendimento da turma fica lá embaixo e eu acho que eu tenho que manejar...mas manejar como se o sujeito não sabe calcular uma área? Um aluno que fez ensino médio! É triste isso. Aí a gente começa a nivelar por baixo e o nível dessa turma toda aí é muito baixo, é muito baixo. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

A reforma curricular-pedagógica não contribuiu somente para o redirecionamento do perfil de entrada e de saída do aluno, como também repercutiu na identidade institucional das escolas, pois, ao mesmo tempo, as instituições foram transformadas em Cefet's, embora a reforma curricular pedagógica não esteja diretamente atrelada à "cefetização". São duas grandes mudanças que, juntas, atingiram o caráter institucional, desnortando os professores:

(...) a implementação dessa reforma da maneira autoritária de que ela foi feita causou um transtorno de identidade, ou seja, essas instituições ainda mantêm muito da sua identidade Escola Técnica, mas ao mesmo tempo navegam por campos onde elas não têm muita clareza, então elas têm um ensino superior, têm uma pós-graduação e essas coisas estão ainda assim muito mal definidas. [PROFESSOR - QUÍMICA].

A repercussão dessa desastrada reforma curricular estendeu-se também para o campo da gestão, dificultando quaisquer tentativas de debate e aprovação de projetos coletivos, no âmbito da Instituição:

O professor foi obrigado a adaptar seu currículo por competência, a escrever competência, mas ele continua dando aula do mesmo jeito, por disciplina. Eu acho que isso reduz a crença do pedagógico. Se o professor já tinha uma fragilidade de formação pedagógica passou a ter mais ainda agora, porque, na minha opinião, isso gerou uma descrença, esse é o

meu sentimento, hoje é mais difícil mobilizar os professores.
[PROFESSOR - QUÍMICA].

Os professores, como agentes sociais, não são portadores passivos da ideologia (WILLIS, 1991) hegemônica. Dessa maneira, sua prática revela-se pouco impactada pelo ideário da formação por competências de enfoque economicista e behaviorista americano, que pretende subordinar a organização curricular ao mercado de trabalho.

A repercussão das alterações no campo curricular-pedagógico se estende às empresas, que se negaram a selecionar para estágio ou emprego os alunos formados no modelo estabelecido pelo Decreto 2.208/1997. As empresas continuaram a preferir o aluno formado no modelo dito técnico integrado, causando constrangimento e decepção ao aluno egresso do curso técnico:

O eletrotécnico formado no curso técnico, ele leva daqui a comprovação de que ele tem competência e habilidade, vamos dizer assim, para exercer tais funções. Que tipo de profissional é ele em termo de responsabilidade, de cumprimento, em termo de desempenho de crescimento e tudo mais. Mas ele é diferenciado do nosso aluno integrado.

(...)

Ao aluno do curso só técnico falta embasamento científico. Eles não têm a base muito bem sustentada, muitos vêm de escolas públicas e a gente sabe que a escola pública não é bem assim a realidade. Então eu acho que falta muito essa base mesmo. E também tem aquela história deles terem feito o segundo grau sem pensar numa profissão. Eu acho que isso é que altera as coisas. A intenção que a pessoa tem num determinado trabalho altera muito. Você tem uma intenção de executar uma tarefa e você começa a tarefa, você tem que primeiro fazer um planejamento. Se você tem outra intenção tem que haver outro planejamento. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

O relato do Setor de Estágio demonstra que houve reação por parte das empresas em aceitar os alunos para estagiar, em virtude da alteração curricular

do curso integrado para o técnico. Essa reação, entretanto, não foi acompanhada de qualquer ação mais efetiva, pois não se registrou essa preocupação por parte das entidades representativas dos empresários no Estado do Ceará. As empresas se limitavam a contatos com o CEFET, insistindo no encaminhamento de alunos com o perfil por elas requerido que supostamente estaria sendo atendido nos cursos chamados integrados:

As empresas ligavam e diziam: não, eu não quero esse aluno assim, eu quero aquele aluno e a gente explicava que não existia mais aquele sistema. E com a mudança não existia mais aquele perfil e o técnico agora era de quatro semestres e a bagagem que eles tinham antes não havia mais. Eles não se contentavam, mas como não existia mais o perfil eles tiveram que ir aceitando. [ADM – ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO].

É engraçado, com aquela mudança em que botaram curso só técnico caiu o perfil, caiu o nível, caiu tudo. As empresas ligavam pra gente e dizia: “olha, eu quero um técnico, mas é daquele das antigas. Eu não quero esse técnico de agora não”. Com aquela mudança lá o que aconteceu? Redução de carga-horária, conteúdo, qualidade, reduziu tudo numa escala só. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

As repercussões negativas da reforma da educação profissional se explicitam também nos índices de abandono ou reprovação dos alunos e os seus efeitos se tornam sensíveis na sala de aula, levando o professor a questionar o modelo imposto: “Será que justifica esses cursos, onde terminam só 3 ou 4 pessoas, como a gente vê ano a ano. E onde é que está o restante?” [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Atualmente, os Cefet’s podem oferecer tanto o ensino técnico quanto o integrado, além dos cursos superiores e de extensão. A experiência negativa com a formação nos cursos técnicos não suprimiu a oferta desse modelo em

2007. A justificativa da permanência de tal modelo reside no compromisso da Instituição junto ao trabalhador:

Não acho justo acabar com o ensino somente técnico, com todas as suas deficiências porque acabar com aquilo ali não justifica porque a gente está negando a oportunidade àquela moçada que é carente. Os alunos do ensino técnico, em sua maioria, são alunos carentes e trabalham não porque querem trabalhar, mas trabalham para sobreviver. Você sabe o que nós fizemos com o ensino técnico? Nós jogamos para quatro semestres. E já há uma tendência de diminuir as horas à noite e empurrar para quatro semestres, empurra com a barriga, literalmente. E outra coisa, ele tem mais tempo para sedimentar aquele conhecimento. Diferente daquele de 3 semestres. Quando pensa que não, o curso terminou e ele nem sabe se situar ainda. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Outro grupo de professores destacou as perdas com a reforma curricular e destacou prejuízos à formação do aluno que, no seu entender, concluía o curso mais bem preparado para enfrentar as intempéries do mercado de trabalho e para a vida. Em resposta a essa política pedagógico-curricular, esses professores revelaram estado de completo desalento:

(...) junto com a perda do técnico, com essa transição, perderam-se também outras coisas além da estrutura de curso que se tinha, ou seja, houve um redemoinho. Aquelas pessoas que conduziam o curso, algumas, desmotivaram-se, arrastaram-se; outras se adaptaram à nova situação e a nova situação trouxe todo um novo contexto (...). [PROFESSOR - QUÍMICA].

A aceitação das políticas para a educação profissional parece desencadear outros problemas, inclusive emocionais, na individualidade dos sujeitos envolvidos: “Eu, particularmente acho que foi submissão mesmo. Você

acaba tendo transtornos emocionais porque você engole uma coisa que te rasga por dentro! Isso tem repercussão no equilíbrio emocional (...)”.

[PROFESSOR - INDÚSTRIA].

Não houve, portanto, a produção do consenso entre a escola e a política oficial em torno da reforma da educação profissional de 1997. Isto porque o consenso não se produz somente por coerção exercida pela sociedade política, sendo necessário o convencimento, e este requer a materialidade para se sustentar. Se a materialidade, as experiências com a formação profissional indicavam aspectos destoantes daquilo preconizado no discurso oficial, expresso em documentos do MEC e CNE de que, o discurso não se sustenta, não encontra materialidade sedimentada o suficiente para se espraiar.

O currículo, como assinalam Tadeu da Silva; Moreira (1995), é uma arena da disputa e não expressa unilateralmente o poder dos dominantes, mas a correlação de forças entre as frações de classe antagônicas. É essa correlação de forças que impulsiona modificações. Dessa maneira, em 2004, foram introduzidas alterações na reforma curricular, permitindo às instituições de educação profissional a oportunidade de ofertar o ensino técnico dependente do médio.

Essa retomada não ocorreu nos moldes praticados anteriormente, pois o Decreto 5.154/2004 instituiu, em alguns casos, a obrigatoriedade da duração do curso integrado em quatro anos³⁵, de modo que o aluno somente disponha

³⁵ O curso técnico dependente do médio tem carga horária distribuída em quatro anos, nos casos em que a carga horária mínima do curso técnico é de 1.200. Somando-se ao mínimo obrigatório para o ensino médio, perfaz total de 3.600 horas, ou seja, quatro anos. Cabe ressaltar que o parecer CNE admite redução dos mínimos: “(...) admite-se como carga-horária mínima para os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, realizados na forma

do certificado do ensino médio ao concluir o curso técnico integralmente, diferenciando-se da condição dos alunos que ingressam no ensino médio. Essa novidade é interpretada pelos professores da seguinte maneira: “Qual a grande mazela que esse integrado está trazendo? É não permitir que o aluno saia com o diploma de nível de segundo grau ao final do terceiro ano, que era o modelo anterior”. [PROFESSOR – INDÚSTRIA].

Esse aspecto da liberação do certificado de conclusão somente ao final do quarto ano é motivo de controvérsias, pois outro relato destaca: “No integrado de antes o aluno chegava ao terceiro ano e fazia o vestibular, perdia o interesse em fazer as disciplinas profissionalizantes do curso. Agora, com o retorno do integrado, isso foi corrigido porque o curso é de quatro anos. [PROFESSOR - C. CIVIL].

O ensino técnico dependente do médio, de qualquer modo, é compreendido pelos docentes como a oportunidade de a escola profissional formar no lugar de instruir, considerando que ingresso no curso integrado ocorre no início da adolescência, ou seja, no período em que o comportamento e as atitudes para o trabalho ainda estão mais suscetíveis ao disciplinamento exercitado na escola:

Nós estamos voltando ao integrado porque no integrado eu acredito que a palavra formação se aplica muito bem. No curso técnico – onde o cara já chega com o 2º grau concluído e com 18, 19, 20 anos de idade – ele já está formado. No máximo vai ser instruído numa profissão. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

O retorno desse ensino é considerado uma correção de algo que não encontrava base para funcionar: “O retorno do ensino integrado foi um alívio. A sensação de que alguma coisa foi corrigida e que estava corrigindo uma mancha muito grande”. [PROFESSOR - INDÚSTRIA].

O retorno do ensino técnico dependente do médio parece ser questão secundária para outros professores, pois a “(...) rejeição é muito grande por parte de algumas pessoas que dizem que não tem sentido voltar novamente”. [PROFESSOR - QUÍMICA]. A preocupação consiste em descobrir estratégias para que o “(...) aluno fique dentro da Instituição, para não haver evasão, que esse aluno saia e que tenha emprego” [IDEM]. Ao lado disso, o professor destaca que há um fato novo “(...) que é a questão da fuga, de uma fuga dos cérebros para um curso superior, que nós não podemos controlar isso.” [IDEM].

Os professores estão às voltas com o problema da não-permanência dos alunos na Instituição, evidenciando um fluxo interno e outro externo. No caso interno, parte dos alunos que estão nos cursos técnicos migra para os superiores, uma vez que alguns possuem certificado de conclusão do ensino médio e foram aprovados no vestibular. Em relação ao fluxo externo, conforme Diretório Central dos Estudantes – DCE, uma parte deixa o CEFET para continuar o ensino médio em escolas particulares que estão no *ranking* dos vestibulares. É comum o convite, por parte dessas escolas, a alunos do CEFET, sendo-lhes oferecida isenção parcial ou total das mensalidades escolares.

Evidencia-se, por meio desses problemas que afeta os sujeitos, a dominância do sistema de desigualdade social em que estão acirradas as

estratégias para a acumulação do capital – representadas neste momento pela chamada reestruturação produtiva – e amplificadas pelos tambores do ideário liberal, com sua base produtivista e individualizante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhuma classe social pode criar a história à sua vontade e tampouco pode mover-se no solo histórico existente segundo critérios arbitrários.

(FERNANDES, 1986, p.10).

Atualmente, no Brasil, no plano político, ocorreram modificações na forma de atuação do Estado, deflagradas pela ferocidade da busca de expansão do capital, de um lado, e da fragilidade da classe trabalhadora, de outro, permitindo a adoção de medidas que afetaram direitos sociais conquistados, a privatização de empresas governamentais e aumento da terceirização nos diversos órgãos públicos, bem como a transferência dos serviços anteriormente proporcionados pelo setor público aos empresários. Neste contexto, se inserem modificações fragmentárias na educação profissional, onde os interesses dos grupos industriais e financeiros internacionais fazem frente a um movimento em torno de outro projeto para a educação profissional.

Esta tese evidencia o fato de que as políticas pós-1996 expressam interesses carregados de conflitos e contradições; modificam-se em função das correlações de forças sociais; são implementadas pelo consenso e coerção; e sua implementação está atravessada pelos filtros singulares das experiências e visão de mundo dos sujeitos. Com base na pressuposição de que a política não se instala tal como estabelecidos os seus propósitos, analisamos o modo como professores e servidores administrativos singulares lidam com essas políticas

nos campos do financiamento, gestão institucional-administrativa e curricular-pedagógica.

No aspecto do financiamento, no governo de Fernando Henrique, em 1994, ocorreu a redução orçamentária para essas instituições e para os gastos sociais em geral, implicando falta de material para as atividades de ensino. No vigor do neoliberalismo, ocorreu o incentivo do autofinanciamento por meio da venda de cursos e serviços a entidades públicas ou particulares, ensejando o surgimento de várias mazelas em torno da apropriação do público. Paralelamente, mecanismos de cooptação para realizar a reforma da educação profissional foram direcionados às instituições federais de educação profissional por meio, sobretudo, do PROEP. Em 2003, no governo de Lula da Silva, permanecem, de um lado, os programas de financiamento e as práticas de autofinanciamento e, de outro, ocorre elevação no orçamento para a educação profissional pública e inicia-se a expansão da rede federal.

No aspecto da gestão institucional-administrativa, os problemas da transformação de Escola Técnica de nível médio para Centro Federal de Educação Tecnológica e, posteriormente, para instituto superior ensejaram incertezas quanto ao futuro da Instituição e dos servidores, submetidos a uma política de congelamento salarial e cortes orçamentários, com implicações nas condições de trabalho, na extinção de cargos de pessoal de apoio ao ensino, na preferência para contratação temporária como estratégia para redução de custos. Esse quadro apresentou pequenas alterações desde 2003 até o momento atual, destacando-se o aspecto da ampliação da contratação de

servidores administrativos e docentes e aprovação do plano de cargos e carreiras para os servidores administrativos.

No aspecto curricular-pedagógico, o conflito entre os propósitos de uma educação com base em projeto crítico-social da sociedade e outro arrimado na formação estreita para o exercício da profissão é expresso na exscrecência do Decreto 2.208/1997, duramente combatido pelas entidades científicas e sindicais. Os problemas dos cursos técnicos – com a supressão das disciplinas científicas e redução da carga-horária – refletiram-se na sala de aula e na rejeição aos alunos por parte das empresas, que expressavam a preferência pelo curso integrado ao médio. Foi equívoco dos liberais, que olharam apenas para o lado da redução de custos associada à miopia empresarial de que a escola ajudaria na escalada da melhoria da posição econômica do País tornando-os mais competitivos? Ao lado disso, os cursos atraíram outro tipo de clientela – os sobrantes das provas dos vestibulares –, os que estão na profissão e que não possuem a titulação necessária para se responsabilizar pelo trabalho que realizam – caso dos profissionais que atuam na Construção Civil ou na Indústria Química, que precisam assinar seus projetos para encaminhar para aprovação em órgãos públicos ou de fiscalização.

Em relação ao atendimento dos trabalhadores que exercem a profissão e não possuem a devida titulação que lhes permita responsabilizar-se legalmente por suas atividades, a reforma de 1997 mostra-se sensível a este aspecto, buscando atrair esses trabalhadores que concluíram o ensino médio. Em relação aos que não fizeram ensino médio, entretanto, a reforma inviabiliza essa oportunidade, pois não desfrutam de dois expedientes para se dedicarem

ao ensino médio em um turno e à educação profissional em outro. Ademais, somente o ensino técnico sem o ensino médio não lhes permite auferir o diploma de técnico, além de se tratar de uma formação da qual estão ausentes os fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais da realidade em que se encontram inseridos.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que a reforma de 1997 foi objeto de rejeição por parte das empresas. Essa reforma não preconizava a aproximação com as necessidades do mercado? Se essa característica estava presente por que o empresariado demonstrou preferência pelo modelo de formação técnica integrada ao Ensino Médio? Os professores deram a resposta: os alunos eram mais bem preparados a oferecer respostas rápidas; tinham maior autonomia, processo de tornar-se trabalhador mais eficiente. Contraditoriamente, esse modelo – aliado a um conjunto de fatores destacado pelos professores – permitiu maiores chances de ingresso via exames vestibulares. Isto, porém, não foi bem-visto pelo Governo, que precisava, de um lado, honrar seu ajuste fiscal por meio da redução de custos das atividades desenvolvidas pelo Poder Público federal; e de outro, evitar que os alunos se ‘desvirtuassem’ do caminho da profissionalização técnica.

Ao lado disso, outras contradições se revelaram na rejeição à reforma curricular dos cursos técnicos, conduzindo as instituições à preferência pelos cursos superiores de Tecnologia. Dessa maneira, ao se centrarem na oferta de cursos de tecnologia aplicada, cujas características são afeitas aos interesses do mercado, os Cefet’s passam a efetivar parte da reforma universitária em

discussão no Congresso Nacional, amplamente rejeitada pelas entidades científicas.

Na discussão sobre as razões para o ressuscitamento dos cursos tecnológicos no Brasil, é preciso destacar o fato de que a produção do conhecimento tecnológico está restrita a poucos países da Europa e aos EUA, restando aos demais a utilização, ou seja, a manipulação dessa Tecnologia. Daí o incentivo à ampliação de vagas de cursos superiores em tecnologia aplicada assumidos pelos Cefet's e universidades particulares, restando às universidades públicas a coerção a ser exercida pela legislação encaminhada ao Congresso no sentido de que direcionem os seus cursos para as 'necessidades imediatas do mercado'. Esse incentivo aos cursos tecnológicos está associado à correlação de forças favoráveis aos Estados ricos, em que países como o Brasil permanecem em relação subordinada. Além disso, desenvolver a sua capacidade de gerar tecnologia enseja significativo volume de recursos financeiros em educação, em seus diversos níveis – aspecto intocado pelas políticas educacionais, prolongando a dívida social, sobretudo, com a população mais pobre.

Na divisão interna do conhecimento, alguns profissionais se inserem na escala intermediária e, neste caso, o intermediário é o tecnólogo, cujo ressurgimento no final dos anos 1990 implicou rebaixamento de salários para os técnicos e rendimentos abaixo dos auferidos pelos profissionais das engenharias. Entre desencantos e apostas em modelos curriculares, os professores e alunos lidam com outras questões relacionadas a emprego, ao fluxo dos alunos dentro e fora escola, seja migrando para curso superior na

Instituição, evadindo-se ou realizando transferência para escolas particulares que os seduziram com bolsas de estudos e que gozam do *status* de melhores preparatórios para o exame vestibular.

Compreendemos esses três eixos de análise como contradições e conflitos expressos na instituição sócio-educativa, constituída e ao mesmo tempo constituinte do sistema social com base na divisão das classes, porque participa de sua reprodução social. No contexto analisado, a educação profissional foi alvo da voluptuosidade do movimento em torno da acumulação de riqueza das classes dominantes, em que grupos de industriais e representantes dos trabalhadores pactuaram a necessidade de mudanças no campo educacional, onde os interesses convergiram, por exemplo, para a necessidade de se adaptarem a um novo contexto de inovações tecnológicas que exige um novo comportamento do trabalhador.

A mentalidade constituída é de que não se deve esperar muita coisa do mercado de trabalho em relação a emprego, pois o mundo “tecnologizado” exige atualizações perenes do conhecimento, sendo necessário atualizar-se constantemente. A formação dessa mentalidade conheceu sua eficácia na dureza da base concreta, em que, efetivamente, as inovações tecnológicas permitiram multiplicar enormemente a velocidade das máquinas, contribuindo para a dispensa da mão-de-obra, sobretudo nos lugares onde foram garantidos patamares salariais elevados aos trabalhadores.

A ideologia, como nos ensinou Gramsci, não se resume ao conjunto de idéias sem materialidade, mas encontra concretude no real. Dessa maneira, a educação profissional está posta no âmbito em que as medidas de restrições

do Estado no campo das políticas sociais vieram acompanhadas da produção do consenso acerca da necessidade do seu ajuste fiscal, sendo que os servidores públicos foram facilmente considerados os responsáveis pelo esgotamento das suas finanças. Ora, os servidores são das camadas médias, consideradas privilegiadas pelas camadas mais pobres da população. Os servidores vêem-se como privilegiados porque, apesar dos tempos, têm seus empregos; “e os que não têm?” Dessa maneira, facilmente essas idéias encontram aporte na realidade e, fragmentando-se no corpo social, compõem a ideologia dominante.

No campo curricular, os industriais nacionais e internacionais estão em condições favoráveis para estabelecer maiores exigências a fim de atender ao imediatismo expresso na obtenção de mão-de-obra, cuja mentalidade seja adaptável a mudanças e que manipule as tecnologias mais recentes, sobretudo informacionais. A resposta encontrada pelos industriais reside na alteração curricular do curso técnico que estava atrelado ao ensino médio e na implantação de programas de treinamento para trabalhadores sem ou com baixa escolaridade. Essa medida implicou redução da carga-horária total dos cursos técnicos e de qualificação, reduzindo os custos de formação. O menor tempo de duração dos cursos técnicos ensejou desconfiança quanto à competência profissional dos alunos, resultando na rejeição por parte das empresas, até porque se encontravam em condições de estabelecer maiores exigências em face do elevado exército industrial de reserva.

A peculiaridade dessas modificações no âmbito da educação profissional pública reside não somente no uso da legislação por parte da sociedade

política, mas na construção do consenso. É preciso considerar que o Estado brasileiro sempre conduziu a “revolução passiva” nas transformações capitalistas. Essas modificações são aqui compreendidas como expressão do transformismo “molecular”, do qual tratou Gramsci em seu *Cadernos do Cárcere* n° 05, em que personalidades políticas singulares vinculadas a partidos democráticos de oposição se incorporam à ‘classe política’ conservadora moderna.

No Brasil, em 2002, ocorreu um caso típico de transformismo, em que Lula da Silva – representando a vitória do Partido dos Trabalhadores – foi incorporado ao poder juntamente com frações de classe social média e alta, tradicionalmente de oposição. Para alcançar essa posição, o PT estabeleceu alianças com a classe média, sobretudo os intelectuais, o empresariado nacional e o empresariado vinculado ao capital financeiro. Em decorrência dessas alianças, as primeiras medidas se direcionaram ao superavit primário e pagamento da dívida externa. Por outro lado, Luis Inácio da Silva permanece sendo considerado o presidente sensível aos interesses da classe operária, dos camponeses e dos pobres em geral e suas medidas contingenciais acalmam esses setores, defendendo uma conciliação, um meio-termo nos interesses divergentes.

No campo educacional, Luís Inácio da Silva, anunciou-se a revolução da educação novamente não originada das organizações populares, expressando-se, dessa maneira, a cooptação dos setores das camadas subalternas. Por fim, cabe assinalar que as modificações na política para a educação profissional – sejam favoráveis ou desfavoráveis aos trabalhadores – constituem fragmentos

que se relacionam e se alteram, sob o pêndulo da correlação de forças sociais, cujo embate ainda não ensejou mais do que pequenas alterações, ínfimas em relação ao conjunto de lutas a enfrentar acerca da educação que interessa à classe trabalhadora, mas significativas, se considerarmos que constituem tentativas de construir uma contra-hegemonia ao enfoque pragmatista e reducionista da educação subordinada ao capital – com todas as fragilidades e limites da composição de forças dessa classe em refluxo, em face do desenfreio do poder do capital, demonstrado, sobretudo, nos últimos anos.

A maneira como os sujeitos individuais e coletivos lidam com as políticas para a educação profissional não implicam total sujeição passiva e nem as resistências podem ser vistas como apego ao passado ou uma questão de costume. Compreendemos essas reações defensivas como forma de resistência que não se restringe a contrapor-se ao ‘novo’, mas como estratégia para reinventar-se nas cinzas daquilo que considera destruído – o acesso da população ao ensino público, o modelo curricular considerado de qualidade, pois atendia, de um lado, aos interesses do mercado e, de outro, ao efetivo prosseguimento dos estudos de alunos que se dirigiam ao ensino superior.

As resistências, conflitos e contradições, portanto, são expressas no misto de adequações e reinvenções. Direcionar a oferta predominantemente para o ensino superior constituiu uma dessas reinvenções, ensejando novas contradições, pois, de um lado, expressa uma saída encontrada pelas instituições de educação profissional para continuarem existindo – agora com diferenciações como instituições de ensino superior que ofertam cursos superiores, educação profissional inicial e técnica quanto educação de jovens e

adultos. Esse redirecionamento das instituições federais para o ensino superior constituiu resposta aos movimentos que, nos anos 1980, congregaram lutas pela democratização do ensino e que, nos anos 1990, apontaram a dominância do ensino superior pelas empresas de ensino, elitizando o ensino no País.

Por fim cabe ressaltar, que a educação escolar é interesse de todos, em virtude da missão redentorista a ela atribuída no parto da sociedade capitalista. Ocorre que, sob dominação de uma classe associada a diversas frações de classes, constrói-se o bloco histórico, evitando que a classe subalterna se torne dirigente. As pequenas alterações, as adequações e reinvenções constituem, de qualquer forma, o caminho por dentro do bloco, que se faz caminho ao caminhar, como disse Brecht (1990). E essas alterações consideradas avanços, ainda que moleculares, não podem ser desprezadas, ainda que consideradas insuficientes para compor outro projeto social

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRAIS NETO. Enéas Araújo. **O Sistema Global do Capital e a Desqualificação do Trabalho**. Tese de doutoramento. Fortaleza: UFC, 2001.

ARRIGHI, Giovanni. **A Ilusão do Desenvolvimento**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRECHT, Bertold. **Poemas, 1913-1956**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BANCO MUNDIAL. **El Estado en un Mundo en Transformación**. Washington, 1997. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 16 set.2004.

_____. **Education and Development**. Disponível em: <<http://www.obancomundial.org.br>>. Acesso em: 18 ago. 2005a.

_____. **Empréstimo Programático de Reforma do Setor de Desenvolvimento Humano**. Disponível em: <<http://www.obancomundial.org.br/index.php>>. Acesso em: 18 ago. 2005b.

_____. **Informe Sobre el Desarrollo Mundial 2006** – equidad y desarrollo. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/wdr2006>>. Acesso em: 21 fev. 2007.

BID. **Modernización del Estado** – documento de estratégia. Washington, 2003. Disponível em: <<http://www.iadb.org>>. Acesso em: 04 dez. 2003.

_____. **Capacitación profesional y técnica**: una estrategia del BID. Disponível em: <<http://www.iadb.org>>. Acesso em: 30 out. 2004

_____. **Estratégia do Banco para o Brasil (2004-2007)**. Disponível em: <<http://www.iadb.org>>. Acesso em: 28 jun. 2005.

BID. **Projetos aprovados**. Disponível em: <<http://www.iadb.org.projects/documents/searchDocs.cfm?>> Acesso em: 11 maio 2006.

_____. **Relatório Anual 2006**. Disponível em: <<http://www.iadb.org>>. Acesso em: 28 mar. 2007.

BRASIL. **Plano de Reestruturação e Melhoria da Gestão do MARE.** Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: MARE, 1997.

_____. **Nova Política Industrial:** desenvolvimento e competitividade. Brasília: Presidência da República, 1998a.

_____. **Projeto de Reforma da Educação Profissional:** roteiro para a elaboração de Anteprojetos específicos das Escolas Técnicas Federais de Ensino Técnico. Brasília: MEC/SEMTEC, 1996.

_____. **Decreto 2.798 de 08 de outubro de 1998.** Estabelece limites para o provimento de cargos públicos efetivos. Brasília: DOU, 09 out.1998b.

_____. **Guia do Planfor 2001.** Brasília, MTE, 2001.

BRASIL. **Legislação Básica.** Brasília: 2003a.

_____. Educação Profissional: concepções, experiências e propostas. **Anais do Seminário Educação Profissional:** concepções, experiências e propostas. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003b.

_____. **Plano Nacional de Políticas Públicas para Educação Profissional.** Brasília: MEC, 2003c. Disponível em: <[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 20 dez. 2004.

BRASIL. **Decreto 5154/2004.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 dez. 2004.

_____. **Educação Profissional.** Brasília: MEC, 2005a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2005.

_____. **Educação Profissional e Tecnológica.** 6. ed. Brasília: MEC, 2005b.

_____. **Lei 11.507/2007.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2007.

CANDAU, Vera Maria. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo:** políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2000.

CARDOSO. Fernando Henrique; FALLETO, Enzo. **Dependência e Desenvolvimento na América Latina**: ensaio de interpretação sociológica. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

CARDOSO. Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: BRESSER Pereira; SPINK, Luís Carlos; KEVIN, Peter. (Orgs.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

CEPAL. **Educación y Conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Disponível em: <<http://www.cepal.org.br>>. Acesso em: 15 abr. 2005a.

_____. **Eqüidad, Desarrollo y Ciudadanía**. Disponível em: <<http://www.cepal.org.br>>. Acesso em: 15 abr. 2005b.

CIAVATTA, Maria Aparecida; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. A política da educação profissional no Governo Lula: um processo histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n. 92, out. 2005.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FERRETTI, Celso João. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**. Campinas, Ano XVIII, no. 59, ago. 1997.

FILGUEIRAS, Luiz; Gonçalves, Reinaldo. **A Economia Política do Governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FIORI, José Luís. **Brasil no Espaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **O Consenso de Washington**. Palestra proferida no dia 14/set/1996. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 04 jan. 2005.

FRIEDMAN, Milton & FRIEDMAN, Rose. **Liberdade de Escolher**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação Técnico-profissional: avanços ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo econômico? Mimeo. **II CONED**, Belo horizonte, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação Técnico-Profissional e a Crise do Trabalho Assalariado: o mito da empregabilidade e dilemas de reconversão profissional. In: VITÂNGELO Platamurra (Coord). **Educação e Qualificação Profissional no Contexto da Globalização**. Manaus: EDUA, 1999.

FURTADO, Celso. **O Mito do Desenvolvimento Econômico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Formação Econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia. 4. ed. São Paulo: Record, 2001.

GHIRALDELLI, Jr. Paulo. **História da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

_____. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

HAYEK, Friedrich August von. **O Caminho da Servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

IVO, Anete Brito Leal. A Reconversão do Social: dilemas da redistribuição no tratamento focalizado. **Revista Eletrônica São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n.2, 2004. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Acesso: 20 jun. 2005.

KUENZER, Acácia. A Reforma do Ensino Técnico e suas Conseqüências. In: Educação Profissional: Tendências e Desafios. **II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional**. Curitiba, SindoCEFET, 1999.

IBGE. **Perfil socioeconômico dos domicílios com moradores beneficiados por programas sociais do governo**. Brasília, IBGE, 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidência/noticias/noticia_visualiza.php?>. Acesso em: 23 mar.2005.

IZAURA Silva. A Reforma da Educação Profissional de Nível Técnico – uma análise preliminar. In: OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; SOUSA, Antonia Abreu. (Orgs.). **A Educação Profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFETCE, 2005.

LIPIETZ, Alain. Rebel Sons: the regulation social. **French Politics and Society**, v. 5, n.04, September. Disponível em <http://www.lipietztranslate_files\translate_p.html>. Acesso em: 05 maio. 2005.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, Qualificação e Competência Profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Revista Educação e Sociedade**, ano XIX, n.64, set. 1998.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MORAES, Lélia Cristina Silveira. A Formação Profissional em Nível Técnico no Contexto da Política Educacional dos Anos 90 – compreendendo os seus impactos a partir dos sujeitos que a vivenciam. In: OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; SOUSA, Antonia Abreu. (Orgs.). **A Educação Profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFETCE, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU da SILVA, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OHMAE, Kenich. **The Rise of the Region State**. Disponível em <http://www.foreignaffairs.org/19930301faessay_5176/Kenich-Ohmae> Acesso em: 18 set. 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. **Celso Furtado: economia**. São Paulo: Ática, 1983.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **A Reforma da Educação Profissional Brasileira**: manifestação das políticas públicas do Estado capitalista no contexto do neoliberalismo. Dissertação de mestrado, Fortaleza: UFC, set. 2003.

_____. **A Educação Profissional**: análise contextualizada. Fortaleza: CEFETCE, 2005.

PIEDRA, P. **Progresso Social na América Latina**. Washington, 1989. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 04 set. 2006.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das Competências**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHULTZ, Theodore W. Educação como Investimento. In PEREIRA, Luiz (Org.). **Desenvolvimento, Trabalho e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

SENNET, Richard. **A Cultura do Novo Capitalismo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, , 2006.

SOUSA, Antonia de Abreu. **O Financiamento da Educação Profissional Brasileira nos anos 1990**. Dissertação. Fortaleza: UFC, 2004.

PAULO NETO. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SINASEFE/CIASH. **Impacto do Decreto 2.208/97**: pesquisa sobre a rede federal de educação profissional. Brasília, SINASEFE/CIASH, 2003.

SMITH, Adam. **Uma Investigação sobre a Natureza e Causas da Riqueza das Nações**. Curitiba: Hemus, 2001.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: história oral. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

WILLIS. **Aprendendo a Ser Trabalhador**: escola, resistência e produção social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

Anexo A

DECRETO FEDERAL N° 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997 – Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal n° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA,

Art. 1º – A educação profissional tem por objetivos:

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

II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos;

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º – A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia;

II – o técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º – A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento

técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeito à regulamentação curricular.

§1º – As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2º – Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art.5º – A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independentemente de exames específicos.

Art. 6º – A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I – o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

II – os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III – o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.

§1º – Poderão ser implantados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§2º – Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o conselho nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 7º – Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias À atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o *caput*, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º – Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§1º – No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§2º – Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§3º – Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§4º – O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 9º – As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 10 – Os cursos de nível superior, correspondente à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de tecnólogo.

Art. 11 – Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art. 12 – Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997, 176º da Independência e 109º da República.

Fernando Henrique Cardoso Paulo Renato Souza

Anexo B

DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004. - 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio 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. 2º A 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.

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 no 9.394, 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; e

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 – subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, 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.

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.

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.

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

Art. 9º Revoga-se o Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997.

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 26.7.2004

Anexo C

RESOLUÇÃO Nº 333, DE 10 DE JULHO DE 2003 – Institui o Plano Nacional de Qualificação – PNQ e estabelece critérios para transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT ao PNQ, implementado sob gestão do Departamento de Qualificação da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – DEQ/SPPE, do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, por meio de Planos Territoriais de Qualificação – PlanTeQs, em convênio com as Secretarias Estaduais de Trabalho ou de Arranjos Institucionais Municipais, e de Projetos Especiais de Qualificação (ProEsQs) de caráter nacional ou regional com instituições governamentais, não governamentais ou intergovernamentais, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego.

O Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT, no uso das atribuições que lhe confere o inciso V do artigo 19 da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, resolve:

Art. 1º Instituir o Plano Nacional de Qualificação-PNQ no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, para a execução de ações de qualificação social e profissional (QSP), cujas transferências de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, serão efetuadas pelo Departamento de Qualificação da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (DEQ/SPPE/MTE), com base em convênios plurianuais e outros instrumentos firmados nos termos da legislação vigente, obedecendo ao disposto nesta Resolução e a orientações emanadas deste Conselho.

§ 1º O MTE poderá adicionar ao PNQ, a seu critério, outros recursos de outras fontes complementares aos recursos do FAT, devendo a utilização de tais recursos ser explicitada e seu Banco Mundial anexado ao estabelecido nesta resolução.

§ 2º Define-se qualificação social e profissional, no âmbito desta resolução como aquela que permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a consecução dos objetivos descritos no Art. 2º.

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

I – a formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos/as trabalhadores/as brasileiros/as;

II – aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente e da participação em processos de geração de oportunidades de trabalho e de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego;

III – elevação da escolaridade dos trabalhadores/as, através da articulação com as políticas públicas de educação, em particular com a Educação de Jovens e Adultos;

IV – inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações;

V – aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade ou aumento da probabilidade de sobrevivência do empreendimento individual e coletivo;

VI – elevação da produtividade, melhoria dos serviços prestados, aumento da competitividade e das possibilidades de elevação do salário ou da renda; e

VII – efetiva contribuição para articulação e consolidação do Sistema Nacional de Formação Profissional, articulado ao Sistema Público de Emprego e ao Sistema Nacional de Educação.

§ 1º Para fins da consecução dos objetivos indicados neste artigo, as ações do PNQ serão orientadas no sentido da crescente integração com outros programas e projetos financiados pelo FAT, particularmente a intermediação de mão-de-obra, o microcrédito, a economia solidária e o seguro desemprego, e outras políticas públicas que envolvam geração de trabalho, emprego e renda.

§ 2º Para fins da articulação referida no *caput* deste artigo, a QSP do país inclui o estabelecimento de relações efetivas entre demanda atual e futura de qualificação levantada pelo poder público e pela sociedade civil organizada e a oferta efetiva ou potencial de serviços de entidades públicas ou privadas, que podem firmar convênios ou outros instrumentos legais para execução de programas e projetos no âmbito do PNQ, abrangendo as seguintes entidades:

I – secretarias estaduais ou municipais de trabalho, arranjos institucionais municipais ou equivalentes de municipal que tenham a responsabilidade em seu território pelas ações de qualificação social e profissional;

II – escolas técnicas públicas, empresas públicas e outros órgãos da Administração Pública, inclusive de administração direta de âmbito federal, estadual e municipal, incumbidos regimental ou estatutariamente do ensino, pesquisa ou extensão ou que comprovadamente executem ações de qualificação social e profissional;

III- serviços nacionais sociais e de aprendizagem;

IV – centrais sindicais, confederações empresariais e outras entidades representativas de setores sociais organizados, através de seus órgãos específicos de qualificação social ou profissional: escolas , institutos, fundações ou outros;

V – Universidades definidas na forma da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e outras instituições de ensino superior, devidamente reconhecidas pelo Ministério da Educação, na sua área de especialidade;

VI – fundações, institutos, escolas comunitárias rurais e urbanas e outras entidades comprovadamente especializadas na qualificação social e profissional; e

VII – organizações não governamentais e seus consórcios com existência legal que comprovadamente realizem atividades de qualificação social e profissional.

§ 3º Entende-se, no âmbito do PNQ, arranjos institucionais municipais como a entidade jurídica e legalmente constituída envolvendo municípios, podendo representar, desde que haja previsão de garantia de responsabilidade civil e legal solidária entre os componentes do arranjo:

I – Todos ou parte dos municípios de uma mesorregião – municípios localizados em dois ou mais estados;

II – Todos ou parte dos municípios de uma microrregião – municípios localizados em um estado;

III – municípios com mais de um milhão de habitantes apurados pelo Censo IBGE 2000.

Art. 3º O PNQ é implementado por meio de *Planos Territoriais de Qualificação – PlanTeQs e de Projetos Especiais de Qualificação (ProEsQs)*, viabilizados mediante convênios ou outros instrumentos legais pertinentes, firmados entre os respectivos executores e o MTE, por intermédio do DEQ/SPPE.

§ 1º O PlanTeQ contempla projetos e ações de QSP circunscritos a um território (unidade federativa, mesorregião, microrregião ou município), com aprovação e homologação obrigatórias da Comissão/Conselho Estadual de Trabalho/Emprego ou das Comissões/Conselhos Municipais de Trabalho/Emprego referentes ao território, às quais cabe articular e priorizar demandas de QSP levantadas pelo poder público e pela sociedade civil organizada, bem como supervisionar a execução do Plano, executados sob gestão do responsável legal do arranjo institucional do território, que pode ser:

I – Secretaria Estadual de Trabalho -ou sua equivalente;

II – arranjo institucional municipal conforme definido no Art. 2, § 3º – consórcio municipal, secretaria municipal de trabalho – ou sua equivalente ou outro arranjo legalmente constituído, desde que haja garantia de responsabilidade civil e legal solidária entre os componentes do arranjo.

§ 2º No caso específico de PlanTeQs de caráter mesorregional, microrregional ou municipal, o plano deve estar voltado exclusivamente para qualificação social e profissional vinculada ao desenvolvimento do território (oportunidades de desenvolvimento, vocação, implantação de empresas, etc.) e ações em complementaridade com as ações de âmbito estadual, sendo vedada a superposição de ações, devendo estas ser analisadas e informadas pelo DEQ/SPPE/MTE às (s) Comissão (ões)/Conselhos Estadual (ais de Trabalho/Emprego da(s) unidades(s) federativa(s) correspondente(s).

§ 3º Admite-se, ainda, no âmbito dos PlanTeQs, com o objetivo de não prejudicar as populações prioritárias do território estadual, a execução de ações de QSP através das outras entidades referenciadas nos incisos “I” a “VII” do Parágrafo 2º do Artigo 2º desta Resolução, sob a articulação, aprovação e homologação direta do DEQ/SPPE/MTE, nos casos de :

I – Existência de impedimento legal, desinteresse ou falta de atendimento das obrigações no prazo determinado para a formalização de Convênio por parte das entidades referidas no inciso I do Parágrafo 2º do Artigo 2º desta Resolução;

II – Não atendimento, na base territorial estadual, do disposto no § 6^o do Art. 8^o desta resolução, de modo a prejudicar a trabalhadores/as não colocados através de Postos ou Agências vinculados ao Sistema Nacional de Emprego – SINE, não operados pelas entidades referenciadas no inciso I do Parágrafo 1^o do Artigo 2^o desta Resolução; e,

III – Constatação devidamente documentada, por parte do DEQ/SPPE/MTE, Delegacias Regionais do Trabalho e outros órgãos incumbidos da fiscalização e controle do PNQ e do CODEFAT, acerca do funcionamento irregular, inadequado, indevido ou omissivo de Comissão/Conselho Estadual de Trabalho/Emprego ou das Comissões/Conselhos Municipais de Trabalho/Emprego, no respectivo território estadual, que impossibilitem a elaboração e/ou aprovação do PlanTeQ.

§ 4^o O PlanTeQ é instrumento para progressiva articulação e alinhamento da oferta e da demanda de QSP em cada Estado, devendo explicitar a proporção a proporção do atendimento a ser realizado com recursos do FAT, de acordo com as prioridades definidas nesta Resolução, e informando a proporção efetiva ou potencialmente atendida pela rede local de QSP, financiada por outras fontes públicas e privadas, em particular as oriundas das entidades descritas no parágrafo 1^o do artigo 2^o desta Resolução.

§ 5^o Os *Projetos Especiais de Qualificação (ProEsQs)*, contemplam a elaboração de estudos, pesquisas, materiais técnico-didáticos, metodologias e tecnologias de qualificação social e profissional destinadas a populações específicas ou abordando aspectos da demanda, oferta e do aperfeiçoamento das políticas públicas de qualificação e de sua gestão participativa, implementados em escala regional ou nacional, por entidades de comprovada especialidade competência técnica e capacidade de execução, de acordo com as diretrizes fixadas anualmente pelo DEQ/SPPEMTE, aprovadas e homologadas pelo CODEFAT.

§ 6^o Os *Projetos Especiais de Qualificação (ProEsQs)* poderão incluir ações, processos, itinerários e percursos envolvendo qualificação social e profissional da população prioritária do PNQ em escala reduzida, exclusivamente com o caráter de experimentação e validação das metodologias e tecnologias de qualificação, garantindo o caráter nacional ou regional da validação, sendo vedada a sua execução em menos de três estados de uma região (caráter regional) e em menos de oito estados de cinco regiões (caráter nacional).

§ 7^o Os produtos e resultados dos ProEsQs são de caráter público, devendo ser disponibilizados para a utilização como referência ou incorporação das metodologias e tecnologias desenvolvidas no âmbito do PNQ.

§ 8^o O objeto, as ações e outras informações pertinentes dos ProEsQs deverão ser disponibilizadas pelo DEQ/SPPE/MTE às (s) Comissão (ões)/Conselhos Estadual (ais) ou Municipais de Trabalho/Emprego, para que esta (s) possa(m) acompanhar o desenvolvimento dos projetos e utilizar posteriormente as metodologias e tecnologias desenvolvidas, tendo como referência as formulações de prioridades para o desenvolvimento local, adaptando e/ou ampliando a escala pela sua inserção, no âmbito do seu território, no(s) PlanTeQ(s) correspondente(s).

§ 9º As entidades descritas no inciso II a VII do § 2º do artigo 2º, quando de caráter nacional ou regional poderão ser, simultaneamente, conveniadas com o MTE e contratada de um ou mais PlanTeQs, não podendo esta situação ser invocada para obstaculizar acesso a recursos do PNQ.

§ 10. Como um dos instrumentos para assegurar a qualidade pedagógica das atividades de qualificação oferecidas no âmbito do PNQ, os projetos deverão obrigatoriamente observar, simultaneamente, quanto à carga horária:

I – mínimo de 75% de ações formativas denominadas *courses*, que não poderão ter carga horária inferior a 40 horas;

II – até 25% de ações formativas denominadas *seminários, oficinas, laboratórios e outras modalidades*, cuja duração não poderá ser inferior a 16 horas;

III – média não inferior a duzentas horas quando considerada o conjunto das ações formativas;

Art. 4º As contratações que tenham por objeto a execução de ações de educação profissional, no âmbito do PNQ, quando realizadas por entidades que integrem a administração pública, de qualquer esfera de governo, deverão observar criteriosamente às disposições da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e suas alterações, e da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000.

Parágrafo único. No caso de entidades privadas, deverão ser adotados procedimentos análogos aos estabelecidos na Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, nos termos do art. 27 da Instrução Normativa STN nº 01/1997 e outras Instruções Normativas aplicáveis.

Art. 5º Poderão ser contratadas para executar ações de QSP no âmbito do PNQ as instituições sem fins lucrativos descritas nos incisos II a VII do § 2º do Art. 2º desta Resolução, no âmbito das suas especialidades:

§ 1º A habilitação jurídica, a regularidade fiscal, o cumprimento da legislação trabalhista e previdenciária, a qualificação técnica e econômico-financeira e o cumprimento do disposto no inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal por parte das instituições que serão contratadas para executar as ações de QSP, no âmbito do PNQ, deverão ser comprovados mediante o atendimento dos requisitos previstos na Lei nº 8.666, de 1993, e suas alterações, e no Anexo I a esta Resolução, inclusive nos casos em que houver permissivo legal para a contratação direta.

§ 2º Na hipótese legal de contratação direta, por dispensa ou inexigibilidade de licitação, das instituições a que se refere o *caput* deste artigo, o processo de seleção, após ser devidamente instruído pela Secretaria Estadual do Trabalho, em observância à Lei nº 8.666, de 1993, e suas alterações, deverá ser encaminhado, para avaliação, à respectiva Comissão Estadual de Emprego, ou Comissões Municipais de Emprego, no caso de PlanTeQs municipais, que verificarão, necessariamente, se foram atendidos os requisitos mínimos de qualificação técnica e de capacidade de execução, nos termos do Anexo I a esta Resolução, devendo expedir pronunciamento conclusivo a respeito daquela contratação até 10 (dez) dias úteis após a respectiva Comissão haver sido convocada para tal, remetendo-o à entidade gestora do respectivo PlanTeQ e ao DEQ/SPPE/MTE, com a ausência desse pronunciamento sendo entendido como concordância quanto ao processo de seleção.

§ 3º É vedada, à instituição contratada:

I – a realização de atividades fora do seu campo de especialização, salvo em casos excepcionais, devidamente autorizados pelo DEQ/SPPE/MTE;

II – a subcontratação, em parte ou na sua totalidade, do objeto principal do contrato de execução de ações de QSP no âmbito do PNQ, independentemente da denominação utilizada no ajuste.

Art. 6º Os Estados, o Distrito Federal, os Arranjos Institucionais Municipais e as Entidades executoras dos ProEsQs, quando da contratação de instituições para executar as ações de qualificação social e profissional no âmbito do PNQ, farão disponibilizar no Sistema Integrado de Gestão das Ações de Emprego – SIGAE ou seu sucedâneo, no mínimo até dez dias úteis antes da data fixada para o início das ações, a planilha detalhada de custos, contendo a composição de todos os custos unitários, e o cronograma de execução das ações, o qual deverá conter, necessariamente, os itens relacionados no Anexo II a esta Resolução.

Parágrafo único. Somente em casos excepcionais, devidamente justificados e aceitos pela entidade contratante, poderá ser alterado o cronograma de execução das ações referido no caput, devendo tal alteração constar do SIGAE ou seu sucedâneo, até cinco dias úteis antes da data de início da ação objeto da alteração quando se tratar de ação desenvolvida no meio urbano e dois dias úteis quando se tratar de ação desenvolvida no meio rural.

Art. 7º As instituições cuja atuação no âmbito do PNQ tenha sido alvo de ocorrências comprovadas que desabonem, nos termos previstos em lei, o trabalho por elas realizado, não poderão ser contratadas por três anos a qualquer título e em qualquer unidade da Federação para quaisquer ações financiadas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador, sem prejuízo do ressarcimento de recursos aos cofres públicos ou outras implicações legais cabíveis, observados o contraditório e a ampla defesa.

Art. 8º A população prioritária do PNQ, para fins de aplicação de recursos do FAT, compreende os seguintes segmentos:

I – trabalhadores/as sem ocupação cadastrado/as no Sistema SINE e/ou beneficiários/as das demais políticas públicas de trabalho e renda, particularmente: ações de 1º emprego, seguro desemprego, intermediação de mão de obra; microcrédito e de ações de economia solidária;

II – Trabalhadores/as rurais: agricultores familiares e outras formas de produção familiar; assalariados empregados ou desempregados; assentados ou em processo de assentamento; populações tradicionais; trabalhadores/as em atividades sujeitas a sazonalidades por motivos de restrição legal, clima, ciclo econômico e outros fatores que possam gerar instabilidade na ocupação e fluxo de renda;

III – pessoas que trabalham em condição autônoma, por conta própria, cooperativada, associativa ou autogestionada;

IV – trabalhadoras/es domésticos;

V – trabalhadores/as em empresas afetadas por processos de modernização tecnológica, privatização, redefinições de política econômica e outras formas de reestruturação produtiva;

VI – pessoas beneficiárias de políticas de inclusão social; de ações afirmativas de combate à discriminação; de ações envolvendo segurança alimentar e de políticas de integração e desenvolvimento regional e local;

VII – trabalhadores/as egressos do sistema penal e jovens suBanco Mundialetidos a medidas sócio-educativas, trabalhadores/as libertados/as de regime de trabalho degradante análogo à escravidão e de familiares de egressos do trabalho infantil;

VIII – trabalhadores e trabalhadoras do Sistema Único de Saúde, Educação, Meio Ambiente e Segurança e Administração Pública;

IX – trabalhadores/as de empresas incluídas em arranjos produtivos locais, de setores exportadores, setores considerados estratégicos da economia, segundo a perspectiva do desenvolvimento sustentável e da geração de emprego e renda e de setores econômicos beneficiados por investimentos estatais;

X – gestores e gestoras em políticas públicas e representantes em fóruns, comissões e conselhos de formulação e implementação de políticas públicas e sociais;

§ 1º Em quaisquer segmentos/categorias indicados no *caput*, terão preferência de acesso aos programas do PNQ pessoas mais vulneráveis economicamente e socialmente, particularmente os/as trabalhadores/as com baixa renda e baixa escolaridade e populações mais sujeitas às diversas formas de discriminação social e, conseqüentemente, com maiores dificuldades de acesso a um posto de trabalho (desempregados de longa duração, afrodescendentes, indiodescendentes, mulheres, jovens, portadores de deficiência, pessoas com mais de quarenta anos e outras), tendo como referência a proporção destas populações na PIA – População em Idade Ativa.

§ 2º Os projetos apresentados para as populações descritas no *caput* deverão apresentar contrapartida real do financiador, entidade, empresa ou outras fontes, conforme especificado no § 4º deste artigo e, no caso específico das populações referidas no inciso V a IX, serão atendidos prioritariamente os projetos que apresentarem contrapartida real cujo percentual será definido segundo o porte e a capacidade econômica do empreendimento ou projeto.

§ 3º Somente serão aceitos no âmbito dos PlanTeQs, projetos que garantam obrigatoriamente à população definida nos incisos I a X do *caput* deste artigo:

I – encaminhamento ao mercado e às oportunidades de trabalho, entendido como intermediação para vagas ofertadas por empresas, organizações de formas associativas de produção, apoio para atividades autônomas e outras alternativas de trabalho e geração de renda, em articulação com o Sistema Nacional de Emprego;

II – encaminhamento ao sistema público de educação regular ou de jovens e adultos;

§ 4º Será critério obrigatório de avaliação a capacidade de oferecer contrapartida real e comprovada, acima do mínimo legal, utilizando recursos de outras fontes, que não o FAT:

I – nos PlanTeQs: em educandos/as e/ou aumento da carga horária média;

II – nos ProEsQs: em recursos econômicos e financeiros complementares ou produtos (estudos, pesquisas, publicações, materiais técnico-didáticos, metodologias e tecnologias de qualificação) e, apenas nos itens previstos em Instruções Normativas ou na legislação, infra-estrutura da instituição efetivamente disponibilizada para a execução do projeto.

§ 5º Terão prioridade, no âmbito dos PlanTeQs, projetos que garantam, à população definida nos incisos I a X do *caput* deste artigo, elevação de escolaridade integrada a ações de QSP;

§ 6º Os PlanTeQs deverão conter obrigatoriamente projetos oriundos de entidades executoras do PLANSINE destinados a qualificar trabalhadores por ela intermediados, tendo como base de cálculo, no mínimo, a proporção de pessoas não colocadas pela entidade em relação ao computo geral de não colocados da intermediação do estado, atendidas as especificações desta resolução e ressalvados os casos de impossibilidade legal de habilitação das referidas entidades.

~~§ 7º As entidades a que se refere o parágrafo anterior poderão propor seus projetos destinados a qualificar trabalhadores por elas intermediados que ouvirá o governo estadual para o fim de cumprimento da presente resolução, devendo este manifestar-se em tempo hábil de forma a não comprometer a homologação dos PlanTeQs correspondentes.~~

§ 7º As entidades a que se refere o parágrafo anterior poderão propor ao MTE seus projetos destinados a qualificar trabalhadores por elas intermediados. O MTE ouvirá o governo estadual para o fim de cumprimento da presente resolução, devendo este manifestar-se em tempo hábil de forma a não comprometer a homologação dos PlanTeQs correspondentes. (Retificado no D.O.U. de 07/08/2003, página 69, Seção 1)

Art. 9º Definem-se como ações de QSP, no âmbito do PNQ cursos, seminários, oficinas, assessorias, extensão, pesquisas, estudos, envolvendo:

I – Para os PlanTeQs – ações de educação profissional envolvendo de forma integrada principalmente os conteúdos indicados a seguir, sem prejuízo de outros que se definam em função da realidade local, das necessidades dos/as trabalhadores/as, do desenvolvimento do território, do mercado de trabalho e do perfil da população a ser atendida: comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio lógico-matemático, saúde e segurança no trabalho, educação ambiental, direitos humanos, sociais e trabalhistas, relações interpessoais no trabalho, informação e orientação profissional; processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, materiais, equipamentos e outros conteúdos específicos das ocupações; empoderamento, gestão, autogestão, associativismo, cooperativismo, melhoria da qualidade e da produtividade;

II – Para os ProEsQs ações de estudos, pesquisas e desenvolvimento de metodologias e tecnologias de qualificação abrangendo prioritariamente os seguintes

temas: educação profissional, certificação profissional e orientação profissional de populações específicas; gestão participativa de sistemas e políticas públicas de qualificação; memória e documentação sobre qualificação.

§ 1º A definição dos conteúdos técnicos deverá se referenciar na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), com a indicação da respectiva ocupação utilizada.

§ 2º O DEQ/SPPE/MTE deverá elaborar e manter permanentemente atualizada uma Nomenclatura Nacional de Cursos de Qualificação Social e Profissional, como forma de contribuir, sem prejuízo das especificidades regionais e locais para a intercambiabilidade dos conhecimentos adquiridos em qualquer região do país e a qualidade pedagógica dos cursos oferecidos.

§ 3º O encaminhamento para cursos deverá se articular progressivamente com processos de orientação profissional e certificação profissional e ocupacional do/a trabalhador/a.

§ 4º Os cursos deverão oferecer obrigatoriamente, com duração não superior a 20% da carga horária total, conhecimentos sobre saúde e segurança no trabalho, educação ambiental, direitos humanos, sociais e trabalhistas, informação e orientação profissional e gestão do trabalho, aplicados à realidade local, às necessidades do/a trabalhador/a e ao mercado de trabalho.

Art. 10. A composição dos custos, na contratação de instituições executoras de ações de QSP, no âmbito do PNQ, que deverá obrigatoriamente ser feita através de planilha detalhada de custos, poderá contemplar despesas de custeio necessárias para sua execução, incluindo remuneração direta de docentes, educadores, supervisores, orientadores, pesquisadores, consultores; encargos trabalhistas e fiscais; material didático; auxílios ou bolsas de alimentação e transporte para os educandos; passagens e diárias; divulgação dos programas; material de consumo.

Art. 11. Deverão ser adotados, na elaboração dos Planos de Trabalho, os seguintes parâmetros de custo, sem prejuízo da comprovação de sua adequação ao mercado de trabalho local, documentada mediante tabelas de preços de associações profissionais, publicações especializadas e outras fontes previstas em lei:

I – ações de QSP caracterizadas como cursos, e outras formas de ensino presencial ou à distância serão calculadas a partir do valor médio por aluno-hora, custos comprovados de ações semelhantes no mercado local, nos termos da fórmula seguinte:

$x = (a \cdot b \cdot y)$, onde:

x = custo total do curso;

a = número total de educandos matriculados no curso;

b = carga horária do curso, por educando;

y = custo médio aluno-hora baseados nos preços de mercado na localidade, expressos em planilha detalhada.

II – ações de extensão, pesquisa, assessoria, consultoria e afins serão orçadas em horas técnicas, tomando por base a máxima remuneração de profissionais de nível e área correspondentes aos do projeto, pagos pela universidade pública, federal ou estadual, ou preços de mercado na localidade, dentre esses o menor.

§ 1º O valor máximo do custo médio aluno hora será fixado pelo CODEFAT a partir de nota técnica elaborada pelo DEQ/SPPE/MTE.

§ 2º Os custos calculados em bases diferentes dos especificados nos incisos I e II acima, caso elevem o dispêndio por aluno-hora ou por hora técnica acima dos parâmetros indicados, poderão ser aceitos desde que justificados com base em pelo menos um dos seguintes critérios:

I – preços vigentes no mercado de trabalho local, comprovados por meio de tabelas de associações profissionais, publicações especializadas e outras fontes previstas na legislação em vigor;

II – especificidade do projeto a ser desenvolvido e dos profissionais a serem contratados, documentada em bibliografia, estatísticas, pareceres especializados e outras referências técnicas aplicáveis à matéria;

III – peculiaridades regionais comprovadas, que impliquem ônus adicional ao projeto, tais como distâncias, transportes, comunicações, condições climáticas.

§ 3º O custo total de um projeto poderá combinar os dois parâmetros indicados (alunos-hora e horas técnicas) devidamente especificados segundo a natureza das ações previstas.

Art. 12. O orçamento do PNQ, a cada ano, garantirá:

I – Recursos para ações de qualificação social e profissional no âmbito do PNQ, destinados a estados, municípios e entidades executoras de projetos especiais de qualificação;

II – Recursos para as ações de sustentação do PNQ, incluindo avaliação externa, supervisão, divulgação, qualificação de gestores formação de membros de comissões estaduais e municipais de emprego, sistema informatizado de acompanhamento e gestão, censo e atualização do cadastro de entidades, manutenção e atualização do acervo de qualificação e avaliação da oferta de educação profissional nas unidades federativas, ações de apoio à gestão dos PlanTeQs e estudos prospectivos da demanda de trabalho e qualificação profissional, como subsídio ao PNQ.

§ 1º A fim de garantir a obtenção dos resultados almejados, os recursos destinados para as finalidades inseridas no inciso II ficam limitados a, no máximo, 15% (quinze por cento) do total de recursos orçados pelo FAT e efetivamente disponibilizados, em cada ano, ao PNQ.

§ 2º Dos recursos destinados às ações de qualificação social e profissional no máximo 80% (oitenta por cento) serão destinados aos estados e municípios e o restante aos projetos especiais de qualificação.

Art. 13. A distribuição, entre as unidades federativas e municípios, do montante total de recursos destinado aos PlanTeQs, será definida pelo CODEFAT a partir de nota técnica elaborada pelo DEQ/SPPE/MTE, sendo sua divulgação realizada previamente ao planejamento de cada exercício, combinando e ponderando os seguintes critérios:

I – Manutenção de níveis mínimos de execução, através da distribuição linear de parte dos recursos;

II – Universalização da Política de Qualificação, através da ponderação do quantitativo da PEA de cada estado;

III – Redução de desigualdades regionais, orientado no sentido de favorecer unidades federativas do Norte, Nordeste e os estados de GO, MT e MS;

IV – Efetividade social, envolvendo consistência de ações e projetos, executados ou em execução, à concepção, objetivos e população prioritária do PNQ, articulação com o sistema público de emprego capacidade de oferta de contrapartida acima do mínimo obrigatório;conforme disposto nesta Resolução;

V – Qualidade pedagógica – carga horária média, perfil das entidades, número de ocorrências SOP /ocorrências resolvidas, articulação com a educação de jovens e adultos;

VI – eficiência e eficácia : envolvendo i) cumprimento de metas físico-financeiras em ano (s) anterior (es); ii) a capacidade de execução, fundado na distribuição de recursos no ano anterior.

§ 2º A aplicação de recursos do PlanTeQ nos municípios de cada unidade federativa será definida, a cada ano, previamente à elaboração do plano, pela Comissão Estadual de Emprego, de comum acordo com as Comissões Municipais de Emprego ou instâncias equivalentes, com base nos mesmos definidos no parágrafo 3º deste artigo, adaptados naquilo que for pertinente à relação entre estados e municípios, garantindo que, pelo menos, 70% dos recursos disponíveis estejam de acordo com os critérios de distribuição municipal.

§ 3º Caberá ao DEQ/ SPPE/MTE, a cada exercício, suBanco Mundialeter ao CODEFAT, previamente à sua divulgação, termos de referência detalhando indicadores e forma de combinação e ponderação dos critérios indicados neste artigo, especificando a correspondente distribuição de recursos entre os PlanTeQs, bem como orientações aos Estados, ao Distrito Federal e os Arranjos Institucionais Municipais para adaptação desses critérios à aplicação de recursos nos municípios e negociação com as Comissões Estaduais e Municipais de Emprego.

Art. 14. Cada PlanTeQ deverá obedecer aos seguintes percentuais de aplicação dos recursos do FAT, alocados ao convênio anualmente:

I – mínimo de 85% dos recursos e 90% da oferta de vagas em ações de qualificação profissional para a população prioritária definida no art. 8º e respectivos parágrafos desta Resolução;

II – até 15% dos recursos e 10% da oferta de vagas em ações de qualificação social e profissional para outros grupos de trabalhadores/as vinculados à especificidade da PEA do território, podendo também contemplar, respeitado o limite

de recursos, estudos prospectivos da demanda de trabalho e qualificação profissional, como subsídio ao PlanTeQ;

Parágrafo único. O DEQ/SPPE/MTE estabelecerá em cada convênio, tendo como referência o planejamento do território e analisadas as justificativas, as metas correspondentes às populações prioritárias.

Art. 15. Cada ProEsq deverá obedecer aos seguintes percentuais de aplicação dos recursos do FAT alocados ao convênio anual:

I – até 20% em ações de qualificação da população prioritária, exclusivamente para efeito de validação e divulgação do estudo, pesquisa, metodologia ou tecnologia de qualificação, e;

II – no mínimo 80% dos recursos na elaboração e execução de pesquisa, sistematização, estudo ou publicação, formação de formadores e no desenvolvimento, produção, experimentação e avaliação de metodologias, tecnologias e materiais técnico-didáticos pertinentes aos objetivos do PNQ.

Art. 16. A distribuição do montante de recursos destinado aos ProEsQs deverá ser orientada pelos seguintes critérios:

I – consistência: privilegiando projetos pertinentes à concepção e objetivos do PNQ, tal como indicados nesta Resolução;

II – capacidade técnica e especialização do desenvolvimento de projeto proposto estudo, pesquisa, desenvolvimento de metodologia ou tecnologia de qualificação;

III – integração: articulação entre as diversas ações de Política Pública de Emprego.

IV – continuidade: garantindo progresso ou aprimoramento de ProEsQs já iniciadas, sem prejuízo ao estímulo de novas parcerias;

V – eficiência e eficácia: considerando capacidade de execução, cumprimento de metas físico-financeiras em ano (s) anterior (es) e oferta de contrapartida pela entidade em questão.

Art. 17. O PNQ deverá ser avaliado e controlado, de modo a garantir a efetividade social, qualidade pedagógica, eficiência, a eficácia das ações previstas, além da transparência e lisura na aplicação dos recursos.

§ 1º O PNQ disporá de um sistema integrado de planejamento, monitoramento e avaliação (SPMA) envolvendo um processo permanente de acompanhamento de ações iniciadas na elaboração participativa do plano territorial e na demanda das entidades pré-selecionadas para execução de projetos especiais de qualificação com o objetivo de:

I – Caracterizar os mecanismos e instâncias de planejamento, monitoramento e avaliação já existentes no âmbito do PNQ;

II – Sistematizar as informações mais relevantes produzidas por esses mecanismos e instâncias;

III – Identificar e caracterizar outras fontes, instâncias e mecanismos importantes para subsidiar o SPMA;

IV – Construir um conjunto de indicadores de Efetividade Social e Qualidade Pedagógica para análise dos programas e projetos de qualificação;

V – Construir uma base de classificação dos cursos de qualificação tendo como referências a CBO, a CNAE e os parâmetros definidos no sistema educacional;

VI – Colaborar nas atividades de Planejamento coordenadas pelo DEQ/SPPE/MTE;

VII – Promover a integração das atividades de Supervisão Operacional ao sistema de PMA;

VIII – Avaliar os PlanTeQs e ProEsQs;

IX – Promover a transferência das metodologias e tecnologias sociais, geradas no âmbito do PNQ, aos gestores do Sistema Público de Emprego.

§ 2º O sistema de PMA deverá promover o constante aperfeiçoamento do PNQ nas seguintes dimensões:

I – A dinâmica do Plano Nacional de Qualificação e seus impactos nos planos territoriais e projetos especiais;

II – As especificidades e iniciativas inovadoras dos planos territoriais e projetos especiais;

III – A gestão administrativo-financeira;

IV – A gestão pedagógico-metodológica;

V – Os impactos do Programa Nacional de Qualificação para os trabalhadores envolvidos.

VI - A integração do Programa Nacional de Qualificação com as políticas públicas de geração de emprego e renda, educação e desenvolvimento sócio-econômico.

§ 3º o SPMA contribuirá para que o planejamento no âmbito do PNQ seja participativo; capaz de integrar a dimensão estratégica com a operacional e a dimensão política com a dimensão técnica; orientado pelas oportunidades geradas pelas políticas de desenvolvimento e geração de trabalho e renda.

§ 4º o SPMA contribuirá para que o monitoramento no âmbito do PNQ seja voltado para orientar os agentes e evitar ou superar problemas; permanente e contínuo; orientado na qualidade social e pedagógica dos cursos e ações de qualificação.

§ 5º o SPMA contribuirá para que a avaliação no âmbito do PNQ apresente enfoque qualitativo, inserido em uma perspectiva transformadora das práticas e da

realidade; comprometimento com o “direito à informação” para os participantes dos programas que estão sendo avaliados e demais públicos interessados.

§ 6º O MTE mobilizará as Delegacias e Subdelegacias Regionais do Trabalho dentro das atribuições que lhe cabem institucionalmente, sem sobreposição com as atribuições de outros órgãos públicos de controle, no sentido de acompanhar, monitorar e fiscalizar as ações do PNQ realizadas no âmbito das respectivas unidades da federação.

§ 7º O MTE manterá contato permanente com os órgãos de controle, em particular a Secretaria Federal de Controle/CGU-PR e o Tribunal de Contas da União no sentido de intercambiar informações e estabelecer cooperação no sentido do aperfeiçoamento da execução do PNQ.

§ 8º Em complementação às ações de auditoria e supervisão operacional dos PlanTeQs e ProEsqs, o MTE poderá contratar entidade especializada em auditoria externa independente, para apresentar subsídios adicionais ao trabalho do órgão gestor das ações de controle do PNQ.

§ 9º O DEQ/ SPPE/MTE deverá suBanco Mundialeter ao CODEFAT termos de referência da metodologia a ser aplicada nos processos de avaliação e controle, bem como informações sistematizadas de seus resultados, com vistas à divulgação periódica, por meio de relatórios, boletins e outros instrumentos, tendo em vista a sua competência, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, de acompanhamento, supervisão, controle e avaliação técnico-gerencial do PNQ.

§ 10º O CODEFAT poderá, a seu critério, definir níveis, instâncias e mecanismos complementares de avaliação e controle do PNQ.

Art. 18. O PNQ poderá ser revisto durante sua execução, tanto no que diz respeito aos PlanTeQs quanto às ProEsQs, por iniciativa de qualquer das partes envolvidas no respectivo convênio ou contrato, desde que as alterações propostas:

I - sejam definidas de comum acordo entre as partes;

II - respeitem os limites do orçamento estabelecido para o exercício, bem como os critérios de distribuição e as estruturas de alocação de recursos indicada nesta Resolução, para os PlanTeQs e ProEsQs;

III - sejam aprovadas pelas respectivas Comissões Estaduais de Emprego ou Municipais de Emprego, no caso dos PlanTeQs.

Art. 19. A transferência de recursos aos PlanTeQs e ProEsQs, em cada exercício, obedecerá, necessariamente, aos seguintes requisitos técnicos, sem prejuízo da legislação aplicável à matéria:

I - para a transferência inicial, de até 50% (cinquenta por cento) do total conveniado: apresentação, na forma adequada e em prazos hábeis para análise e processamento, de Plano de Trabalho ou Projeto consistente com os termos desta Resolução, bem como disponibilização, no SIGAE ou seu sucedâneo, das seguintes informações relativas às ações de qualificação profissional, no âmbito do PNQ:

a) informações de planejamento, para o exercício corrente, necessárias ao acompanhamento, fiscalização e controle da execução das atividades;

- b) todas as ações desenvolvidas no exercício anterior;
- c) a comprovação da solução de pendências da Prestação de Contas do exercício anterior

II) para transferências subseqüentes, ao longo do exercício: apresentação de relatórios gerenciais de acompanhamento das ações, nas datas, condições e formato pré-estabelecidos, incluindo, necessariamente, a alimentação comprovada no SIGAE de todos os contratos já celebrados e a comprovação da contratação ou de resultados da execução do projeto especial de avaliação externa.

§ 1º As transferências de recursos posteriores à inicial serão proporcionais à alimentação, no SIGAE, das informações concernentes aos contratos celebrados.

§ 2º Cabe ao DEQ/ SPPE/MTE elaborar e suBanco Mundialeter ao CODEFAT, previamente à sua divulgação aos interessados, termos de referência para formatação e apresentação dos PlanTeQs e ProEsQs, bem como dos relatórios gerenciais de acompanhamento e supervisão.

§ 3º Quando for constatada impropriedade na execução do convênio e demais instrumentos firmados, concernentes às ações de educação profissional, no âmbito do PNQ, serão adotados os seguintes procedimentos:

I - notificação requerendo a adoção de providências no prazo assinalado, de no máximo trinta dias; e

II - suspensão de recursos quando as providências adotadas em atenção à notificação a que se refere o inciso anterior não tiverem sido atendidas de forma satisfatória.

§ 4º A transferência de recursos também será suspensa, até a correção das impropriedades ocorridas, nos casos especificados no § 4º do art. 21 da Instrução Normativa STN nº 01/1997.

Art. 20. Toda e qualquer peça de divulgação e apresentação das ações do PNQ - tais como cartazes, folhetos, anúncios e matérias na mídia, assim como produtos de convênios e contratos - tais como livros, relatórios, vídeos, cd-rom e outros meios - deverão observar a regulamentação federal sobre o assunto, bem como a Resolução nº 44, de 12 de maio de 1993, deste Conselho, sendo vedada a utilização de nome fantasia em acréscimo ou substituição ao do Plano Nacional de Qualificação.

Parágrafo único. O cumprimento desta determinação será fixado em cláusula integrante dos convênios e contratos firmados pelo DEQ/SPPE/MTE, com os Estados, o Distrito Federal e demais Parceiros, devendo estes adotar o mesmo procedimento junto aos executores locais de programas e projetos, respeitadas as disposições legais sobre propaganda institucional.

Art. 21. No sentido de proceder à transição entre o Planfor e o PNQ, serão observadas para processamento e formalização dos convênios e contratos relativos ao PNQ 2003, as seguintes condições:

§ 1º para os PlanTeQs e os ProEsQs:

I – Convênio de caráter anual

II – Contrapartida envolvendo pessoal e material de consumo até o limite de 50% do percentual do ano anterior

§ 2º para os PlanTeQs

I – Carga horária média de 160 horas;

II – Meta de no mínimo 75% de encaminhamento ao mercado de trabalho e de no mínimo 50% de encaminhamento à educação de jovens e adultos

III – Ações de orientação vocacional e profissional no âmbito do SINE, quando no sentido de melhor integrar tais políticas, respeitado o limite de 25% previsto no Art. 3º § inciso II;

IV – Dos recursos destinados às ações de qualificação social e profissional previstos no Art 12, inciso I, serão destinados no exercício de 2003, no mínimo 70% (setenta por cento)

serão destinados aos estados, até 10% aos arranjos institucionais municipais e até 20% aos projetos especiais de qualificação.

Art. 22. Para processamento e formalização dos convênios e contratos relativos ao PNQ 2003, ficam definidos os seguintes prazos:

I – até 10 de julho: apreciação e aprovação, pelo CODEFAT, seguida de imediata divulgação aos interessados, de termos de referência relativos a critérios de distribuição de recursos do PNQ no exercício, roteiros para apresentação de planos e projetos e outros documentos técnicos a cargo do DEQ/ SPPE/MTE, com vistas à orientação dos PlanTeQS e ProEsQS;

II – até 10 de agosto: definição, pelas Secretarias de Trabalho, com aprovação das Comissões Estaduais e Municipais de Emprego, da aplicação de recursos dos PlanTeQs nos municípios, com base nos critérios aprovados pelo CODEFAT para o exercício e apresentação, e apresentação, ao DEQ/ SPPE/MTE, pelas Secretarias de Trabalho, dos PlanTeQs, aprovados pelas respectivas Comissões Estaduais de Emprego, aplicando-se o mesmo prazo e condições para apresentação de ProEsQs;

III – até 25 de agosto: análise dos PlanTeQs e ProEsQs pela SPPE/MTE e a consolidação do PNQ;

IV – até 30 de setembro: processamento e tramitação dos convênios e contratos entre o MTE/SPPE/DEQ e os estados, DF, arranjos institucionais municipais e entidades executoras de projetos especiais com vistas à sua formalização.

Parágrafo único O CODEFAT aprovará até 30 de agosto o cronograma de planejamento e execução do PNQ para o quadriênio 2004-2007

Art. 23. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação

Art. 24. Revogam-se as disposições em contrário, especialmente as Resoluções nºs 194, de 23 de setembro de 1.998, 223, de 9 de dezembro de 1.999, 234, de 27 de abril de 2000 e 258 de 21 de dezembro de 2000.

Francisco Canindé Pegado do Nascimento

Presidente do CODEFAT

PUBLICADO NO DIÁRIO OFICIAL:

DE : 14 / 07 / 2003

PÁG.(s) :64 a 67

SEÇÃO 1

ANEXO I

QUALIFICAÇÃO TÉCNICA

A qualificação técnica das instituições deverá ser comprovada, necessariamente, mediante a apresentação dos seguintes documentos:

- a) atestado de capacidade técnica fornecido por pessoa jurídica de direito público ou privado, comprovando a prestação de serviço pertinente e compatível, em características, ao objeto da contratação;
- b) relação explícita das instalações, do aparelhamento e do pessoal técnico especializado adequados e disponíveis para a realização do objeto da contratação;
- c) declaração fornecida pela respectiva Secretaria Estadual de Trabalho, comprovando que o interessado tomou ciência de todas as informações e condições necessárias à correta execução do serviço;
- d) comprovação de possuir em seu quadro permanente responsável técnico que, por meio de atestado fornecido por pessoa jurídica de direito público ou privado, possa comprovar ter executado serviço de características semelhantes às do objeto
- e) histórico da entidade, principais atividades realizadas em qualificação, projeto político-pedagógico, qualificação do corpo gestor e docente;
- f) para cada curso contratado: descrição dos objetivos, principais conteúdos (ementa), metodologia utilizada (fundamentos e instrumentos), tipos de atividades (cursos, seminários, oficinas, intercâmbio, pesquisa e outros), carga horária, cronograma de execução, especificação de ações estruturantes (formação de formadores, sensibilização de público, avaliação do ensino aprendizagem, etc.), especificação do material didático;
- g) parecer circunstanciado da equipe da Secretaria Estadual ou municipal relativo às entidades e cursos contratados.

ANEXO II

RELAÇÃO DE INFORMAÇÕES QUE DEVERÃO CONSTAR, NECESSARIAMENTE, DO CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DAS AÇÕES:

- a) denominação de cada ação;
- b) identificação de cada turma/módulo;
- c) datas de início e término de cada ação (dia, mês e ano);
- d) horário de realização de cada ação;
- e) número de educandos em cada ação;
- f) local de realização de cada ação (endereço completo);
- g) carga horária de cada ação;
- h) custo total de cada ação.

Anexo D

LEI Nº 11.180, DE 23 DE SETEMBRO DE 2005.

Conversão da MPv nº 251, de 2005. 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, como parte integrante da política nacional para a juventude, o Projeto Escola de Fábrica, com a finalidade de prover formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda que atendam aos requisitos previstos no art. 2º desta Lei, mediante cursos ministrados em espaços educativos específicos, instalados no âmbito de estabelecimentos produtivos urbanos ou rurais.

Art. 2º Os jovens participantes do Projeto Escola de Fábrica deverão ter idade entre 16 (dezesesseis) e 24 (vinte e quatro) anos, renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio e estar matriculados na educação básica regular da rede pública ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, prioritariamente no ensino de nível médio, observadas as restrições fixadas em regulamento.

§ 1º Fica autorizada a concessão de bolsa-auxílio aos jovens admitidos no Projeto Escola de Fábrica no valor de até R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) mensais, durante o período do curso, mediante comprovação da renda prevista no caput deste artigo, conforme dispuser o regulamento.

§ 2º Os portadores de deficiência, assim definidos em lei, terão tratamento adequado às suas necessidades em todo o Projeto Escola de Fábrica.

Art. 3º Os cursos de formação profissional de que trata o art. 1º desta Lei deverão se enquadrar em uma das áreas profissionais definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional, nos termos dos arts. 7º e 9º da Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

§ 1º Os cursos serão orientados por projetos pedagógicos e planos de trabalho focados na articulação entre as necessidades educativas e produtivas da educação profissional, definidas a partir da identificação de necessidades locais e regionais de trabalho, de acordo com a legislação vigente para a educação profissional.

§ 2º A organização curricular dos cursos conjugará necessariamente atividades teóricas e práticas em módulos que contemplem a formação profissional inicial e o apoio à educação básica.

§ 3º As horas-aula de atividades teóricas e práticas de módulos de formação profissional inicial poderão ser computadas no itinerário formativo pertinente, nos termos da legislação aplicável à educação profissional, de forma a incentivar e favorecer a obtenção de diploma de técnico de nível médio.

§ 4º Os cursos serão ministrados em espaços educativos específicos, observando as seguintes diretrizes:

I – limitação das atividades práticas, dentro da carga horária dos cursos, de acordo com regulamento;

II – limitação da duração das aulas a 5 (cinco) horas diárias;

III – duração mínima de 6 (seis) e máxima de 12 (doze) meses.

§ 5º Observado o disposto neste artigo, os demais parâmetros de elaboração dos projetos pedagógicos e dos cursos serão definidos pelo Ministério da Educação, com preponderância do caráter socioeducacional sobre o caráter profissional, observado o disposto no § 1º do art. 68 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, no que couber.

Art. 4º A avaliação dos alunos e a expedição de certificados de formação inicial serão de responsabilidade das instituições oficiais de educação profissional e tecnológica ou de unidades gestoras credenciadas perante as autoridades educacionais competentes.

Art. 5º O Projeto Escola de Fábrica será executado mediante:

I – transferência de recursos financeiros às unidades gestoras selecionadas e credenciadas pelo Ministério da Educação por meio de convênio;

II – pagamento de bolsas-auxílio.

§ 1º O pagamento das bolsas-auxílio aos jovens poderá ser executado pela Caixa Econômica Federal, mediante remuneração e condições a serem pactuadas, obedecidas as formalidades legais.

§ 2º Fica autorizada a suspensão da transferência de recursos financeiros à unidade gestora que:

I – não cumprir, no todo ou em parte, o plano de trabalho apresentado ao Ministério da Educação; ou

II – utilizar os recursos recebidos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do Projeto Escola de Fábrica, conforme constatado por análise documental ou auditoria.

§ 3º Os critérios e condições adicionais para concessão, distribuição, manutenção e cancelamento das bolsas, inclusive quanto à frequência escolar mínima a ser exigida do jovem participante do Projeto Escola de Fábrica, bem como os critérios para a transferência de recursos às unidades gestoras, serão definidos em regulamento.

Art. 6º Poderá ser unidade gestora qualquer órgão ou entidade da administração pública direta ou indireta, autárquica ou fundacional, empresa pública ou sociedade de economia mista, de qualquer esfera de governo, inclusive instituição oficial de educação profissional e tecnológica, ou entidade privada sem fins lucrativos, que possua comprovada experiência em gestão de projetos educacionais ou em gestão de projetos sociais.

Parágrafo único. Os recursos financeiros recebidos pelas unidades gestoras deverão ser aplicados em despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, de acordo com os arts. 70 e 71 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 7º Para a fiel execução do Projeto Escola de Fábrica, compete:

I – à unidade gestora: formular o projeto pedagógico e o plano de trabalho para preparação e instalação dos cursos, elaborar o material didático,

pré-selecionar os estabelecimentos produtivos interessados, prestar contas dos recursos recebidos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e acompanhar o andamento dos cursos, zelando por seu regular desenvolvimento;

II – ao estabelecimento produtivo: prover infra-estrutura física adequada para a instalação de espaços educativos específicos, disponibilizar pessoal para atuar como instrutores, indicar a necessidade de cursos e arcar com as despesas de implantação dos espaços educativos, transporte, alimentação e uniforme dos alunos;

III – ao FNDE: efetuar os repasses dos recursos financeiros, analisar as prestações de contas e apoiar tecnicamente a execução dos planos de trabalho;

IV – ao Ministério da Educação: selecionar e credenciar as unidades gestoras considerando o projeto pedagógico e o plano de trabalho formulados para os cursos e os estabelecimentos produtivos pré-selecionados.

§ 1º O responsável legal pelo estabelecimento produtivo vinculado ao Projeto Escola de Fábrica deve providenciar seguro de vida e seguro contra acidentes pessoais em favor dos jovens participantes do Projeto.

§ 2º As atividades práticas do Projeto Escola de Fábrica sujeitam-se às normas de saúde e segurança no trabalho e às restrições do Estatuto da Criança e do Adolescente, no que couber.

Art. 8º A execução e a gestão do Projeto Escola de Fábrica são de responsabilidade do Ministério da Educação.

§ 1º À Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República compete a articulação do Projeto Escola de Fábrica com os demais programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos.

§ 2º Fica assegurada a participação da Secretaria Nacional de Juventude no controle e acompanhamento do Projeto Escola de Fábrica, observadas as diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas para a juventude propostas pelo Conselho Nacional de Juventude - CNJ.

Art. 9º A supervisão do Projeto Escola de Fábrica será efetuada:

I – pelo Ministério da Educação e por instituições oficiais de educação profissional e tecnológica, quanto ao conteúdo, à orientação pedagógica e aos aspectos administrativos dos cursos;

II – pelo FNDE, quanto aos aspectos operacionais das transferências.

§ 1º O Ministério da Educação designará, por indicação de instituições oficiais de educação profissional e tecnológica, supervisores pertencentes aos quadros docentes destas últimas responsáveis pela supervisão e pela inspeção in loco do Projeto Escola de Fábrica.

§ 2º Os estabelecimentos produtivos vinculados ao Projeto Escola de Fábrica deverão providenciar cadernos-diários individuais para registro das atividades realizadas, bem como manter quadro afixado em local visível com a relação nominal dos participantes, para fins de monitoramento e avaliação do Projeto.

Art. 10. A vinculação de estabelecimento produtivo ao Projeto Escola de Fábrica não o exime do cumprimento da porcentagem mínima de contratação de aprendizes, nos termos do art. 429 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943.

Art. 11. Fica autorizada a concessão de bolsa-permanência, no valor de até R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais, exclusivamente para custeio das despesas

educacionais, a estudante beneficiário de bolsa integral do Programa Universidade para Todos - Prouni, instituído pela Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005, matriculado em curso de turno integral, conforme critérios de concessão, distribuição, manutenção e cancelamento de bolsas a serem estabelecidos em regulamento, inclusive quanto ao aproveitamento e à frequência mínima a ser exigida do estudante.

Art. 12. Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Educação Tutorial - PET, destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET.

§ 1º O tutor de grupo do PET receberá, semestralmente, o valor equivalente a uma bolsa de iniciação científica por aluno participante, devendo aplicar o valor integralmente no custeio das atividades do grupo, prestar contas dos gastos perante o Ministério da Educação e, no caso de aquisição de material didático, doá-lo à instituição de ensino superior a que se vincula o grupo do PET ao final de suas atividades.

§ 2º Os objetivos, os critérios de composição e avaliação dos grupos, o processo seletivo de alunos e tutores, as obrigações de bolsistas e professores tutores e as condições para manutenção dos grupos e das bolsas serão definidos em regulamento.

§ 3º O processo seletivo referido no § 2º deste artigo deverá observar, quanto aos alunos, o potencial para atividade acadêmica, a frequência e o aproveitamento escolar, e, quanto aos tutores, a titulação.

§ 4º A instituição de educação superior integrada ao PET deverá dar publicidade permanente ao processo seletivo, aos beneficiários, aos valores recebidos e à aplicação dos recursos.

Art. 13. Fica autorizada a concessão de bolsa de tutoria a professores tutores participantes do PET, em valor equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de doutorado e mestrado no País.

§ 1º A bolsa de tutoria do PET será concedida diretamente a professor pertencente ao quadro permanente da instituição de ensino superior, contratado em regime de tempo integral e dedicação exclusiva, que tenha titulação de doutor.

§ 2º Excepcionalmente, a bolsa de tutoria poderá ser concedida a professor com titulação de mestre.

Art. 14. Fica autorizada a concessão de bolsa de iniciação científica diretamente a estudante de graduação em regime de dedicação integral às atividades do PET, em valor equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica.

Art. 15. As despesas decorrentes desta Lei correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Parágrafo único. Os valores dos benefícios previstos nesta Lei poderão ser atualizados mediante ato do Poder Executivo, em periodicidade nunca inferior a 12 (doze) meses.

Art. 16. O Poder Executivo regulamentará o disposto nesta Lei.

Art. 17. O caput do art. 3º da Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968,

passa a vigorar acrescido da seguinte alínea:

"Art. 3º

.....

.....

d) financiar programas de ensino profissional e tecnológico.

....."

(NR)

Art. 18. Os arts. 428 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, passam a vigorar com

a seguinte redação:

"Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.

.....

§ 5º A idade máxima prevista no caput deste artigo não se aplica a aprendizes portadores de deficiência.

§ 6º Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz portador de deficiência mental deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização." (NR)

"Art. 433. O contrato de aprendizagem extingue-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar 24 (vinte e quatro) anos, ressalvada a hipótese prevista no § 5º do art. 428 desta Consolidação, ou ainda antecipadamente nas seguintes hipóteses:

....." (NR)

Art. 19. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 23 de setembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Luiz Marinho

Luiz Soares Dulci

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 26.9.2005.

APÊNDICE 1

Roteiro de Entrevista Políticas de Estado e Correlação de Forças Locais: hegemonia e contradições na expressão real das Instituições Federais de Educação Tecnológica

1º. Bloco: situando o trabalho desenvolvido no cefet – dificuldades, experiências e desafios.

2º. Bloco: Desenvolvimento da formação profissional e contribuições tecno-sociais da formação.

3º. Bloco: Políticas gerais para a ed. Profissional – como os profissionais do cefet se comportam diante delas (adequação ou enfrentamento?).

1.1 Que mudanças você percebeu/realizou em seu trabalho nos últimos dez anos tendo em vista as mudanças que ocorreram na educação profissional?)

1.2 Que aprendizados e resultados para sua vida profissional e para o cefet resultaram dessas modificações em sua prática profissional?)

1.3 Quais os principais desafios enfrentados para desenvolver seu trabalho-interna e externamente-? O que foi feito para superar esses desafios de sua parte e da instituição?

1.4 Que aspectos poderiam ser mencionados em relação ao enfrentamento dessas mudanças por parte dos gestores?

2.1 Qual é a concepção de formação profissional praticada pelo CEFET?

2.2 Nos últimos anos, ocorreram mudanças que afetaram os cursos (decreto 2.208/1997 e 5.154/2003). Como você avalia esse processo?

2.3 Como essas mudanças interferiram na formação praticada pelo CEFET?

2.4 Você considera que houve (há) mudanças significativas em relação aos objetivos da formação profissional no cefet?

2.5 Como você avalia o surgimento da universidade tecnológica?

3.1 As políticas governamentais atingem a gestão, financiamento e a formação profissional propriamente dita. Como você lida com as diretrizes políticas e legislativas que são destinadas à educação profissional?

3.2 Você observa posicionamentos e práticas que evidenciam acomodação, reinvenção ou rejeição dessas diretrizes? De que maneira ocorrem?

3.3 Quais são as perspectivas do cefet em relação à educação profissional do Ceará?

3.4 Qual é o papel da rede cefet diante da conjuntura econômico-social brasileira?

Você quer acrescentar outros comentários/informações a esta pesquisa?