

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL TÉCNICO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 – COMPREENDENDO OS SEUS IMPACTOS A PARTIR DOS SUJEITOS QUE A VIVENCIAM

Lélia Cristina Silveira de Moraes¹

Este artigo apresenta algumas reflexões e resultados relativos à reforma da educação profissional sinalizados na pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação, em que se investigou a formação técnico-profissional, estudando-se os cursos técnicos oferecidos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, de modo particular o curso Técnico em Edificações (1ª e 2ª séries), da área de Construção Civil, nos anos de 1998 e 1999.

A opção pelo curso Técnico em Edificações como referência de análise deu-se por constituir um dos cursos mais tradicionais oferecidos pela escola, mantendo-se no quadro de escolha dos alunos, além de a área da Construção Civil figurar, de acordo com a pesquisa de Rosa (1999), como prioritária a ser oferecida pelo Cefet-MA.

Foram sujeitos desta pesquisa alunos e professores do curso Técnico em Edificações, dirigentes do Cefet-MA, pedagogas e empresários. Trabalhou-se com amostra correspondente a 72% dos alunos, 50% dos professores, 28% das empresas cadastradas pelo Cefet-MA, que recebiam estagiários ou empregavam egressos desse curso, 20% das pedagogas e 16,6% do total dos dirigentes ligados diretamente ao ensino.

Os alunos, com idade entre 16 e 23 anos, na sua maioria (61,53%), cursavam o ensino técnico na forma concomitante, sendo que, na mesma proporção, faziam o ensino médio na rede pública estadual. Da totalidade do universo pesquisado, apenas 7,7% exerciam atividade profissional, porém sem

¹ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e pedagoga do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (Cefet-MA).

nenhuma relação com o curso de Edificações. Os professores envolvidos foram aqueles responsáveis pelas disciplinas da parte diversificada e específica. Todos possuíam nível superior e um pequeno grupo tinha pós-graduação – especialização e mestrado – com atuação no Cefet, entre 2 e 35 anos. Já os dirigentes e as pedagogas participantes foram aqueles vinculados diretamente ao ensino e mais particularmente ao curso, que coordenaram e acompanharam a implantação da reforma.

As empresas trabalhavam no ramo entre 2 e 47 anos em atividades de saneamento básico, projetos de engenharia civil, sanitária, ambiental, entre outras. Classificam-se como empresas de médio e grande porte, considerando o volume dos serviços desenvolvidos, o potencial de trabalho e o processo de organização.

Com professores, alunos, pedagogas e dirigentes examinamos as concepções do processo formativo e do mundo do trabalho a partir da implantação da reforma sobre a formação geral e profissional e as expectativas com relação à inserção no mundo do trabalho, à formação, à experiência escolar etc.

Em relação às empresas, buscamos informações sobre as tendências do mercado local, como tem sido a absorção da mão de obra formada no Cefet-MA pelo mercado de trabalho, bem como a percepção das mudanças operadas no mundo do trabalho e sua relação com a formação do trabalhador, formação profissional desenvolvida pelo Cefet/MA, e ainda como se dá a relação empresa/escola, entre outras. Selecionamos neste texto alguns elementos considerados relevantes, que dão a visão geral de como essa escola assimilou e desenvolveu a reforma da educação profissional técnica no período estudado.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, *locus* de realização da pesquisa, foi implantado em 1989, pelo Decreto nº 7.863, em substituição à Escola Técnica Federal do Maranhão, passando a assumir novas e complexas atribuições inerentes ao modelo Cefet, criado nos anos 1980, com o objetivo de, mais rapidamente e com flexibilidade, formar profissionais com qualificação mais ampla, compatível com as novas demandas postas pela reestruturação produtiva.

Atualmente, o Cefet-MA oferta cursos nas modalidades médio, educação profissional, superior de graduação e pós-graduação, especialização e mestrado, mediante convênios com outras instituições, além de desenvolver atividades de extensão voltadas para a área industrial. Essas novas responsabilidades assumidas pelo Cefet-MA foram assimiladas lentamente, ampliando os desafios a serem enfrentados na concretização desse modelo no estado. Tais desafios situam-se na superação dos problemas gerais advindos da própria política educacional, como dos internos, localizados no espaço do Cefet, frutos de uma "cultura" pedagógica e administrativa ainda gestada em princípios tradicionais, bem como pela falta de clareza da identidade da instituição.

Vinculada ao Cefet, temos a Unidade de Ensino Descentralizada (Uned), situada na segunda cidade mais desenvolvida do estado, Imperatriz, implantada, na década de 1980 (Portaria nº 67, de 6/2/1987), como parte do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico de 2º de grau (Protec). Essa unidade tem estrutura administrativa e pedagógica própria, ligada diretamente à Diretoria Geral, ministrando também cursos médio, técnico e básico na área industrial e especialização em segurança do trabalho.

Ressalte-se que, no contexto maranhense, de complexo sistema de educação profissional, constituído por uma diversidade de instituições que oferecem esse serviço, o Cefet merece destaque por sua própria história, como instituição mais antiga e com credibilidade na comunidade, e pelas condições apresentadas, no que se refere a recursos humanos e infraestrutura, sendo, portanto, considerada escola-referência para o desenvolvimento de formação profissional que integre as bases científicas, ético-políticas e tecnológicas, de modo a atender às necessidades da comunidade maranhense. Nesse sentido, constitui espaço especial e fértil para investigação, principalmente dos princípios que orientam sua gestão e pedagogia e as práticas pedagógicas que se vêm materializando, entre outros aspectos.

Em nossa pesquisa, a compreensão dos impactos da reforma da educação profissional orientou-se a partir do contexto que produziu exigências de formação do trabalhador, introduzido pelas demandas de acumulação do capital, adentrando conteúdo dos textos oficiais que situam a educação como solução milagrosa para os males das questões sociais, constituindo-se uma relação linear entre formação profissional e empregabilidade.

Desse modo, a apropriação teórico-prática do objeto de estudo desenvolveu-se na perspectiva histórica e interpretativa, tentando entendê-lo na sua complexidade, a partir da contextualização e da dinâmica do movimento de contradições engendradas no conjunto das relações sociais, ou seja, buscamos captar esse objeto em todas as suas dimensões e interligações com a totalidade mais ampla, identificando as mediações e tendências predominantes.

O horizonte deste estudo, portanto, contrapondo-se à mera descrição dos fatos empíricos, buscou sustentação no método dialético, por compreender-se que

o método dialético busca penetrar – sob a aparência de estabilidade e de equilíbrio – naquilo que já tende para o seu fim e naquilo que já anuncia seu nascimento. Busca, portanto, o movimento profundo (essencial) que se oculta, sob o movimento superficial [...] (LEFEBVRE, 1991, p. 238).

Nessa assertiva, fomos ao longo do processo investigativo delineando contornos aproximados do objeto de estudo, estabelecendo-se alguns focos de análise, pois sua configuração mais definitiva foi constituída e reconstituída durante a investigação, nas idas e vindas, entre teoria/empíria, na interação pesquisador/sujeito – objeto pesquisado.

Assim, o caminho percorrido sustentou-se no entendimento de que a ciência é fruto do processo histórico, logo a realidade investigada é sempre mutável, contraditória e inacabada, um vir a ser. Portanto, o conhecimento não é algo estático, mas uma elaboração dinâmica, e a totalidade

não significa todos os fatos, mas sim as relações existentes entre os fenômenos, fatos e conjunto de fatos e o contexto mais amplo (KOSIK, 1976, p. 36).

Portanto, recorreremos a trabalhos sistemáticos e organizados que nos permitiram o diálogo com o processo histórico, a totalidade e as contradições em que se encontrava inserido o fenômeno aqui estudado. Esses desdobraram-se em etapas ou fases, sem serem assumidos numa concepção mecânica, de divisão ou de forma meramente sequencial; pelo contrário, foram articulados e integrados de modo a oferecer unidade na pesquisa como um todo.

As Exigências de Formação do Trabalhador segundo a Lógica de Reconfiguração do Capitalismo

O fim do século XX foi marcado por significativas mudanças nos setores político, econômico e social, aliadas ao acelerado desenvolvimento da ciência, da tecnologia e de novas formas de organização do trabalho, sendo tais elementos concebidos como definidores e estratégicos no aumento da produtividade e na conquista de mercados. Tem-se novo momento histórico, marcado por grande reorganização do mundo do trabalho, em que se processam novos elementos na racionalização da produção, envolvendo o conteúdo laboral, assim como equipamentos e formas de pensá-lo, operá-lo e geri-lo, como mecanismos de recomposição da lógica que reafirma o capitalismo: a mais-valia, a exploração, a expropriação do saber do trabalhador, aprofundando a lucratividade do capital.

Assiste-se, assim, ao fortalecimento dos princípios liberais sustentados por novo ideário – o neoliberalismo – que preconiza a redefinição e o redirecionamento do Estado, envolvendo políticas de desregulamentação da economia, flexibilização das relações de trabalho e reorganização das políticas sociais.

Como estratégia dessa nova fase de acumulação capitalista, o neoliberalismo é tratado como solução pragmática para a superação da crise do capitalismo que se instaurou nos anos 1970, com manifestações mais intensas na década

de 1980. Na definição da nova racionalidade de explicação da trajetória do capitalismo, na sociedade contemporânea, encontram-se reunidos, formando uma unidade indissolúvel, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, aliados à política de globalização disseminada como alternativa inevitável, necessária para que todos se ajustem aos novos tempos e possam ingressar na modernização.

Nesse contexto, a educação assume papel estratégico, no que lhe é exigido como produção de conhecimento científico, necessário à produção, e por constituir um dos instrumentos técnicos e políticos para a regulação e controle social, contribuindo para o consenso de que dá legitimidade à lógica do capital, segundo nos indica Mézaros, citado por Frigotto (1995, p. 26):

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade também é responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente.

Assim sendo, o campo educacional é estrategicamente minado por uma rede de ações articuladas ao ideário de recomposição do capitalismo, proclamado pela ideologia neoliberal como condição para que os países em desenvolvimento e não desenvolvidos possam ajustar-se e incluir-se na globalização e reestruturação produtiva. No âmbito do discurso que proclama a sociedade de base científica e tecnológica, são apresentadas novas exigências para a educação e, especialmente, para a formação do trabalhador, que terá a responsabilidade de desenvolver os requisitos para garantir a empregabilidade. Nesse sentido, o conhecimento é tratado como um dos elementos fundamentais e estruturantes do capital subordinado às leis do mercado.

A subordinação da educação aos interesses do capital não é um legado desse momento do capitalismo, ela é histórica

e se manifesta, diferentemente, em conteúdo e em forma em cada uma das fases. No estágio atual, essa subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão educacional.

Com base nessa lógica, as políticas traçadas pelos organismos internacionais financiadores da educação na América Latina são regidas por um paradigma em que

[...] se conjugam a racionalidade financeira e a instrumentalização tecnológica, com a finalidade de assegurar a redução dos custos da educação, ao mesmo tempo em que são criados mecanismos de competitividade e produtividade entre redes de escolas, em todos os níveis (ROSAR, 1999, p. 92).

Desse modo, as obrigações do Estado para com a educação devem se dar de forma restrita, envolvendo somente as despesas que produzem retorno econômico; nesse contexto, o ensino técnico vai progressivamente passando para a iniciativa privada.

Para atender à dinâmica de recomposição do capital, nova pedagogia passa a ser disseminada, privilegiando, na formação do trabalhador, a capacidade de abstração, a polivalência, a flexibilidade, a criatividade e a participação, conduzidas sob a lógica do capital. Segundo Bruno (1996, p. 97), o perfil de qualificação necessário a essa nova dinâmica deve envolver

três tipos de competências: competências de educabilidades, isto é, capacidade de aprender a aprender, competências relacionais; competências técnicas básicas relacionadas com diferentes campos do conhecimento [...].

Trata-se, dessa forma, de competências gerais não só técnicas, mas, sobretudo, comportamentais, as quais devem possibilitar a aquisição das habilidades e competências específicas ao trabalhador.

Nesse sentido, a formação do trabalhador deve contemplar conhecimentos amplos e flexíveis que desenvolvam também qualidades relativas às suas atitudes, diante da dinâmica das relações operadas no setor produtivo, porém apropriadas

pelo capital, em função da lucratividade, reforçando os mecanismos de exploração do trabalhador, visto que essa dimensão polivalente significa:

[...] não o domínio de conjunto de ofícios qualificados, nem qualquer coisa que se pareça com isso, mas a simples capacidade de incorporar-se a uma gama de postos de trabalho de baixa qualificação (ENGUIITA, 1989, p. 231).

A tese da elevada qualificação do trabalhador, entendida como requisito para inserção e manutenção do posto de trabalho, restrita, portanto, à aquisição do que é requerido pelo mercado de trabalho, subtrai, do processo que a envolve, a dimensão social, as amplas relações que o trabalhador desenvolve na ação produtiva. A esse respeito, o debate teórico aponta a complexidade e contradição que permeiam o movimento da qualificação/desqualificação, porém é possível identificar um ponto de encontro em tal debate: não se pode falar em uniformidade do movimento qualificação/desqualificação do trabalhador, pois inclui, necessariamente, um componente histórico. No dizer de Oliveira (1997, p. 40), “[...] Entram em jogo forças políticas, sociais e econômicas, o grau de desenvolvimento das forças produtivas e o seu nível educacional e cultural”.

A apologia da qualificação associada à empregabilidade contraria as próprias condições postas pela lógica de reconfiguração do capitalismo, que tem, na base de sustentação, a redução dos postos de trabalho, logo se apresenta com perspectivas diferenciadas de materialização, razão por que é importante questionar qual a qualificação que se defende e para que emprego. Frigotto (1995) alerta para a razão de que a exigência da elevada qualificação é restrita a alguns segmentos de trabalhadores e que se vincula, na maioria das vezes, a supervisionar o sistema de máquinas informatizadas e a capacidade de resolver rapidamente problemas. Assim, convivem, nesse contexto, atividades com exigências diferenciadas de qualificação, e, dependendo do nível de complexidade, na maioria apenas uma pequena parcela de trabalhadores se

envolve com atividades mais qualificadas que exigem certa especialização. Assim, é necessário ter mais cautela na associação formação/emprego. Para Machado (1998, p. 177):

Verifica-se um complexo heterogêneo, não coetâneo e difuso de qualificação e desqualificação da força de trabalho, com os deslocamentos, substituições e absorções de segmentos laborais a partir de critérios emergentes e pouco explícitos de inclusão e exclusão, ditadas pelas inovações tecnológicas e organizacionais.

Percebemos, portanto, que as mudanças provocadas pela sociedade de base científico-técnica não representam a superação das formas anteriores de relações sociais, de produção e de trabalho, visto que acontecem sob a lógica das relações sociais marcadas pela exclusão.

Compreendemos, no entanto, que a questão é movida pelas contradições, logo se reconhecem as implicações do progresso técnico-científico na formação do trabalhador, daí a necessidade de buscar-se a sua apropriação com vista a beneficiar a humanidade, contribuindo para sua emancipação. Nas explicações de Frigotto (1995, p. 35), não se trata de negar esse conhecimento,

[...] mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas.

Assim sendo, as inovações técnico-científicas devem ser incorporadas na formação do trabalhador como instrumento que fundamente sua capacidade criativa e de abstração, que ultrapasse o conhecimento meramente empírico e mecânico, em direção a uma formação ampla, integrada e crítica. Na forma como propõe Machado (1998, p. 186), usufruir do progresso técnico-científico:

Pressupõe domínio da técnica com cultura científica e, discernimento político que resultem num saber gestor,

numa nova capacidade de intervenção nas atuais formas organizatórias do trabalho humano. Trata-se da elevação da técnica-trabalho à técnica-ciência e do desenvolvimento da capacidade de organização e construção. Este discernimento refere-se ao desenvolvimento da consciência, conhecimento do mundo pelo homem e dele mesmo pelo mundo.

A Reforma da Educação Profissional e as Novas Orientações Curriculares para os Cursos Técnicos – os Sujeitos Expressam as Suas Percepções e Experiências

A reforma da educação profissional, em nível técnico, como componente da política educacional delineada nos anos 1990, está organicamente articulada ao projeto de sociedade defendido pelo ideário neoliberal, comandado pela racionalidade financeira. Com a atenção centrada nos objetivos, nos conteúdo e nas contradições que permeiam a nova configuração do capital, fomos apreendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e seu conjunto de orientações legais, entre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer nº 16/99, Resolução nº 04/ 99), que definem, como premissas, a empregabilidade e a flexibilidade, expressas no modelo curricular das competências, compreendidas sob as razões de desenvolvimento cujo foco é o mercado.

Em consonância com o que dispõe a LDB, nos artigos 39 a 42, que tratam da educação profissional, as diretrizes curriculares para a educação profissional, em nível técnico, apresentam as orientações para elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área e, ainda, definem princípios, critérios, bem como procedimentos que devem ser absorvidos pelas escolas quando da organização e do planejamento do referido ensino. Essa estrutura traz dificuldades de ordem política, epistemológica, pedagógica e de administração que inviabilizam a concretização no espaço da escola.

Para atender ao princípio da empregabilidade, cada indivíduo deverá buscar um estoque de competências exigidas

pelo mercado, passando, pois, a ser reconhecido por este como alguém empregável.

Constatamos que, mais uma vez, é atribuída ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do empreendimento educacional, e, tomando por base o discurso da qualificação profissional, desloca-se a garantia dos direitos do pleno emprego para os indivíduos, sob a justificativa de que os postos de trabalho existem, no entanto as pessoas não dispõem da qualificação necessária para ocupá-los.

Esse discurso vai-se sustentando com o forte apoio das mídias, fortalecendo, nos jovens e adultos, a crença na profissionalização como possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Assim, nesta pesquisa, quando investigamos os alunos sobre os motivos que os levaram a fazer um curso técnico, eles expressaram, obedecendo à ordem de prioridade (73,1%), que queriam se profissionalizar para inserção no mercado de trabalho. Essa posição veio acompanhada da visão de empregador, pois 50% dos alunos apontaram que queriam adquirir mais conhecimentos para montar o próprio negócio.

Os dados revelaram que os alunos depositam esperança de emprego ou do investimento em um negócio na profissionalização, que também constitui mecanismo de fuga para ocupar o tempo dos que não conseguiram inserção no mercado de trabalho ou ingressar na educação superior, visto que, ao adquirirem emprego ou aprovação no vestibular, trancam a matrícula ou simplesmente abandonam o curso.

Do mesmo modo, expressando fielmente a retórica do mundo capitalista, as empresas explicam as mudanças no mundo do trabalho e o conseqüente desemprego pela via da qualificação. O depoimento a seguir é ilustrativo:

O desemprego cresce em função do despreparo da mão de obra, profissões que deixaram de existir e outras que estão surgindo e a grande maioria dos trabalhadores não consegue acompanhar estas mudanças (Empresa 6).

Dessa forma, ao analisar a tendência do mercado local e nacional, com respeito à absorção do técnico em Edificações,

reafirmam a crença na qualificação como requisito para ingresso no mercado de trabalho.

Apesar da diminuição do nível de emprego em todas as áreas de atividades econômicas, haverá sempre espaço para um profissional qualificado (Empresa 3).

O discurso do MEC e dos capitalistas sobre a profissionalização, como caminho para a cidadania, vai-se impondo como necessidade, um discurso moderno e de contestação difícil, atribuindo à escola a responsabilidade pela conquista da cidadania. No entanto, compreende-se que essa visão de cidadania restringe-se à lógica do mercado, reafirmando o caráter utilitarista, economicista, presente historicamente na relação educação e trabalho, além de legitimar o caráter seletivo, individualizante e excludente.

A apologia da educação profissional, como sendo capaz de favorecer atuação competente e possibilitar o exercício da cidadania, como se encontra proclamado nos discursos oficiais, é questionada por professores, alunos, dirigentes e pedagogas que argumentam sobre os princípios que orientam a formação, a desarticulação entre conhecimentos de cunho geral e profissional, o tempo destinado à formação, ressaltando o aligeiramento determinado para realização dos cursos, a fragmentação, bem como a falta de pré-requisitos apresentada pelos alunos e, ainda, a ausência de uma política de capacitação docente. Esses elementos são apontados por eles como fortes indicadores que comprometem significativamente a realização da educação técnico-profissional nesses moldes.

Assim, a perspectiva da nova configuração do capital para a educação como grande redentora das desigualdades sociais, na verdade, transforma a educação no refúgio das consequências perversas do mercado, na medida em que cria a falsa ideia de que é o caminho para a cidadania. Os depoimentos a seguir clarificam a ideia:

[...] a nova LDB retroagiu (a antes da Reforma Capanema) em relação à formação técnico-profissional e, de certo modo, "oficializou" a exclusão dos que necessitam fazer

um curso técnico. E pior, em nome da inclusão (Dirigente D, grifo no original da resposta).

[...] acho que a reforma não visa muito esse exercício da cidadania, no sentido de preparar o aluno para a vida... eu não acredito que ele, o (aluno) vai sair mais competente... eu percebo que esses alunos não vêm com uma base suficiente para a gente fazer um trabalho tão rápido e que eles possam sair com a mesma competência ou até melhor que antes, então a gente tem sentido é que houve e vai haver uma queda nessa preparação do aluno para o mercado de trabalho (Dirigente C).

Não, pois acredito que a formação do aluno fragmentada como está, pois não existe articulação entre a formação geral e a técnica, possa gerar competência e levá-lo ao exercício da cidadania (Professor D).

O princípio da flexibilidade, segundo as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional em nível técnico:

é um princípio que se reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos [...] (BRASIL/MEC/DCNEPT, 1999, p. 35).

Vinculada à autonomia da escola, coloca-se como possibilidade de liberdade para que se organize a formação profissional de modo mais ágil e amplo, viabilizando diferentes itinerários e demandas de formação do trabalhador que atenda às exigências do mercado, porém aligeirada.

Das várias contradições presentes na formação profissional, a desarticulação ensino médio e técnico, legalmente respaldada pelo Decreto nº 2.208/97, que regulamentava a LDB, no parágrafo 2º do artigo 96 e os artigos 39 a 42, que tratam da educação profissional, assumiu grande preocupação na escola, visto que no artigo 5º determinava que o ensino técnico teria organização curricular própria, independente do ensino médio, podendo ser oferecido na forma concomitante ou sequencial, tendo-se novamente um ensino médio em duas vertentes: educação propedêutica e profissional.

Como orientação para articulação entre o ensino médio e técnico, propõem o decreto e as Diretrizes Curriculares Nacionais que caberá às instituições promoverem essa articulação, de modo que as bases científicas necessárias, para ingresso do aluno no ensino técnico, deverão ser fornecidas pela educação básica. Essa lógica de articulação entre o ensino médio e o técnico, na realidade, revela-se completamente distanciada desse propósito. Nesta pesquisa, elucidamos, mediante as experiências vividas por alunos, professores, dirigentes e pedagogas, que a falta de pré-requisitos, dos conhecimentos prévios, que deviam ser trabalhados no ensino médio, para acompanhamento dos conteúdos estudados no curso, dificulta a aprendizagem dos alunos, ao ressaltarem, em depoimentos, que mesmo cursando paralelamente o ensino médio e o técnico, não conseguem ver articulação entre os dois cursos, como explicam a seguir:

Em algumas situações necessito no curso técnico de conhecimentos para entender determinado conteúdo que está sendo estudado que só vou ver talvez na série seguinte do médio (Aluno I).

[...] também o aluno que já terminou o curso médio... e está fazendo o curso técnico... ele não está apresentando as competências necessárias para acompanhar o curso [...] (Dirigente C).

Essa realidade nos leva a refletir que tanto os alunos que fazem a concomitância como os que já concluíram o ensino médio estão com dificuldades de acompanhar o novo currículo. Questionamos, pois, como o novo técnico conseguirá desenvolver as competências profissionais que, segundo as diretrizes curriculares, lhe permitam transitar nos diversos campos de trabalho de uma área, se lhe falta a base de conhecimentos sólidos que favoreça a educação profissional ampla exigida pela sociedade contemporânea.

As diretrizes curriculares nacionais tratam essa articulação como se, "num passe de mágica", a escola pudesse dar conta de integrar toda a produção cultural, científica e técnica que deve constituir o processo de formação do técnico, sem

considerar as condições objetivas de realização do ato pedagógico que lhe é imposta historicamente e também limitando a questão somente ao aspecto pedagógico.

Esse foi e ainda é um fator problemático na concepção e organização do ensino técnico. O atual Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97, mesmo apresentando a formação integrada como inovação, não traz mudanças substanciais a esse respeito, apenas apresenta a proposta de formação integrada, porém sem muita clareza dos princípios que irão fundamentá-la, como se bastasse a força de um decreto para a escola processar tão almejada integração. No artigo 4º, parágrafo 1º, determina que a articulação entre a educação profissional técnica, em nível médio, e o ensino médio dar-se-á de forma: **integrada**, para aqueles que concluíram o ensino fundamental, e o curso deverá conduzir a uma habilitação profissional, a ser realizada na mesma instituição; **concomitante**, oferecida aos alunos concludentes do fundamental ou cursando o ensino médio, podendo ser ofertada na mesma instituição de ensino, em instituições distintas; e na forma **subsequente**, destinada somente aos que tiverem concluído o ensino médio.

As escolas, portanto, terão a missão de trabalhar toda a carga horária obrigatória da educação média, mais uma habilitação profissional, o que certamente exigirá que se prolonguem as aulas para outro turno, e, desse modo, não visualizamos mudanças com relação ao volume das disciplinas que deverão cursar ao mesmo tempo. Acreditamos que a integração tem de ser pensada em um contexto mais amplo, que incorpore, entre outras, a concepção de conhecimento, a relação ciência e tecnologia, as condições objetivas de trabalho da escola, envolvendo as práticas docente e discente, a infraestrutura pedagógica e administrativa da escola, além da realidade socioeconômica e cultural dos alunos.

Outra dificuldade constatada é de que os cursos técnicos, flexibilizados para funcionarem de forma sequencial e concomitantemente ao ensino médio, são alvo de grande evasão, pois com a inserção em algum emprego ou ingresso na

universidade, abandonam o curso. No caso particular da concomitância (médio e técnico), acrescentamos o alto nível de *stress*, visto que são submetidos a enorme volume de atividades nos dois cursos. Chegam a cursar, em média, 23 disciplinas ao mesmo tempo. O aluno que opta por essa forma é, na sua maioria, das camadas populares, o qual não dispõe de recursos para custear transporte quatro vezes ao dia, permanecendo direto na escola, nos dois turnos, sem alimentação correta, o que geralmente o conduz à evasão e até a problemas de saúde.

Alunos (34,61%) e professores (70%), quando investigados sobre as dificuldades da nova modalidade curricular, destacam a concomitância como um dos fatores principais que dificulta o ensino-aprendizagem no curso de Edificações. Nesse curso, 64% dos alunos fazem ao mesmo tempo o ensino médio e técnico.

As implicações, pois, do modelo são variadas, verificando-se que o estudante pressionado por essa realidade faz opção pelo curso médio que lhe garante prosseguimento de estudos, em nível superior e no próprio ensino técnico, pois a certificação de técnico é condicionada à conclusão do curso médio. Portanto, a realidade evidencia que a tendência sinalizada para os cursos técnicos é transformarem-se totalmente em pós-médio. Kuenzer (1999, p. 134), no entanto, explica que:

os cursos pós-médios provavelmente serão mais eficazes do ponto de vista da empregabilidade; porém, tampouco eles serão para os trabalhadores, uma vez que a seletividade do sistema escolar se encarrega de eliminá-los do sistema; apenas 25% dos alunos da faixa etária correspondente ao ensino médio são matriculados, e a taxa de conclusão é corroída por aproximadamente 50% da evasão. O pós-médio, portanto, configura-se como uma estratégia elitista e contentora dos anseios de continuidade ao ensino superior, e, portanto, orgânico às atuais políticas educacionais determinadas pela redução dos empregos formais e dos fundos públicos, na lógica da racionalidade financeira de só se financiar com recursos públicos o que tem retorno.

As diretrizes curriculares, como conjunto de orientações regulamentares do novo currículo do ensino técnico, não são neutras e traduzem a concepção de educação do trabalhador definida na política educacional, a qual representa uma das estratégias para a efetivação da política neoliberal. Assim, a adoção do modelo de currículo por competências adentra o espaço da escola, trazendo inquietações e desafios para entendê-lo e operacionalizá-lo, sem o tempo necessário para aprofundamento das possibilidades e dos limites. Algumas críticas são apontadas em Ramos (2001), Deluiz (2001) e Lopes (2001) indicando a pouca clareza conceitual da expressão “competências” e a falta de referência epistemológica tratada nas diretrizes curriculares, bem como a não problematização dos princípios, dos métodos e das consequências de ordem pedagógica, social, política e cultural.

Desse modo, compondo o quadro dos fundamentos da flexibilidade do sistema e das relações sociais, passa-se a justificar a não absorção do trabalhador pelos postos de trabalho mediante as competências adquiridas. Explica-se, por um lado, que as competências de que dispõem os sujeitos não correspondem às requeridas pelo novo modelo de desenvolvimento produtivo e, de outro, que as competências por ele apresentadas são insuficientes para acompanhar os avanços da ciência e tecnologia. Enfim, o sujeito deverá assumir a responsabilidade pela sua não inserção no mercado de trabalho, pelo seu desemprego.

De acordo com as diretrizes curriculares, o modelo de currículo organizado por competências é compreendido como instrumento viabilizador dessa concepção, definindo competência como a

[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (BRASIL/MEC/DCNEPT, 1999).

Nesse sentido, deve abranger o domínio do saber (conhecimento), do saber-fazer (habilidade) e do saber-ser (atitude,

comportamento). Os desdobramentos da adoção do modelo, na prática, têm sido problemáticos, principalmente no que se refere ao processo de avaliação, da capacitação docente, da definição de programas de ensino, da aquisição das competências, entre outros.

Para a aquisição de competência, é necessária, além do conhecimento, a manifestação de outros elementos que possibilitem a mobilização do conhecimento em situações concretas. Perrenoud (1999, p. 10) esclarece que "a construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização do conhecimento com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz [...]".

Tais esquemas desenvolvem-se e materializam-se na prática, isto é, a sua elaboração não ocorre apenas pela interiorização de procedimentos, mas pelo exercício concreto, que se torna ainda mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva.

O desenvolvimento de competências, portanto, tem relação direta com uma situação real, pois a pessoa não é competente no abstrato; é sempre em relação a algo e em dada situação que poderá demonstrar sua competência ou não; logo, fica evidente que o conteúdo da competência é definido em detrimento de uma atividade, do emprego; assim, a preocupação que trazemos é sobre de que modo a escola irá atestar que o aluno desenvolveu certa competência, se as condições em que ocorre sua prática não lhe permitem acompanhar a rapidez do movimento que determina a realidade do mundo produtivo, de modo a favorecer esse exercício concreto para a aquisição de determinadas competências. A questão a ser discutida remete irremediavelmente às implicações sociais do modelo, as quais não podem ser ocultadas por seu enfoque técnico. Zarifian (2001) explica que o trabalho está associado diretamente à competência que o indivíduo mobiliza diante das situações profissionais complexas e em constante mudança.

Na concepção da pedagoga B, que acompanhou a implantação do currículo do curso de Edificações:

[...] não adianta definir os novos currículos para o ensino técnico se não oferecemos as condições para que ele se concretize na prática. É preciso equipar os laboratórios, aliar a teoria à prática, investir na qualificação do docente e principalmente fazer com que o docente sinta-se responsável nesse processo.

Os alunos e professores denunciavam e também reconhecem que a falta do exercício prático prejudica substancialmente a formação do técnico:

Faltam condições nos laboratórios para se desenvolver as aulas práticas (Professor F).

O que aprendemos na sala de aula não praticamos e isso é ruim para um curso de apenas dois anos (Aluno A).

Não temos aulas práticas, estas só iremos aprender quando estivermos trabalhando na área (Aluno F).

A formação técnico-profissional desenvolvida a partir desse modelo, na verdade, encaminha-se para o especialismo, pois, a uma área, estão vinculadas várias habilitações, organizadas em referenciais profissionais que englobam apenas os conhecimentos inerentes à área, supondo-se que o aluno já apresenta as competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas, e os atributos humanos trabalhados na educação básica. Essa estrutura, acompanhada do tempo determinado para realização do curso, conduz a prática curricular a centrar a atenção nos procedimentos de ensino, nas técnicas e nos recursos, em detrimento dos conceitos, como explica Ramos (2001, p. 154):

[...] a abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis [...].

Os alunos e professores, ao serem inquiridos sobre o currículo do curso Técnico em Edificações, expressaram que

ele apenas permite a aquisição dos conhecimentos específicos, com ênfase no desenvolvimento de habilidades e, mesmo assim, sem a profundidade necessária para responder aos requisitos do novo cenário produtivo. E, mais uma vez, o tempo apresenta-se como forte determinante, em suas falas, para que só trabalhem os conhecimentos específicos, mesmo reconhecendo, no caso dos professores, que a estrutura curricular como um todo encaminha-se para essa dimensão. Questionamos, então, como, em tempo mínimo, é possível habilitar um técnico com as competências necessárias para a compreensão do mundo do trabalho e a atuação competente preconizada pelas diretrizes curriculares nacionais, mediante as orientações da atual organização curricular. As experiências já sinalizam para uma minimização da formação, sem que seja possível superar os limites de uma estreita especialização. Os posicionamentos a seguir reiteram esse direcionamento:

[...] só posso dizer que não creio que com uma carga horária tão reduzida possamos dotar o aluno de alguma competência, creio que no máximo o que poderemos fazer é com que o aluno tenha uma atuação razoável (Professor 6).

O que nos é passado como ensino é somente o básico sem muito aprofundamento (Aluno B).

[...] a concentração do curso em dois anos deixa os professores preocupados com a carga horária e passam por cima de muitos conteúdos que são importantíssimos para poder se entender a matéria (Aluno C).

O tempo é pouco para termos afinidade com o curso, tudo é muito rápido, fazendo com que fiquemos em desvantagem em relação ao antigo curso que conviviam mais (4 anos) (Aluno B).

Na verdade, o discurso oficial, apesar de revestido de elementos que se afinam com o discurso avançado, traz no seu interior a simplificação e a minimização formativas, priorizando o desenvolvimento de habilidades – o saber-lidar com os equipamentos e o domínio dos procedimentos que

orientam o seu uso para favorecer uma produção rápida e de qualidade.

Nas empresas investigadas, porém, notamos certa preocupação em equilibrar as exigências de formação, ressaltando a necessidade de os técnicos possuírem o domínio dos conhecimentos técnicos e dos aspectos atitudinais voltados para as relações de trabalho, o que expressou a absorção dos requisitos demandados pelo avanço científico-técnico, quando definiram o perfil do técnico em Edificações para ingressar nas empresas: conhecimento mínimo das diversas áreas do ramo de construção civil, informática, *autocad*, inglês básico, iniciativa, criatividade, capacidade de trabalhar em equipe, vontade de aprender, facilidade em resolver problemas etc.

Nesse contexto, a participação dos empregadores é definida pelas diretrizes curriculares como condição necessária para a definição do perfil de conclusão do técnico. Assim sendo, consideramos importante apreender as percepções sobre a necessidade do estreitamento da relação escola/empresa, observando que ambas reconhecem a importância da aproximação; no entanto, a razão que deve orientá-la é a adequação da formação técnica às exigências do mercado, entendimento muito mais presente na "fala" da escola.

Convém ressaltar, todavia, que se compreende a articulação escola/empresa no sentido de apreender os processos, a dinâmica de desenvolvimento do setor produtivo, e, assim, instrumentalizar o futuro profissional para o mundo do trabalho e não para a formação voltada somente ao mercado, a um posto de trabalho determinado, o que representa uma contradição nos dias atuais, visto que a regra que os dirige é a da exclusão.

Considerações Finais

Sem a intenção de esgotar o debate, apresentamos algumas proposições formadas no processo deste estudo, na perspectiva de contribuir com as reflexões sobre a educação profissional de nível técnico, especialmente a oferecida pelo Cefet-MA.

Neste estudo, o eixo condutor de análise baseou-se no entendimento de que a efetivação política da ação escolar circunscreve-se no conjunto das demais práticas sociais. Nesse sentido, o avanço do conhecimento científico e tecnológico condiciona-se ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas que determinam os princípios para a política educacional, expressos na política, filosofia e pedagogia que orientam o currículo e, mais especificamente, nos conteúdos de cada área do conhecimento.

No cenário dos dilemas e limites que circundam a formação técnico-profissional, buscamos também apreender as possibilidades do reencontro dessa formação com os anseios dos educadores, por acreditarmos que, da face contraditória dessa política, novos caminhos podem ser pensados.

Nessa perspectiva, é importante acreditar no projeto político-pedagógico não como a única solução para os problemas da escola, mas como instrumento que será definido no seu espaço, como forma de expressão de sua identidade, que poderá contemplar as expectativas da comunidade educativa, tendo como princípio fundamental a compreensão de que a escola pública de qualidade deve ser espaço a ser transitado por todos, e que possibilite a apropriação do conhecimento científico-técnico na perspectiva da emancipação humana.

É necessário penetrar a inteireza do espaço escolar para proceder à reinterpretação do seu potencial, expresso nos processos de aprendizagem por ele desencadeados, bem como sua interação com a sociedade, para assim definir com clareza a sua responsabilidade social, política e pedagógica.

Vislumbramos, assim, uma formação técnica perpassada pela ciência, cultura e técnica, acrescida da ética e da política, tornando, dessa forma, viva e explícita a função social da escola como mediadora da práxis social.

Creditamos, assim, as esperanças na formação politécnica anunciada por Gramsci, a qual pressupõe unidade entre a teoria e a prática, envolvendo o domínio dos princípios científicos e técnicos que orientam a produção. Entendemos

que, desse modo, estaríamos dando conta da formação omnilateral, contrapondo-se aos limites do individualismo e da especialização.

Desse modo, é necessário reagir e distanciar-se da função de conformação da escola somente às necessidades do mercado, como preconiza a nova legislação, e aprofundar o estudo, a análise e a discussão sobre os princípios da flexibilidade e autonomia, presentes nas diretrizes curriculares, para transformá-los em mecanismos de expressão das aspirações e dos interesses dos sujeitos atendidos pela escola, e, fundamentalmente, buscar, na força coletiva e intelectual dos educadores, o apoio para instituir o que Saviani (1997) denomina "resistência ativa".

No caso particular do Cefet-MA, consideramos necessária a redefinição de sua identidade, não só para se realinhar como centro de referência aos novos requerimentos que lhe são postos, de acordo com o que determina a Portaria nº 646/97, no artigo 11: "as instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em Centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional [...]", mas para buscar atender às necessidades e expectativas da comunidade maranhense.

Também compõe o quadro de proposições a necessidade de elaboração de um programa de trabalho nas empresas que favoreça a apreensão, análise e crítica da dinâmica de desenvolvimento do processo produtivo.

Vale ressaltar que assume também relevância, no conjunto de proposições, a organização do plano de capacitação docente, por área de conhecimento, a ser elaborado com a sua participação e desenvolvido de forma sistemática e contínua.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.208/97. *Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 e 42 da Lei nº 9.394/69*. Brasília, 1999.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4. *Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Brasília, 1999.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho. *Revoga o Decreto nº 2.208/97*. Brasília, 2004.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento. In: _____. *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO. *Planejamento Estratégico Institucional 2000 – 2002*. São Luís, 1999.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13- 25, set./dez. 2001.

ENQUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e sociedade*, Campinas, n. 59, v. XVIII, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. *O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*, 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.fu.pr.br>>. Acesso em: 23 nov. 1999.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal e lógica dialética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João, DAGMAR, M. L., Zibas et al. (Orgs.). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOPES, Alice Casemiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim do SENAC*, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

OLIVEIRA, Regina Lúcia Freire de. *Um tempo, um espaço: trabalho/educação nas diretrizes educacionais para o ensino médio brasileiro nos anos 90*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. As políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: a reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escola. In: FERRETTI, Celso J., DAGMAR, M. L., Zibas et al. (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVEIRA, Lélia Cristina Alves. *A formação técnico-profissional frente às novas exigências do mundo do trabalho: um estudo de caso*. 236p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, 2000.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Tradução de Maria Helena C. V. Trlyinski. São Paulo: Atlas, 2001.