

LÚCIA APARECIDA DELMONDES

**OS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA
ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DOS EGRESSOS DOS
CURSOS TÉCNICOS DE CAMPO GRANDE – MS.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande/MS
2006**

**OS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA
ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DOS EGRESSOS DOS
CURSOS TÉCNICOS DE CAMPO GRANDE – MS.**

Dissertação apresentada como exigência final para
obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão
Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do
sul sob a orientação do(a) Professor(a) Dr.^a Inara
Barbosa Leão.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE
2006**

Delmondes, Lúcia Aparecida
D359d Os (des) caminhos da educação profissional : uma análise das
experiências dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande, MS /
Lúcia Aparecida Delmondes. -- Campo Grande, MS, 2006.
126 f. ; 30 cm.

Orientador: Leão, Inara Barbosa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Ensino profissional – Campo Grande, MS. 2. Formação profissional –
Campo Grande, MS. I. Leão, Inara Barbosa. II. Título.

CDD (22) –
370.113098171

Catálogo na publicação: Divisão de Processamento Técnico da Coordenadoria de
Biblioteca Central da UFMS.

LUCIA APARECIDA DELMONDES

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr^a Inara Barbosa Leão

Prof. Dr^a Cecília Pescatori Alves

Prof. Dr^a Elcia Esnarriaga de Arruda

Aos meus pais, que sempre lutaram para que nada faltasse a seus filhos, principalmente a Escola, a qual não tiveram acesso.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela presença constante em minha vida.

À Profª Drª Inara Barbosa Leão, pelo acolhimento, orientação e contribuição para que esse trabalho se concretizasse.

Aos membros da banca de defesa, pela disponibilidade, avaliação e contribuições.

Aos meus familiares, pelo apoio e compreensão que tiveram comigo nos períodos de ausência.

Em especial agradeço a Loreni e Camila, pelo incentivo, amizade e convivência fraterna.

A Pedrina e Luciana pela contribuição nas revisões de Português e Inglês.

Aos meus colegas de trabalho no CEPEF, pelo incentivo e compreensão durante o período do curso.

Aos egressos dos cursos técnicos, que gentilmente se dispuseram a participar dessa pesquisa.

RESUMO

Esse trabalho contém um estudo acerca da reforma e organização da Educação Profissional a partir da LDB nº 9.394/96, e das mudanças concretizadas pelo Decreto Federal nº 2.208/97. Analisamos a Educação Profissional, inserida no contexto do capitalismo globalizado, suas determinações e implicações na educação e na formação do trabalhador; e se esta possibilita a inserção, no mercado de trabalho, dos egressos dos cursos técnicos. Utilizamos como referencial teórico o materialismo histórico-dialético e adotamos a pesquisa qualitativa, que objetiva investigar o homem como ser social e histórico inserido nas relações sociais; e favorece a compreensão da realidade, dos fatores subjetivos e do contexto no qual o fenômeno acontece. Para tanto, foram desenvolvidos quatro capítulos. O primeiro discutiu o processo de evolução e divisão do trabalho nas principais fases de desenvolvimento do capitalismo. O segundo analisou o surgimento, a expansão e as diferentes propostas de educação no contexto do capitalismo e do liberalismo. O terceiro mostrou como está ocorrendo a formação do trabalhador no cenário da globalização, e analisou a Educação Profissional na sua organização atual. O quarto capítulo, que analisa os dados obtidos com a pesquisa junto aos egressos dos cursos técnicos, demonstra uma tendência no aumento das relações informais de trabalho e, também constata que a conclusão de um curso técnico, além de não garantir inserção no mercado de trabalho, pouco contribui para que esses sujeitos compreendam a sociedade na qual estão inseridos.

Palavras-chave: Educação Profissional; Trabalho; Emprego.

ABSTRACT

This paper contains studies about the Professional Education reform and organization based on LDB n°9394/96 Law, and the changes caused by the Federal Act n° 2208/97. The Professional Education was analyzed inserted on the Global Capitalism, its specific implications on education and on worker's training, and if it allows the admission in the labor system and technical courses. The historical-dialectic materialism was used as a theoretical reference, and as well as the qualitative research that purposes to investigate the man as a social and historical being inserted on social relations, and favors the reality comprehension and the subjective factors, as well as the context in which the phenomenon happens. For doing it, it was developed four chapters. The first one discussed the evolution process and the labor division on the first phases of the capitalism development. The second analyzed the arising, growing and the different education purposes in the context of capitalism and liberalism. The third showed how it is going on the worker's education on the global system, and also analyzed the Professional Education in the current world. The fourth chapter, which analyzes the datum obtained in a research performed on technical courses, shows a trend to informal labor relations, and also shows that the conclusion of a technical course doesn't assure the entrance on labor's system, and contributes only in few aspects to social comprehension in which the workers are inserted.

Key words: Professional Education; Labor; Job.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Idade	p. 102
Figura 2: Sexo	p. 103
Figura 3: Escolaridade	p. 103
Figura 4: Renda	p. 104
Figura 5: Emprego	p. 105
Figura 6: Justificativa dos egressos para a busca de cursos técnicos	p. 108
Figura 7: Porque optou por fazer cursos técnicos ao invés de ir para a faculdade	p. 109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Brasil – Distribuição da ocupação por setores econômicos	p. 35
Tabela 2: Brasil – Taxa de desemprego por região metropolitana (%)	p. 36
Tabela 3: Brasil – População desempregada por ano de estudo (%)	p. 37
Tabela 4: Campo Grande/MS - Número de egressos da Educação Profissional técnico de nível médio no período de 2002 a 2004	p. 97
Tabela 5: Campo Grande/MS - Total de egressos da Educação Profissional técnico de nível médio no período de 2002 a 2004	p. 99
Tabela 6: Situação dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande/MS, de 2002 a 2004	p. 101

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – QUESTIONÁRIO	p. 123
Anexo II– SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DAS ESCOLAS ..	p. 124
Anexo III – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO (EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS	p. 126

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	p. 11
CAPÍTULO I – O PROCESSO DE DIVISÃO DO TRABALHO E A DESQUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR	p. 25
1.1 A divisão do trabalho no capitalismo	p. 25
1.2 O trabalho no capitalismo monopolista	p. 31
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA LIBERAL	p. 43
2.1 Liberalismo e o processo de expansão da educação	p. 43
2.2 A Pedagogia Tecnicista	p. 49
2.3 A Teoria do Capital Humano	p. 50
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	p. 54
3.1 O modelo das competências na formação do trabalhador	p. 58
3.2 A Evolução histórica da Educação Profissional no Brasil	p. 62
3.3 A Educação no Estado Novo	p. 64
3.3.1 A implantação do SENAI	p. 68
3.3.2 A implantação do SESI	p. 70
3.3.3 A implantação do SENAC	p. 71
3.4 A Lei Orgânica do Ensino Industrial	p. 72
3.5 A Lei Federal n. 4.024/61	p. 73
3.6 O Ensino Profissionalizante e a Lei n. 5.692/71	p. 75
3.7 A Reforma da Educação Profissional	p. 79
3.8 A Educação Profissional no discurso atual	p. 87
3.9 O Decreto n. 5.154/2004	p. 92
CAPÍTULO IV – OS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	p. 96
4.1 Procedimentos para coleta de dados	p. 96
4.2 A Educação Profissional em Campo Grande 2002 –2004	p. 97
4.3 Análise dos Dados	p. 100
4.3.1 Caracterização dos sujeitos	p. 102
4.3.2 Das Categorias temáticas	p. 104
a) Emprego	p. 104
b) Formação Profissional	p. 107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 112
REFERÊNCIAS	p. 118
ANEXO I	p. 123
ANEXO II	p. 124
ANEXO III	p. 126

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa decorreu do interesse profissional da sua autora por atuar desde 1999, como técnica lotada na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, onde integrou a Coordenadoria de Ensino Médio e Educação Profissional e participou da implantação da política de Educação Profissional em Mato Grosso do Sul.

Naquele período tivemos a oportunidade de refletir sobre o impacto da reforma da Educação Profissional que, em função da LDB nº 9.394/96, passou a ser uma Modalidade de Ensino com estrutura e normatização distinta e a partir de 1997 foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 2.208. Estas duas leis separaram o currículo do Ensino Médio da Educação Profissional, culminando na desativação de todos os cursos técnicos profissionalizantes organizados sob os auspícios da Lei nº 5.692/71 e do Parecer Federal nº 45/72.

Dentre as tarefas da equipe da Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação, uma era emitir parecer sobre os projetos que tramitavam na Secretaria, solicitando credenciamento e autorização de funcionamento de cursos técnicos. Em 1997 a rede estadual só tinha uma escola profissionalizante, o Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA), as demais escolas que ofereciam ensino profissionalizante desativaram seus cursos em função das mudanças nessa Modalidade de Ensino. Portanto, a maioria dos cursos técnicos passaram a ser oferecidos pela iniciativa privada. Ao analisar os referidos processos com solicitação de abertura de cursos em diversas áreas, passamos a nos questionar se após o aluno concluir um desses cursos, encontraria emprego na área em que se profissionalizou, ou seja, conseguiria se inserir no mundo do trabalho em constante mutação, caracterizado pela competitividade devido às inovações tecnológicas e o novo padrão de organização da produção e da gestão.

Além disso, como os currículos da Educação Profissional e do Ensino Médio são oferecidos separadamente, o aluno só poderia receber o certificado de conclusão do curso técnico após concluir o Ensino Médio, portanto, só teria oportunidade de cursar a Educação Profissional de forma concomitante ou seqüencial. Então nossas perguntas se ampliaram e passaram a abarcar aspectos socialmente determinantes: em que horário o aluno trabalhador, que já ingressou no mercado de trabalho, vai cursar a Educação Profissional? Esse aluno terá condições financeiras para se manter nestes cursos, já que a oferta dos mesmos, em Campo Grande, só é feita pela rede privada? Um currículo desvinculado da educação geral, que enfatiza só os conhecimentos específicos da área profissional, propiciará a formação necessária para esse trabalhador se inserir e interagir no mundo do trabalho?

Foram essas indagações que nos motivaram a pesquisar a Educação Profissional através das experiências e explicações dos egressos dos cursos técnicos, buscando saber se este tipo de ensino possibilita a inserção dos mesmos no mercado de trabalho.

Nossa investigação focalizou a organização da Educação Profissional a partir da LDB nº 9.394/96, a qual no Art. 39 do Capítulo III preconiza que “A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”; e das mudanças concretizadas a partir da vigência do Decreto Federal nº 2.208/97. A partir de 1996 o referido Decreto separou os currículos dos ensinos Médio e Técnico, e instituiu a oferta de cursos modulares com grande variação de carga horária, legitimando a qualificação e a reprofissionalização de trabalhadores “com qualquer nível de escolaridade, visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (Art. 2º).

Assim, essa legislação efetivou a reforma que estabeleceu uma nova configuração da Educação Profissional com o apoio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o qual será tratado mais adiante.

Segundo Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação durante a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2002: “A nova Educação Profissional é uma resposta ao ‘antigo modelo’¹, que nem preparava para a continuidade de estudos, nem para o mercado de trabalho, sobretudo, um mercado de trabalho globalizado que exige melhor escolarização e qualificação, necessita de trabalhadores pensantes, flexíveis e integrados ao mundo das tecnologias avançadas”².

A reforma da Educação Profissional implantada no Brasil a partir de 1997 e explicitada no Parecer nº 16/99, foi justificada como “necessária” para ajustá-la às profundas transformações nas relações de trabalho e nos processos produtivos ocorridas em todo o mundo a partir da década de 1980 quando as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho.

Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em consequência, passou a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de

¹ A expressão se refere ao modelo de “profissionalização compulsória” implantado durante a vigência da Lei nº 5.692/71.

² MEC/PROEP. **Revista Educação Profissional**, Ano I, nº 1, Abril 1999, p. 3.

técnicos; e educação continuada, para a atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores³.

Contraditoriamente, esse mesmo cenário produtivo também trouxe o emprego precário e o desemprego estrutural provocando a ruptura da trama social ao privar grande parte da população que contribui na produção da possibilidade de consumo, causando mudanças na organização do trabalho e nas propostas educativas a fim de alinhá-las ao novo modelo de produção e redefinir assim o conhecimento dos trabalhadores.

Nesse contexto, no qual os processos produtivos e os processos educativos devem estar relacionados, a Educação Profissional volta a ser entendida como tendo a função de formar recursos humanos e produzir capital humano. Assim, considera-se que a educação potencializa o trabalho, ou seja, é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente na medida em que qualifica a força de trabalho (mão-de-obra) e, portanto, está interligada ao mercado e ao processo de produção.

Corroborando com essa assertiva, Ruy Berger⁴ (1999, p. 6) um dos percussores da Reforma, declara que “Para ter acesso ao mercado de trabalho, o trabalhador brasileiro precisa de escolaridade básica regular, associada a um nível de formação profissional compatível com as necessidades do setor produtivo”. E a escola, por sua vez, ao assumir esta função, torna-se concorde com a organização do trabalho determinado pela divisão de classes no modo de produção capitalista.

Consideramos que a educação e o conhecimento são processos que se desenvolvem no interior das relações sociais, inclusive no trabalho e têm como objetivo formar o homem enquanto ser político e produtivo, portanto, o *locus* da produção do saber é o conjunto das relações sociais. Entretanto,

[...] a educação também é resultante de determinações econômicas, sociais e políticas; [...] faz parte da superestrutura [...] e é espaço da reprodução de contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam o surgimento de novas formações sociais (GAMBOA, 1997, p. 103-104).

Portanto, para verificarmos a hipótese levantada que os egressos dos cursos técnicos não estão encontrando emprego numa sociedade na qual os postos de trabalho diminuem cada vez mais devido principalmente ao uso intenso da tecnologia, da reestruturação produtiva e

³ BRASIL. Ministério da Educação. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL Legislação Básica**. 5. ed., Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2001. p.102-103.

⁴ Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC em declaração à Revista **Educação Profissional** Ano I nº 1 – uma publicação do MEC/PROEP, Abril 1999, p. 6.

das mudanças na forma do emprego; traçamos os objetivos dessa pesquisa explicitados a seguir:

- Analisar a partir das experiências profissionais dos egressos dos cursos técnicos, a efetividade da Educação Profissional enquanto política, ou seja, se esta possibilita sua inserção no mercado de trabalho.
- Detectar a classe social dos alunos que buscaram esta Modalidade de Ensino.
- Verificar por que os alunos ao concluírem o Ensino Médio buscaram um curso profissionalizante.
- Detectar se os egressos dos cursos de Educação Profissional estão empregados na mesma área em que se profissionalizaram.

Esses objetivos visaram desvelar nosso objeto de estudo, no caso a Educação Profissional, inserida no contexto do capitalismo globalizado, suas implicações e determinações na educação e na formação do trabalhador; e se esta possibilita a inserção, no mercado de trabalho, dos egressos dos cursos técnicos oferecidos sob as Diretrizes da atual política de Educação Profissional. Esse desvelamento tornou-se possível ao analisarmos as respostas obtidas nos questionários aplicados aos egressos dos cursos técnicos que nos permitiram avaliar a efetividade da referida política implantada após a LDB nº 9.394/96.

Para realizarmos uma análise histórica foi necessário recorrer a um método que possibilitasse articular a teoria com o objeto partindo de dados empíricos da realidade construída historicamente pelos homens e sempre em transformação, tendo como pressuposto que o real é o ponto de partida para a elaboração do conhecimento científico. Entretanto, não se produz conhecimento a partir de uma simples análise dos fenômenos tal como eles se apresentam à primeira vista; mas sim a partir de um método que permita descobrir por trás da aparência o fenômeno tal como ele é realmente, ou seja, desvelando-o para que se mostre na sua totalidade.

Krapivine (1986, p. 21-22), considera que:

[...] os caminhos para atingir o objetivo, o conjunto de determinados princípios, de processos de investigação teórica e de ação prática, constituem o método. Todavia, método não é uma soma mecânica de certos processos de pesquisa sem relação com os próprios fenômenos investigados. Em medida considerável, o próprio método é condicionado pela natureza destes objetos e fenômenos, e pelas leis que lhes são inerentes [...].

Ainda a respeito do método Frigotto (1996, p. 17-18), afirma que:

o pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de *uma materialidade objetiva e subjetiva* e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de *abstração e teorização* do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade.

Conforme o método de investigação proposto por Marx, a análise dos fenômenos tem seu marco inicial na realidade. Portanto, “[...] não se parte do que os homens dizem, representam ou imaginam [...] parte-se do homem que realmente atua [...] parte-se das condições reais e não as perde de vista nem por um momento” (MARX *apud* ANDERY, 1996, p. 414). Com isso, Marx quer dizer que a investigação de qualquer fenômeno da realidade implica compreendê-lo a partir da realidade concreta de que é parte, e não desconsiderando essa realidade, como se esse (o fenômeno) existisse por si só.

O método que utilizamos para desenvolver essa pesquisa buscou situar a singularidade concreta representada na Educação Profissional oferecida aos egressos dos cursos técnicos como um meio de inserção no mercado de trabalho, dentro de um contexto maior o qual chamamos de totalidade. O ponto de partida é a realidade e o ponto de chegada é a especificidade histórica e totalizante que produz a realidade em questão. Dessa forma, o método dá sentido e torna possível o conhecimento de cada etapa particular e sua interpretação será à luz da totalidade na qual está inserida.

Assim sendo, ao analisarmos a Educação Profissional, consideramos que o sistema educacional, com toda a sua carga política e normativa, contribui para a formação econômica e social, e a legislação da Educação Profissional revela concepções e posturas a respeito do homem e da sociedade no conjunto da "infra-estrutura" (modo de produção) e da "superestrutura" (idéias e representações).

O Materialismo Histórico refere-se diretamente a estes dois elementos: a base material (infra-estrutura) e a superestrutura, conceituando que a base material corresponde às forças produtivas e às relações de produção (existência social). É na infra-estrutura que está o “fio condutor” para explicar os fenômenos sociais manifestados na superestrutura. Já a superestrutura, que é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção, se constitui das ideologias e de representações diversas (de ordem política, jurídica, filosófica, religiosa, moral, estética), bem como, das instituições (estados, igrejas, partidos políticos, códigos legais). Porém, é preciso observar que a relação entre superestrutura e infra-estrutura não se dá abstratamente, ela acontece de maneira concreta e histórica.

Segundo Adam Schaff (1987), é na esfera da superestrutura que se dá o processo de reificação da sociedade, que está estreitamente ligado ao processo de alienação. Reificação e alienação significam a coisificação das relações sociais, processo no qual tudo se transforma

em mercadoria e parece ganhar vida autônoma. As contradições da base material, os conflitos entre as relações sociais de produção e as forças produtivas, se reproduzem no âmbito da superestrutura e se fazem notar pelos homens. Nesse sentido, os bens culturais (incluindo a educação) como integrante da superestrutura, é *locus* tanto de reprodução do sistema, quanto de possibilidade de conscientização e politização das massas.

Dessa forma a legislação da educação, que é constituinte da superestrutura, torna-se um dos aspectos dessa investigação, tendo em vista que é através dela que poderemos analisar a Educação Profissional a partir da implantação da Lei nº 9394/96, e as mudanças que provocou na política de formação do trabalhador, bem como na realidade educacional e social do Estado de Mato Grosso do Sul.

O outro aspecto que abordamos ao analisar esta Modalidade de Educação foi a sua contribuição para favorecer a “empregabilidade” de seus egressos. Para tanto, consideramos que a formação da subjetividade destes indivíduos se mostrou como princípio fundamental para a investigação, uma vez que foram os processos e sistemas da consciência que orientaram o entendimento e a relação que estabeleceram entre a profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Para tanto, partimos do pressuposto que os processos e os conteúdos do pensamento e das emoções dos indivíduos são constituídos pelas condições históricas e materiais em que se desenvolvem durante a ontogênese e que sofrem influências diretas da sociedade, uma vez que a mesma se concretiza como um conjunto de instituições que submete os indivíduos às suas necessidades e à busca de sua manutenção, uma vez que:

a organização social é dada pela própria dinâmica social e independe das vontades e das idéias dos sujeitos, assim as idéias sociais (objetivos e meios) são independentes da existência individual, e produzidas pela materialidade das instituições sociais” (LEÃO, 2003, p. 51).

Nesse sentido, consideramos que as transformações ocorridas na educação, no mercado de trabalho e na sociedade, influenciaram diretamente a realidade dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Portanto, para realizar essa pesquisa e ter uma visão do contexto social em que está inserido o fenômeno pesquisado, ou seja, a Educação Profissional, se faz necessário explicitar as características econômicas e sociais do referido Estado, tendo em vista que o mesmo faz parte da totalidade na sociedade capitalista, e com a qual estabelece uma relação permanente.

O Estado de Mato Grosso do Sul está localizado na Região Centro-Oeste do Brasil, tem uma superfície de 358,2 mil km² e se encontra numa posição privilegiada, em função da proximidade dos grandes centros consumidores e distribuidores do País, em que se destacam

as Regiões Sul e Sudeste. Possui também limites internacionais (com o Paraguai e com a Bolívia). A fronteira internacional de Mato Grosso do Sul é de 1.517 km, sendo 1.131 km com o Paraguai e 386 km, com a Bolívia.

Por sua localização, faz parte dos corredores de exportação dos Estados de São Paulo e do Paraná e devido a infra-estrutura econômica já existente, permite ao Estado exercer o papel de centro redistribuidor de insumos e produtos, oriundos dos grandes centros de produção, para as Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil⁵. Dotado de riquezas naturais e de potencial turístico, o Estado tem 25% de sua área ocupada por 65% (ou 89.312 km²) da maior planície inundável do planeta, o Pantanal, que abrange nove municípios (Corumbá, Ladário, Porto Murtinho, Aquidauana, Miranda, Rio Verde, Coxim, Sonora e Bodoquena). Os outros 35% da planície se situam em Mato Grosso.

Em sua configuração político-administrativa, Mato Grosso do Sul conta com 77 municípios e 88 distritos, tendo como capital a cidade de Campo Grande. A população do Estado, de acordo com a estimativa do IBGE/2003, é de 2.169.688 habitantes, dos quais 1.140.620, com idade superior a 14 anos, são considerados economicamente ativos. Ainda, de acordo com o IBGE, a maioria desses trabalhadores recebe até dois salários-mínimos federais.

Caracteriza-se por ter uma economia de base agropastoril desde sua ocupação, que foi iniciada no século passado com atividades de extração vegetal, pecuária e agricultura desbravadora. Apresentou, nas duas últimas décadas, uma expansão importante dos investimentos em infra-estrutura e demais áreas econômicas, principalmente na agropecuária. Em 2002, sua economia, bem como a de toda a região Centro-Oeste, alcançou elevadas taxas de crescimento (5,97% ao ano) destacando-se como a maior dentre todas as regiões do país, superando a média brasileira estimada em cerca de 2% ao ano⁶.

O Estado recebeu o prêmio de competitividade da cadeia produtiva da carne bovina. A sua produção de soja em grão tem sido apontada como a principal responsável pelo superávit da balança comercial brasileira. Com isso, ganhou também o prêmio de exportação de soja.

Essa expansão da economia vem sendo seguida de uma alteração na estrutura produtiva, com o aumento relativo do setor terciário; reflexo da diversificação e da sofisticação da economia urbana e do lento e concentrado processo de industrialização.

⁵ MATO GROSSO DO SUL. IPLAN/MS. **Indicadores Básicos de Mato Grosso do Sul**, 2004. Disponível em: <<http://www.iplan.ms.gov.br>> Acesso: set. de 2005

⁶ MATO GROSSO DO SUL. SEPLANCT/MS. **Diagnóstico Socioeconômico de Mato Grosso do Sul**. 2003. Disponível em: <<http://www.iplan.ms.gov.br>> Acesso: set. de 2005

Entretanto, esse fenômeno não foi acompanhado por melhorias das condições de vida para o conjunto da sociedade. O nível de pobreza ainda está no patamar de 25% da população, e o analfabetismo alcança o índice de 10,2% da população acima de 15 anos.

A População Economicamente Ativa (PEA) do Estado é majoritariamente masculina e jovem (com maior concentração na faixa de 25 a 39 anos). Porém, parte significativa dela não tem o Ensino Fundamental completo (quase 10%, inclusive, sem nenhuma escolaridade) e sua grande maioria vive no meio urbano com limitado poder aquisitivo. O Relatório de Desenvolvimento Juvenil de 2003, divulgado em março de 2004, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), coloca Mato Grosso do Sul na desconfortável primeira posição, entre os estados brasileiros, com 28,8% de jovens de 18 e 19 anos sem ocupação.

O Estado apresenta uma estrutura produtiva muito própria e peculiar, mais voltada ao setor terciário, nas áreas do comércio, serviços. Desde o ano 2000, o conjunto das atividades de comércio e serviços responde por 47,6% da geração de riqueza no Estado, tendo contribuído com 79,5% do montante do Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Serviços arrecadado pelo Tesouro Estadual em 2002. Na área de geração de emprego e renda, este setor da economia é responsável, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios–PNAD de 2001, pela ocupação de 62,3% da PEA/MS e, pelos dados do Ministério do Trabalho, as atividades de comércio e serviços responderam em 2001 por 50,4% da oferta de vagas para o mercado de trabalho no Estado, o que influencia a demanda e a oferta de cursos de qualificação profissional nessas áreas.

No que se refere à formação do trabalhador, Mato Grosso do Sul não tem tradição no oferecimento da Educação Profissional, pois antes da divisão do antigo Estado de Mato Grosso, ocorrida em 1979, os cursos técnicos eram oferecidos por uma única Escola Técnica Federal, que fica na cidade de Cuiabá, hoje capital do Estado de Mato Grosso. Desde então, a oferta dessa Modalidade de Ensino no Estado de Mato Grosso do Sul permanece “incipiente e pouco adequada às suas demandas reais e potenciais. Nesse contexto, o Governo do Estado considera que ao investir em formação e Educação Profissional estará contribuindo com a melhoria das condições de vida da população”⁷.

Mesmo com essa possibilidade e, apesar da política do Governo ressaltar a importância dessa Modalidade de Ensino atualmente, como já destacamos, quase todos os

⁷ MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Política de Educação Profissional para Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED/MS, 2005. 56 p.

curso de Educação Profissional de nível técnico e a maioria de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (qualificação), são oferecidos por instituições privadas, aos quais grande parte dos trabalhadores e da população em geral não têm acesso⁸.

O oferecimento de Educação Profissional de Nível Técnico na rede privada contempla, predominantemente, o setor de Serviços, as áreas de Saúde, Telecomunicações, Gestão, Informática, Turismo e Hospitalidade, Agropecuária e, de forma ainda tímida, as áreas da Indústria e Química. Essa oferta ainda é pouco significativa se levarmos em conta que quase todos os cursos ocorrem em escolas que se localizam em Campo Grande, capital do Estado.

Na busca por alternativas para melhorar as condições de vida da população, o poder público estadual desde 2003, passou a adotar políticas/programas para a erradicação do analfabetismo (Movimento de Alfabetização/MOVA) e equipar as escolas estaduais com recursos tecnológicos, com o intuito de proporcionar à população melhor qualidade na educação. Essas ações são consideradas necessárias à implantação de uma política de formação de trabalhadores, bem como, para a expansão dos cursos de Educação Profissional e a consolidação de uma diretriz político-estratégica que privilegie a oferta gratuita desses cursos.

Para promover o acesso à Educação Profissional o governo do Estado através da Secretaria de Estado de Educação implantou a *Política de Educação Profissional para Mato Grosso do Sul*, na qual destacamos dois grandes eixos político-estratégicos que a orientam:

- expansão significativa e direcionada da oferta de Educação Profissional, de forma compatível, em quantidade e natureza, com as demandas do Estado e com seu projeto de desenvolvimento;
- promoção da acessibilidade e busca de alternativas de permanência da clientela em programas de Educação Profissional.

A referida Política obedece às diretrizes do convênio⁹ firmado entre o Estado de Mato Grosso do Sul e o Ministério da Educação (MEC), através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Para a sua consecução foi prevista a implantação de seis Centros de Educação Profissional no Estado, para os quais o PROEP disponibilizaria recursos

⁸ Idem.

⁹ MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Convênio nº 307/00 - Plano de Educação Profissional/ PEP** – Formulário 16. Campo Grande, MS, 2000. p. 24-25.

para a construção, aquisição de equipamentos, mobiliário, bem como, capacitação de gestores, docentes e funcionários administrativos.

Apesar da implantação dessa Política de Educação Profissional, o Ministério da Educação (MEC) e o Governo do Estado ainda não destinaram um fundo específico para ser aplicado na manutenção e desenvolvimento da Educação Profissional. Atualmente, as únicas fontes de recursos financeiros para essa Modalidade de Ensino são oriundas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do próprio Governo, através do Tesouro do Estado.

Porém, esses recursos se revelaram insuficientes e só foi construído e implantado um Centro de Educação Profissional no município de Campo Grande, o qual está em funcionamento desde o final do ano de 2003. Este Centro oferece gratuitamente cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores (qualificação profissional) e apenas um curso técnico de Gestão Escolar, atendendo a uma demanda específica de servidores que trabalham nas escolas públicas estaduais de Campo Grande.

Entretanto, as contradições aparecem quando a oferta se restringe a apenas a qualificação e a um curso técnico, em somente uma escola pública, fazendo com que os princípios de expansão da oferta e promoção da acessibilidade à Educação Profissional não sejam alcançados. Ressaltamos o fato de apesar do Governo considerar que “a educação representa um investimento estratégico para o desenvolvimento do Estado, sendo, seguramente, a propulsora indispensável do acesso à cidadania”¹⁰ ainda não conseguiu implantar os outros Centros de Educação Profissional previstos no Convênio com o MEC/PROEP, para atender a população de menor renda que não tem acesso aos cursos técnicos ofertados pela rede privada, devido aos altos custos.

Portanto, para entendermos como a política de Educação Profissional do Estado de Mato Grosso do Sul influenciou a realidade dos egressos dos cursos técnicos e se após a conclusão do curso estão conseguindo emprego na área em que se profissionalizaram, tornou-se necessário a relacionarmos com a reforma da Educação Profissional ocorrida a partir da LDB nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97, buscando entender os elementos que determinaram a sua consecução.

Como procedimentos para a realização dessa pesquisa, fizemos um levantamento de várias obras que nos permitiram compreender as políticas de educação e formação do trabalhador, destacando as mudanças na organização da educação e da Educação Profissional.

¹⁰ MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Política de Educação Profissional para Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, 2005, p. 37.

Buscamos também a legislação pertinente a essa Modalidade de Ensino após a Lei nº 9.394/96, bem como, obras que tratam de temáticas como trabalho, emprego, mercado de trabalho, globalização, a fim de comprovarmos a hipótese levantada e verificar os objetivos elencados anteriormente.

Os sujeitos dessa pesquisa foram 78 egressos de cursos técnicos nas áreas de Imagem Pessoal, Indústria, Saúde, Telecomunicações, Agropecuária, Artes, Química e Meio Ambiente, oferecidas no município de Campo Grande, nos moldes da LDB nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97, no período de 2002 a 2004, oriundos de diferentes classes sociais que buscaram uma habilitação profissional. Porém, como não podemos afirmar a priori que a única finalidade desses sujeitos foi exercer uma ocupação no mercado de trabalho na respectiva área em que se profissionalizaram tornou-se necessário saber quais os fatores determinantes para esta escolha, uma vez que o mercado de trabalho apresenta crescentes taxas de desemprego e precarização das formas de trabalho.

A escolha dos sujeitos iniciou-se com o levantamento das Instituições que ofereceram cursos técnicos no período definido anteriormente, quais as áreas oferecidas e o quantitativo de alunos formados. Após totalizarmos os números, foi feita uma *amostragem estratificada uniforme*, para definir a amostra de alunos a serem pesquisados, o que nos indicou o total de 96, uma vez que esta forma de amostragem busca garantir uma representatividade em relação ao número de egressos dos cursos técnicos no período abrangido pela investigação. Os resultados da pesquisa se encontram detalhados no capítulo que analisa os dados coletados.

Buscando explicitar o processo de instauração da política de Educação Profissional e sua influência na vida dos egressos dos cursos técnicos em Campo Grande-MS, esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos que apresentam o desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro capítulo: “O processo de Divisão do Trabalho e a Desqualificação do Trabalhador” buscou discutir o processo de evolução e divisão do trabalho nas principais fases de desenvolvimento do capitalismo e como o trabalhador se tornou desqualificado e alienado devido a um trabalho parcializado e destituído de conteúdo teórico; bem como abordou a recente reestruturação das formas de produção ocorridas em função da introdução de novas tecnologias e dos novos processos de gestão do trabalho. No decorrer do estudo, pudemos perceber que apesar do intenso desenvolvimento tecnológico existente na atualidade, as relações capitalistas de produção continuam a transformar o trabalho de criador da vida humana em alienador da vida do trabalhador.

O segundo capítulo: “A Educação na Perspectiva Liberal” analisou o surgimento, a expansão e as diferentes propostas de educação no contexto do capitalismo e do liberalismo, buscando esclarecer o processo que deu origem à educação e ao ensino profissionalizante. Ao realizarmos a pesquisa ficou evidente que a constituição desses sistemas de ensino fundaram suas bases no pensamento liberal ao se organizar e formar indivíduos para exercer funções no sistema produtivo atendendo exclusivamente à lógica de mercado e as necessidades do capitalismo.

O terceiro capítulo: “A Formação do Trabalhador e a Educação Profissional no Brasil” buscou evidenciar a situação da educação e da formação do trabalhador inserida no cenário da globalização; apresentou reflexões sobre a reforma da Educação Profissional e a sua organização atual face à nova etapa de desenvolvimento do capital e suas implicações na educação dos trabalhadores. Diante disso, podemos afirmar que da forma como a Educação Profissional está organizada e sendo oferecida em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, além de dificultar o acesso a grande maioria dos trabalhadores, pouco tem contribuído para a compreensão da sociedade na qual esse sujeito está inserido.

No quarto capítulo: “Os Egressos dos Cursos Técnicos e a Educação Profissional” analisamos os dados obtidos na pesquisa, buscando verificar, a partir da experiência educacional e profissional dos egressos dos cursos técnicos, a efetividade da política de Educação Profissional e avaliar a hipótese levantada pela pesquisadora. As análises mostraram que apesar de muitos egressos estarem desenvolvendo atividades produtivas, mesmo sendo fora da área a qual se profissionalizaram, constatamos uma tendência no aumento das relações informais de trabalho conforme já havia sido alertado em capítulos anteriores, bem como um aumento nas taxas de desemprego.

E numa tentativa de síntese, tecemos algumas considerações com o objetivo de pontuar a análise da Educação Profissional a partir dos dados coletados na pesquisa.

Ao realizarmos essa investigação adotamos a pesquisa qualitativa na perspectiva dialética, que tem como objetivo investigar o homem, com princípios e idéias, e inserido nas relações sociais, pois, conforme Minayo, “A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva, com toda a riqueza de significados dela transbordante” (2001, p. 16). A pesquisa nesta orientação é vista como uma relação entre sujeitos, na qual o pesquisador e pesquisados são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam. Também favorece a compreensão da realidade, buscando o desvelamento dos fatores subjetivos e das significações em todo contexto no qual o fenômeno estudado acontece.

Para coletar os dados, optamos por aplicar um questionário, por considerar que este instrumento possibilita a apreensão de dados da linguagem do próprio sujeito, o que permitiu ao investigador desenvolver uma idéia de como os mesmos interpretam aspectos da sociedade e da temática abordada, bem como a constituição do problema posto na realidade social.

Ao aplicar o questionário buscou-se obter informações, dados objetivos e subjetivos contidos nas respostas dos sujeitos que vivenciam a realidade que está sendo investigada com uma finalidade específica: o interesse do pesquisador sempre atrelado a uma hipótese. Nesse contexto, o sujeito pesquisado é o principal protagonista, pois ele também possui conhecimento e experiência a respeito do tema pesquisado, o que lhe permite fornecer informações indispensáveis à realização da pesquisa. As perguntas do questionário objetivaram conhecer a trajetória de vida dos egressos, bem como os motivos que nos levaram a buscar um curso técnico e suas expectativas de futuro. As perguntas foram elaboradas de forma clara e objetiva, para garantir a eficácia do instrumento, e sua aplicação foi feita mediante a conveniência dos sujeitos pesquisados.

Para analisar os dados coletados através dos questionários recorremos a Análise de Conteúdo que se atém às mensagens ou informações veiculadas no texto com a finalidade de explicitar as idéias que as fundamentam e as associar com determinadas condições ideológicas, históricas e sociais, buscando atender aos pressupostos do método através do qual o pesquisador optou para fazer a leitura do objeto pesquisado. Esse tipo de análise (de conteúdo) é definido como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações, tem por finalidade a interpretação dessas comunicações” (BERELSON *apud* BARDIN, 1995, p. 36).

Também é uma análise de significados, uma técnica que consiste em apurar descrições de conteúdos muito aproximativas, para por em evidência com objetividade a realidade e a importância que esta exerce sobre o sujeito. A importância da utilização dessa técnica se justifica também, porque é possível analisar as categorias que surgirão nas respostas obtidas, e verificar o nível de influência que as mesmas exercem na vida dos egressos dos cursos técnicos.

Para a análise dos questionários, o primeiro passo foi examinar o conteúdo de cada um. Em seguida identificamos e escolhemos as unidades de análise, estabelecendo duas categorias temáticas: *Emprego e Formação Profissional*, e as desmembramos em subtemas ou unidades de registro, que são categorias que surgiram nas respostas obtidas através dos questionários, pertinentes aos objetivos e as questões norteadoras da pesquisa.

Entretanto, as mesmas só apresentaram consistência por se articularem com o objeto de estudo num contexto econômico-social e político historicamente determinado, partindo do real que é essencialmente contraditório e está em permanente transformação. Portanto, é importante considerar esse contexto, porque é ele que possibilita que as categorias “não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesclam de realidade e movimento” (CURY, 1992, p. 21).

A partir daí, quando as informações obtidas nos questionários foram tabuladas considerando as categorias – Emprego e Formação Profissional, o material foi estudado e comparado levando em conta o conteúdo das respostas fornecidas pelos egressos. Após esse procedimento foram elaborados e organizados gráficos conforme as categorias temáticas geradas, e as respectivas unidades de registro, a partir das respostas de cada participante. Toda a análise foi feita considerando o objeto de estudo, os objetivos e a hipótese que orientou essa pesquisa. Os resultados estão descritos no quarto capítulo.

Essa pesquisa não tem a pretensão de esgotar a discussão a respeito da reforma e expansão da política de Educação Profissional, e se esta possibilita a inserção de seus egressos no mercado de trabalho. Contudo, esperamos contribuir com a realidade da Educação Profissional em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no que se refere à implantação e implementação das ações (políticas públicas) de educação/formação profissional no Estado para que estas sejam promovidas com mais eficiência e que venham proporcionar melhorias das condições da população.

CAPÍTULO I

O PROCESSO DE DIVISÃO DO TRABALHO E A DESQUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR

Este capítulo pretende discutir o histórico processo de divisão do trabalho na fase inicial do capitalismo e como o trabalhador se tornou desqualificado e alienado devido a um trabalho parcializado e destituído de conteúdo teórico. Consideramos relevante tratar desse assunto, uma vez que para compreender como se dá o modo de produção capitalista em nossos dias é necessário desvelar suas bases históricas, para entender porque na atualidade o trabalhador convive cada vez mais com a degradação do trabalho assalariado. Essa realidade decorre devido às recentes reestruturações das formas de produção ocorridas principalmente em função da introdução de novas tecnologias e dos novos processos de gestão do trabalho.

1.1. A divisão do trabalho no capitalismo

Para compreendermos como teve início o processo de divisão do trabalho, consideramos relevante analisar o movimento do capital e das forças produtivas a partir do surgimento da manufatura e o papel da educação escolar neste contexto, pois ela participa, embora não seja a principal protagonista, do desenvolvimento dessas forças.

Segundo Marx (1968)¹¹, no capitalismo, as transformações técnicas e sociais do trabalho tiveram como objetivo aumentar a força produtiva, o que possibilitou a redução no preço das mercadorias, e conseqüentemente, o valor da força de trabalho, apesar de aumentar a jornada trabalhista. A introdução de inovações tecnológicas romperam com a individualidade do artesão, que antes controlava todo o processo de produção de suas mercadorias. Já na fase manufatureira, quando este começou a se reunir com outros trabalhadores para desempenhar tarefas iguais, segundo um mesmo plano denominado de Cooperação Simples, passou a executar processos de trabalho mais complexos, baseados na divisão do trabalho. A revolução trazida pelo uso da máquina na grande indústria trouxe mudanças que refletiram diretamente na organização do trabalho e nos requisitos de qualificação do trabalhador. Ao se substituir o trabalho que o artesão antes realizava individualmente e com maior dispêndio de tempo, pela manufatura, que pressupunha a

¹¹ A exposição sobre o desenvolvimento do processo de trabalho e da conseqüente desqualificação do trabalhador se baseia na leitura de Karl Marx (1968) **O Capital**, livro primeiro, volume I, quarta parte,. Cap. XI e XII, p. 374 – 422.

fragmentação de tarefas realizadas por muitos trabalhadores em menor tempo, gradativamente foi ficando de lado tudo o que representava um entrave à acumulação do capital.

A manufatura teve origem no artesanato, ao combinar diversos ofícios, que perderam sua independência quando se tornaram tão especializados a ponto de constituir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. Paralelamente também ocorreu a separação de componentes de um mesmo ofício em operações diferentes, isoladas e individualizadas, desempenhadas por trabalhadores especializados.

A condição material para o surgimento e a expansão da cooperação na manufatura foi basicamente a concentração dos meios de produção em grande escala, nas mãos de cada capitalista, que passaram a reunir sob suas ordens muitos trabalhadores, que antes independentes, passaram a trabalhar juntos e com o mesmo objetivo, o capital. Com a passagem da cooperação simples para a manufatura surge o trabalhador coletivo que revolucionou a produção. Entretanto, este se tornou mais dependente do capital, por ser reduzido à um executor de operações parciais, perdendo assim a sua autonomia. Portanto, em nome da produtividade e da economia de tempo, o trabalhador foi se transformando em parte de um mecanismo no processo de produção, no qual cada um desempenha uma função específica.

Por levar menos tempo para realizar uma tarefa, esse trabalhador parcial representou um grande avanço para o capital, em relação ao artesão, que produzia menos devido a contínuas interrupções durante o trabalho para localizar ou mudar de lugar as ferramentas necessárias a sua produção. Esse trabalho complexo e demorado representava um entrave à acumulação, portanto era preciso simplificá-lo, adotando uma nova organização (divisão), que resultou no empobrecimento da maior parte das funções. Dessa forma o trabalho qualificado do artesão se desqualificou e uma nova concepção de capacidade foi criada, na qual a qualificação passou a ser sinônimo de habilidade específica e parcial. Essa organização revoluciona inteiramente a produção e submete cada trabalhador à execução contínua de uma única operação, pressupondo o aumento da produtividade e economia de tempo. Entretanto, por desenvolverem operações parciais, os trabalhadores perdem a visão do conjunto da produção.

Ao se desenvolver, a manufatura causou um grande efeito sobre a divisão do trabalho na sociedade, provocando sua intensificação e dinamismo. Surgem novos ofícios em atendimento às necessidades de produção manufatureira, como a fabricação de ferramentas, que se tornam cada vez mais diversificadas, incrementando ainda mais a produção que por sua vez, amplia o mercado mundial.

Entretanto, em todo o ofício que se apossa, a manufatura cria uma classe de trabalhadores sem qualquer destreza especial, os quais no artesanato eram “marginalizados”. Depois de especializá-los numa função específica, sacrificando a capacidade total do ser humano, a própria manufatura transforma essa especialidade na ausência de qualquer formação.

Decompondo o ofício manual, especializando as ferramentas, formando os trabalhadores parciais, grupando-os e combinando-os num mecanismo único, a divisão manufatureira do trabalho cria a subdivisão qualitativa e a proporcionalidade quantitativa dos processos sociais de produção; cria assim determinada organização do trabalho social e, com isso, desenvolve ao mesmo tempo nova força produtiva social do trabalho. [...] Ela desenvolve a força produtiva do trabalhador coletivo para o capitalista e não para o trabalhador e, além disso, deforma o trabalhador individual. Produz novas condições de domínio do capital sobre o trabalho. Revela-se, de um lado, progresso histórico e fator necessário do desenvolvimento econômico da sociedade, e, de outro, meio civilizado e refinado de exploração” (MARX, 1968 p. 417-418).

A decomposição do ofício manual reduziu os altos custos de formação do trabalhador, porém o tempo gasto na aprendizagem de um trabalho altamente especializado era mais longo. Quando já não era mais necessária essa aprendizagem, os trabalhadores insistiam em mantê-la como uma forma de resgatar a época em que o artesão tinha domínio teórico-prático do processo de trabalho como um todo.

Se a manufatura revolucionou a produção a partir de uma determinada organização e distribuição da força de trabalho, a grande inovação que impulsionou o desenvolvimento da produção na indústria moderna foi a utilização da máquina. A ferramenta, antes manual no artesanato e na manufatura, servia ao trabalhador, que a tinha sobre seu controle. Entretanto, na fábrica a posição se inverte e o trabalhador é que deve servir à máquina. Antes [no artesanato e na manufatura] os trabalhadores eram integrantes de um mecanismo vivo; com a maquinaria foi-lhe imposto o papel de “acessório consciente de uma máquina parcial”. Desde então o operário fabril passou a realizar operações rotineiras que não requeriam qualquer destreza especial.

Ainda a respeito da desqualificação profissional no período manufatureiro, Alves (2001)¹² salienta que inicialmente a manufatura se apropriou da base técnica do artesanato sem afetar a qualificação do trabalhador. A divisão do trabalho num estágio mais adiantado da manufatura passou a decompor e agregar as operações constitutivas do processo de trabalho em unidades desenvolvidas por trabalhadores distintos e a longa e dispendiosa aprendizagem

¹² ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande MS: Ed. UFMS; Campinas SP: Autores Associados, 2001. Capítulo I, p. 89-91.

do trabalhador tornou-se dispensável a partir do momento em que contrariou os objetivos dos capitalistas que não queriam ter despesas, mas somente lucros.

A diminuição ou eliminação dos custos de aprendizagem promoveu um expressivo aumento de mais-valia¹³ na medida em que a redução da força de trabalho passou a se dar mediante a diminuição do tempo de trabalho necessário e o aumento do tempo de trabalho excedente. Conseqüentemente, isso ocasionou o rebaixamento dos salários, pois com o parcelamento e a divisão das tarefas não era mais necessário trabalhadores bem qualificados. Essa situação piorou ainda mais com a inserção das máquinas nos processos produtivos.

Com a maquinaria, gradativamente foi ocorrendo a substituição da força humana pelas forças naturais e passou-se a utilizar a ciência com mais racionalidade, resultando em uma forma de cooperação bem mais desenvolvida que as anteriores.

Machado (1989, p. 23) ao analisar a divisão do trabalho com a mecanização dos processos argumenta que:

Antes, na cooperação simples e na manufatura a cooperação era algo que se exigia de cada um como condição para se integrar à produção, e, portanto tinha uma dimensão subjetiva. Na maquinaria o próprio instrumento de trabalho impõe a cooperação cujo caráter passa a ser fundamentalmente objetivo e independente do indivíduo, que a ela tem que se ajustar. Essa objetividade significa de um lado, maior coletivização e socialização da produção, mas por outro, faz aumentar a instabilidade do trabalhador, cuja substituição tornou-se mais fácil, sem prejuízo para o fluxo da produção.

A maquinaria sendo uma invenção do próprio homem deveria possibilitar sua libertação, pois não havia necessidade técnica de escravizá-lo numa atividade fixa. Entretanto, ela se transformou em um instrumento de maior exploração.

Inicialmente isso ocorreu devido a extensão e diversificação do contingente de indivíduos que se incorporaram ao capital, pois a máquina também permitiu a mobilização de mulheres e crianças que passaram a contribuir com o sustento da família trabalhadora, porém causando a desvalorização do trabalho do homem adulto. Depois se transformou na força mais vigorosa capaz de valorizar o capital através do aumento da produtividade, ou seja, pela diminuição do tempo necessário à produção de uma mercadoria e, apesar de ter sido o meio mais eficiente de encurtar o tempo de trabalho, representou também uma forma de explorar a força de trabalho do trabalhador e de sua família.

¹³ “A mais-valia é gerada quando o trabalhador opera além dos limites do trabalho necessário, ou seja, é a expressão precisa do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista”. Marx (1968) **O Capital**, livro primeiro, volume I, quarta parte, p. 242-243.

Na manufatura e no artesanato o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina. Naqueles, precede dele o movimento do instrumental de trabalho; nesta tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto (MARX, 1968 p. 483).

Na fábrica mecanizada a divisão do trabalho não era feita a partir da habilidade do trabalhador individual. A distribuição dos trabalhadores era feita aleatoriamente pelas diferentes máquinas especializadas, pois não existiam diferentes grupos trabalhando pelas seções da fábrica. A única distinção era feita entre os trabalhadores que utilizam realmente a máquina e seus auxiliares. Além desses, havia um contingente menor de pessoal que cuidava do controle e da manutenção da maquinaria. Tratava-se de “[...] uma classe de trabalhadores de nível superior, uns possuindo formação científica, outros dominando um ofício; distingue-se dos trabalhadores da fábrica, estando apenas agregados a eles. Sua divisão de trabalho é puramente técnica” (MARX *apud* KUENZER, 1986, p. 45).

Ao examinar a relação entre o sistema produtivo e a educação do trabalhador, Kuenzer, (1986)¹⁴ ressalta que uma das características da divisão do trabalho foi a separação entre o trabalho manual e o intelectual, ou seja, entre o pensar e o executar. A habilidade individual do trabalhador desaparece diante da ciência, sendo substituída pelo trabalho coletivo, sempre a serviço do capital. A ciência e a tecnologia a serviço da indústria moderna evidenciam a base técnica revolucionária, transformando constantemente a divisão do trabalho na sociedade. Um dos efeitos dessas mudanças é o fato do trabalhador ser lançado de um ramo da produção para outro, tirando-lhe a segurança e mantendo-o sob a ameaça constante de desemprego. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que abre possibilidade de ocupação devido a simplificação do trabalho a fábrica também as extingue, devido à dinâmica e as mudanças do processo produtivo.

Kuenzer (1986) ainda adverte sobre o papel que a ciência ocupou na divisão do trabalho nesse período [século XIV], pois o saber que o progresso gerou pertencia ao capital, que o colocou a serviço unicamente a força produtiva do capital, ou seja, contribuiu para aumentar a dominação sobre o operário. Isso ocorreu a partir do momento em que se operou a divisão entre trabalho manual e intelectual, pois, “através da divisão do trabalho torna-se possível aquilo que se verifica efetivamente: que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos” (MARX; ENGELS, s.d., *apud* KUENZER, 1986, p. 38).

¹⁴ KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica**. As relações de produção e a educação do trabalhador. 2. ed., São Paulo: Editora Cortez, 1986. p. 45-48.

Em virtude dessa divisão, as atividades do operário se restringiram a execução de tarefas sendo expropriado do saber sobre o trabalho, perdendo a possibilidade de pensar e planejar sua criação. A ciência, da qual o trabalhador já tinha consciência de sua importância, passou a ser privilégio das categorias que planejavam o trabalho, pois, a produção e a organização do trabalho concretizado na maquinaria resultavam da aplicação da ciência. Conseqüentemente:

A classe que detém o poder material em certa sociedade detém também o poder intelectual, uma vez que possui os instrumentos materiais e conceituais para a elaboração do conhecimento; àqueles que são recusados os meios de produção intelectual só resta a submissão. Esse saber, elaborado pela classe dominante e que reflete seus interesses particulares, é apresentado como universal, único, razoável e verdadeiramente válido (KUENZER, 1986, p. 47).

Assim, o operário passou a representar apenas força de trabalho, ao disponibilizar toda sua energia a serviço da reprodução ampliada do capital, não dispondo de qualquer tempo para a educação, “para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas e espirituais para o descanso dominical” (MARX, 1968, p. 300).

Machado (1989) alerta que a tecnologia e a ciência a serviço do capital, acabou por provocar a expropriação do conhecimento do trabalhador. Ao lado de um pequeno número de trabalhadores altamente qualificados, que dominavam o saber sobre o trabalho se desenvolveu uma infinidade de trabalhadores desqualificados que só detinham conhecimento relacionado à sua tarefa parcial e insignificante, devido a simplificação do processo produtivo, cuja função precípua era a geração de mais-valia.

Nesse contexto, quando o capitalismo reforçou ainda mais a divisão entre teoria e prática, surgiram dois tipos de ensino revestidos de características diferentes em função do fim a que se destinavam. Uma pedagogia que ensinava teoria e capacitava para as funções de planejamento controle e a compreensão dos fundamentos científicos do trabalho, e outra destinada à maioria da força de trabalho, ligada às tarefas de execução. A pedagogia do trabalho que trazia características de ensino “prático”, parcial e fragmentado ministrado durante o processo de produção através de treinamentos especiais ou de aprendizado, no próprio local trabalho ou em instituições especializadas de formação profissional, muitas vezes incentivado por promessas de ascensão profissional.

Nessa “pedagogia” – a do capital, os custos da aprendizagem eram baixos e não havia desperdícios de tempo; só se ensinava o que se utilizaria e o que era prático. As

informações teóricas e tecnológicas só eram transmitidas na medida da necessidade prática. Quando a formação profissional do trabalhador ocorria através da escola, esta reduzia a prática educativa a um fazer técnico de produção, determinado pelas necessidades do desenvolvimento capitalista.

1.2 O trabalho no capitalismo monopolista

O capitalismo, desde o período manufatureiro até a fase monopolista, passou por transformações importantes, principalmente no que se refere a divisão técnica do trabalho, na utilização sistemática da ciência e da tecnologia no contexto da produção e na organização e controle do trabalho.

A partir dessa época se intensificou o movimento de concentração e centralização do capital sob a forma dos primeiros trustes e cartéis, e a estrutura e o funcionamento da indústria moderna começou a tomar sua forma atual. Mas, quais fatores foram determinantes para que o capitalismo atingisse esse novo estágio de desenvolvimento?

Para Braverman (1977), o que inaugurou essa época foram a rápida consumação da colonização do mundo, as rivalidades internacionais e os conflitos armados pela divisão do globo em esferas de influência econômica ou hegemonia militar, que marcaram a moderna era imperialista. Assim:

[...] o capitalismo monopolista abrange o aumento de organizações monopolistas no seio de cada país capitalista, a internacionalização do capital, a divisão internacional do trabalho, o imperialismo, o mercado mundial e o movimento mundial do capital, bem como as mudanças na estrutura do poder estatal (BRAVERMAN, 1977, p. 216).

A empresa capitalista dos períodos anteriores, no que se refere a sua organização, era bastante limitada devido também ao baixo volume de capital disponível e pela forma de gerenciamento do capitalista ou de seus sócios. Já na era do capitalismo monopolista tais limites são superados, pois a empresa moderna passou a desenvolver mecanismos indispensáveis a incorporação real dos trabalhadores ao capital, o que lhe permitiu instaurar de maneira completa o modo de produção capitalista; porém, rompeu o vínculo que dava autonomia para administrar o capital ao seu proprietário individual.

Hoje, grandes conglomerados de capital são reunidos à medida que superam a soma das riquezas daqueles diretamente associados com a empresa. Esse fato determina que o controle operacional recaia cada vez mais sobre um funcionalismo gerencial contratado pelos empresários. Nesse ponto se diferenciou dos estágios anteriores, quando o capitalista era proprietário e ao mesmo tempo administrador de seu capital.

O capitalismo monopolista ao se complexificar de forma acelerada, introduz a “gerência científica”. Geralmente os gerentes são escolhidos dentre aqueles que possuem capital e relações com a classe burguesa, mas também podem ser homens que ascendam de outras classes sociais, mediante cooptação de seu talento por parte da organização capitalista a que servem. Fica claro que o capitalismo monopolista exige métodos modernos e maquinarias sofisticadas, dentro de um empenho para planejar e controlar o processo de trabalho e torná-lo um processo dirigido exclusivamente pela gerência.

Na primeira forma de divisão do trabalho, o ofício era desmontado e restituído aos trabalhadores, parcelado de maneira que o processo como um todo já não era mais de competência de um só trabalhador individual. Com a gerência científica, empreende-se uma análise das tarefas distribuídas entre os trabalhadores visando o controle das operações individuais. “É na era da revolução técnico-científica que as gerências avocam para si o problema de apoderar-se de todo o processo e controlar cada elemento dele sem exceção” (BRAVERMAN, 1977 p. 149).

Nesse sentido, aquele que concebe novos objetos e novas idéias passa a ser uma pessoa ou grupo de pessoas diferente daquele que está encarregado de executá-los. Essa separação entre teoria e prática, concepção e execução, pensamento e ação é a principal característica do trabalho no capitalismo moderno e a maior causa do seu empobrecimento. A divisão técnica do trabalho dentro da empresa e o controle da organização do processo de trabalho como um todo tem início no momento em que a revolução técnico-científica, baseada na utilização sistemática da ciência e tecnologia para a mais rápida transformação da força de trabalho em capital, começa a ser implementada.

Braverman (1977) ainda assinala que o movimento da gerência científica iniciada por Taylor nas últimas décadas do século XIX, estava relacionada com o desenvolvimento dos métodos de organização do trabalho e não com o desenvolvimento da tecnologia, no qual seu papel foi mínimo. Esse movimento objetivou aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes um do controle do trabalho nas empresas capitalistas em franca expansão. O taylorismo se ocupava dos fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre ele. “O que Taylor fez não foi criar algo inteiramente novo; mas sintetizar idéias num todo razoavelmente coerente que germinaram e ganharam força na Inglaterra e nos Estados Unidos durante o século XIX. Ele deu uma filosofia e título a uma série desconexa de iniciativas e experiências” (HENRI FAYOL *apud* BRAVERMAN, 1977, p. 84-5)

O taylorismo consistia na sistematização e padronização do trabalho, por meio de uma definição precisa de como realizar cada etapa da produção e o tempo que deveria ser gasto em cada uma delas e tinha como principal objetivo atingir a máxima eficiência nos processos produtivos com maior economia de tempo.

Isso atendia aos seus princípios norteadores, que eram: *dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores*, ou seja, o processo de trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores, e não pode depender das capacidades destes, mas inteiramente das políticas gerenciais; *separação de concepção e execução*, pois o próprio Taylor afirmava que “todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto”, considerando que esta é a chave da administração científica (TAYLOR *apud* BRAVERMAN, 1977 p. 103); e por último, *utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução*. Sobre este princípio específico, Braverman alerta que o controle do trabalho pertence àquele que pode “arcar” com o estudo dele, a fim de conhecê-lo melhor do que os próprios trabalhadores conhecem sua atividade viva. Dessa forma, elimina-se praticamente o trabalho qualificado, e essa eliminação se constituiu em condição *sine qua non* para o desenvolvimento do capitalismo.

Como podemos perceber o capitalismo moderno, a ciência e a tecnologia, quando associados, explicitam a história da desqualificação dos trabalhadores. Esse processo atinge além da indústria outros setores tais como: bancos, escritórios, escolas, etc. O desenvolvimento científico-tecnológico quando aplicado aos processos de trabalho, ao mesmo tempo em que necessita de uma minoria de trabalhadores qualificados (especializados), desqualifica a maior parte da força de trabalho, submetendo-a a um trabalho sem sentido, cansativo, repetitivo e degradante. A característica atual do processo de divisão do trabalho é sua extrema fragmentação e, adaptada a um sistema hierárquico objetiva controlar tanto a mão quanto a mente do trabalhador.

De acordo com Braverman (1977), para o trabalhador, o conceito de qualificação tradicionalmente se relaciona com o domínio do ofício, ou seja, a combinação do conhecimento de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para o desempenho em determinado ramo da produção. O parcelamento das funções e a reconstrução da produção como processo coletivo ou social destruíram o conceito tradicional de qualificação e inauguraram apenas um modo para o domínio do processo de trabalho, a ser feito mediante e com o conhecimento técnico-científico e de engenharia do trabalho. A extrema concentração desse conhecimento nas mãos da administração (gerência) e suas

organizações de equipes associadas fecharam essa via de acesso à maioria dos trabalhadores. O que restou a estes foi um conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, a velocidade como qualificação, etc.

No capitalismo moderno percebemos que o conceito de qualificação se degradou, ao mesmo tempo em que as relações de trabalho também se deterioram, devido as formas de organizar o trabalho em uma hierarquia de crescente complexidade e a ausência de controle do processo de trabalho pelo trabalhador. Isso faz com ele desconheça o processo de trabalho como um todo, diferente do artesão, que dominava todas as fases do processo, ou seja, pensava, produzia e vendia seus produtos no mercado. A divisão do trabalho garantiu para o capital tanto a posse da técnica quanto do trabalho intelectual, impedindo que os trabalhadores deles se apoderem. Isso ocorre principalmente quando se reduz o trabalho do trabalhador a uma simples operação manual, impedindo a colaboração entre trabalho manual e intelectual, privando os trabalhadores da possibilidade de aproveitarem a experiência prática adquirida na produção, para se apoderarem da técnica e da ciência.

Esse processo perdurou até década de 1980, quando se intensificou mais ainda o amplo processo de mundialização do capital, bem como de relações de estruturas tanto de dominação e apropriação como de antagonismo e integração. Neste contexto, os movimentos do capital, da tecnologia e da força de trabalho em escala mundial, tornaram as economias nacionais dependentes da economia global. Estas forças produtivas engajadas no desenvolvimento extensivo e intensivo do capital passaram a produzir tanto a integração como a fragmentação. Porém, não conseguem resolver os graves problemas sociais que atingem todas as esferas da vida coletiva e individual de todas as classes sociais.

Para Kuenzer¹⁵ a mais dramática transformação decorrente dessa nova etapa de acumulação é a diminuição dos postos de trabalho, tornando-se o desemprego uma tendência que parece ser irreversível, a permanecer o atual modelo. Isso tem ocorrido muito mais em função do deslocamento dos investimentos para a área financeira no plano internacional, do que das inovações em tecnologia e gestão. O desemprego assume feições mais perversas nos países periféricos, onde os direitos de cidadania ainda estão longe de serem assegurados para a maioria da população e as desigualdades de todas as ordens acentuam as diferenças de acesso ao trabalho, e em conseqüência, aos bens e serviços socialmente produzidos.

¹⁵ KUENZER, Acacia Zeneida. Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico SENAC - DN**, vol. 25 n° 2, 1999.

Em relação ao emprego e renda, ocorreu no Brasil, a partir dos anos de 1980, uma deteriorização das condições gerais do mercado de trabalho urbano que refletiu, não apenas no aumento do desemprego e no quantitativo de trabalhadores assalariados por conta própria e de assalariados sem contrato de trabalho formalizado, mas também na significativa redução de salários. Essas transformações acabaram por provocar maior concentração da pobreza, do desemprego e modificaram o perfil do trabalho, tornando-o mais simples e mal remunerado. O esgotamento do padrão de desenvolvimento da economia e a orientação das políticas econômicas adotadas no país, influenciaram fortemente o movimento do mercado de trabalho nesse período. A desaceleração do crescimento industrial brasileiro que vinha acontecendo desde o final dos anos de 1970, provocou uma profunda recessão econômica no início da década seguinte. O endividamento externo, decorrente elevação das taxas e juros do mercado financeiro internacional, que ocorreu a partir da crise do petróleo, e a adoção pelo governo brasileiro de uma política de ajuste recessivo, provocaram uma brusca retração na produção, provocando demissões de trabalhadores e culminando com o aumento descontrolado do desemprego¹⁶.

Segundo Pochmann (2001, p. 9-10), as mudanças no chamado "mundo do trabalho" têm-se caracterizado pelo crescimento do excedente estrutural de mão-de-obra e pelo aumento do desemprego, tendo o País ocupado, em 1999, o terceiro lugar em volume do desemprego aberto que representava 5,6% do total do desemprego mundial enquanto detinha apenas 3% da PEA global.

Todavia, as transformações por que passa o mercado de trabalho brasileiro não são novas, elas foram ocorrendo gradativamente em função dos ciclos da industrialização e das migrações da população rural para as cidades. O aumento dos postos de trabalho na indústria foi seguido pelo crescimento do setor serviços, diretamente vinculado a crescente concentração populacional nos grandes centros, conforme a tabela:

Tabela 1: Brasil – Distribuição da ocupação por setores econômicos

	Agropecuária	Indústria	Serviços
Anos 40	66,7	12,8	20,5
Anos 70	30,8	27,5	41,7
Anos 90	20,9	19,6	59,5

Fonte: Pochmann (2001, p. 58).

¹⁶ DEDECCA, Cláudio Salvadori; BALTAR, Paulo E. A.; HENRIQUE, Wilnês. Mercado de trabalho e exclusão no Brasil. in: **Crise e trabalho no Brasil. Modernidade ou volta ao passado?** 2. ed., São Paulo: Scritta, 1996. p. 90-92.

A migração rural-urbana tem como causas principais a industrialização e geração de empregos nas cidades, além das transformações e problemas no campo, como a concentração fundiária, mecanização rural e mudanças nas relações de trabalho na agropecuária. A grande concentração da população nas cidades e a diminuição dos postos de trabalho na indústria, resultado da reconversão econômica e da mudança na dinâmica industrial (antes voltada para o mercado interno e agora dependente da competitividade externa), provocam mudanças nas formas de emprego, que passam a ter um caráter informal (sem registro em carteira), devido ao excedente de mão-de-obra. Isso ocorreu com uma parte importante do setor de serviços, que apresenta como alternativa de ocupação os serviços de distribuição (modestas atividades mercantis tais como feiras, camelôs) e os serviços pessoais e domésticos (POCHMANN, 2001, p. 55-7).

No que se refere ao desemprego nacional, dos 13,6 milhões de pessoas que ingressaram no mercado de trabalho nos anos 1990, apenas 8,5 milhões tiveram acesso a algum posto de trabalho, criando-se um contingente de 5,1 milhões pessoas excedentes. Isso significa que somente 62,5 % das pessoas que procuraram uma vaga nos anos 1990 encontraram-na (POCHMANN, 2001, p. 103).

Segundo Pochmann (2001), durante década de 1990, a cada dez postos de trabalho criados, somente dois eram assalariados e com registro formal, configurando uma difusão de postos de não-assalariados. Atualmente as taxas de desemprego total aumentaram assustadoramente, sobretudo nas regiões onde a concentração da população é maior, conforme tabela a seguir:

Tabela 2: Brasil - Taxa de desemprego por região metropolitana (%)

Mês/Ano	TOTAL	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Jan/05	10,2	12,2	15,8	9,8	7,4	11,1	7,0
Fev/05	10,6	13,2	15,6	9,9	8,4	11,5	7,1
Mar/05	10,8	14,1	15,7	10,7	8,4	11,5	7,9
Abril/05	10,8	13,7	17,0	9,5	8,6	11,4	8,0
Mai/05	10,2	12,8	15,9	8,9	8,5	10,5	7,7
Jun/05	9,4	9,6	14,7	8,5	6,9	10,5	7,1
Jul/05	9,4	12,7	15,7	8,2	7,2	9,9	7,0

Fonte: Indicadores IBGE, Pesquisa Mensal de Emprego Julho 2005 (ajustada)

Conforme tabela 1, o maior número de pessoas sem emprego se concentra na região Nordeste, demonstrando que o desemprego também tem características regionais; as regiões mais desenvolvidas (Sudeste e Sul) apresentam menores índices de desempregados, e isso é um reflexo do comportamento econômico local, que gera mais oportunidades ocupacionais.

Tabela 3: Brasil – População Desempregada por ano de estudo (%)

Julho de 2005	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
PD s/ instrução c/ menos de 1 ano estudo	27,2	37,0	31,4	30,0	25,9	24,0	26,8
PD c/ 8 a 10 anos de estudo	27,0	24,4	26,0	28,1	26,6	27,7	28,2
PD c/ 11 anos ou mais de estudo	45,8	38,6	42,5	41,9	47,5	48,3	45,0

Fonte: IBGE. Indicadores de distribuição da população desempregada, por região metropolitana e anos de estudo (ajustada).

Quanto a relação do emprego com a escolaridade, analisando a Tabela 2, percebemos que mesmo as pessoas concluindo o Ensino Médio (11 anos de estudo), ainda encontram dificuldade para se inserir no mercado de trabalho. Isso se justifica em função da natureza das ocupações criadas mais recentemente no país, que se vinculam muito mais às formas de produção e reprodução das estratégias de sobrevivência do que a postos de trabalho de qualidade associados ao novo paradigma tecnológico. Por estarem mais relacionados ao baixo rendimento e a precárias formas de trabalho tendem a ser principalmente, os trabalhadores com menor escolaridade, os mais explorados nessas ocupações.

Contraditoriamente, os dados da tabela anterior desmentem o discurso governamental que considera a escolaridade e a qualificação como elementos que muito contribuem para se conseguir um emprego, porém essas possibilidades ficam mais próximas da precariedade e dos serviços de baixa qualidade e produtividade.

Estudos comprovam, conforme Salm (1996), Frigotto (1998) e Pochmann, (2001), que o desemprego neste século é um problema social e político, devido principalmente à reestruturação produtiva e as políticas neoliberais. A hegemonia do capital especulativo de um lado, e do outro, o desenvolvimento produtivo centrado sobre a hipertrofia do capital morto, isto é, ciência e tecnologia, e informação como forças de produção acabam desenhando, como alerta Frigotto (2001), uma realidade onde encontramos:

- **Desestabilização dos trabalhadores estáveis**, que se dá pela intensificação da exploração e pela permanente ameaça da perda de emprego;
- **Instalação da precariedade do emprego**, mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário e terceirização; que levam a desvalorização salarial e a contratos de trabalho sem carteira assinada;
- **Desemprego estrutural**, gerando contingentes de pessoas não integradas e não integráveis ao mundo da produção, que fatalmente viverão de subempregos, ou na informalidade, ou até à mercê de políticas públicas assistencialistas e compensatórias.

O desemprego na atualidade não só está se ampliando, mas atingindo um maior número de trabalhadores; o tempo, no qual as pessoas permanecem na condição de desempregadas, também se amplia e com isso muitos correm os riscos de nunca mais retornarem ao mercado de trabalho - é o desemprego permanente¹⁷.

Suas características básicas estão se modificando, pois o trabalho de meio expediente e o trabalho temporário têm sido apresentados como forma de remediar a situação do desemprego e as empresas, nas suas práticas de terceirização dos serviços, passam a adotá-los como forma de flexibilização de mão-de-obra. O número de empresas que funcionam como fornecedoras de trabalhadores temporários, inicialmente voltados a serviços de manutenção, administração e de auxiliares nos escritórios, tem crescido vertiginosamente. A tendência é aumentar ainda mais atingindo serviços tais como desenvolvimento de produtos, informática, gestão de pessoal, etc. Dessa forma, as grandes empresas e corporações tendem a manter um número mínimo de trabalhadores formalmente contratados, altamente qualificados e bem remunerados, e um sistema de trabalhadores "itinerantes", sem direito a benefícios trabalhistas e facilmente dispensáveis, composto por empresas menores, estagiários, e trabalhadores temporários. Essas relações de trabalho precárias e inseguras contribuem com a ansiedade dos trabalhadores adultos e dos jovens, mesmo da classe média, para se "agarrarem" em diferentes cursos de qualificação e de habilitação profissional que lhes prometem "empregabilidade" e um espaço num mercado cada vez mais concorrido¹⁸.

Ainda a respeito das profundas transformações no perfil do trabalho, Antunes (1997), analisa "as metamorfoses do mundo do trabalho" em tempos de capitalismo globalizado, no qual predomina a *subproletarização* do trabalho, que se apresenta sob a forma de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, terceirizados, vinculados a "economia informal". Esse autor ressalta que na era moderna, na qual predomina o *desemprego estrutural* em escala global, um grande contingente de trabalhadores convive com a precariedade do emprego e da remuneração, com a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes e a conseqüente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindical o que acaba por configurar numa tendência à individualização extrema da relação salarial. Acrescenta-se a isto a atual tendência do mercado de trabalho, que é "reduzir o número de trabalhadores 'centrais' e empregar cada vez mais força de trabalho temporária que facilmente é demitida sem custos" (ANTUNES, 1997, p. 44).

¹⁷ RÉGNIER, Karla von Döllinger. Educação, Trabalho e Emprego numa Perspectiva Global. **Boletim Técnico SENAC – DN**, vol. 23 n° 1, 1997.

¹⁸ Idem.

Outro fator analisado por este autor é referente a uma alteração qualitativa na forma de ser do trabalho, que por um lado impulsiona para uma maior qualificação do trabalho em alguns setores, e por outro, para uma maior desqualificação. A respeito da primeira, aponta em direção a uma especialização ou “intelectualização” do trabalho, por considerar que o trabalhador manual não mais consegue dar conta do novo trabalho na indústria, pois este (o trabalho) dividiu-se em ramos mais específicos, passando a necessitar de figuras tais como: técnico de manutenção, programador, controlador de qualidade, técnico da divisão de pesquisa, etc. A segunda decorre das mutações no universo da classe trabalhadora, que desqualifica inúmeros setores operários, atingidos por diversas transformações que provocaram de um lado a *desespecialização* do operário industrial oriundo do fordismo¹⁹ e, por outro, à massa de trabalhadores que oscila entre os temporários, os parciais, aos subcontratados, terceirizados (existe terceirização também em segmentos ultraqualificados) os informais, enfim um quantitativo que na década de 1990 chegava à faixa de 50% da população trabalhadora dos países avançados, incluídos também os desempregados.

A respeito da desespecialização dos operários profissionais, fato este decorrente da criação dos trabalhadores multifuncionais, introduzidos pelo toyotismo²⁰, convém lembrar que esse processo também significou uma desvalorização do saber profissional dos operários, a fim de diminuir seu poder sobre a produção e aumentar a intensidade do trabalho. Para enfrentar esse movimento (desespecialização) os trabalhadores tentaram utilizar o poder de negociação que a qualificação lhes conferia, “organizando até greves contra essa tendência” (CORIAT, *apud* ANTUNES, 1997, p. 53). Entretanto, isso não surtiu efeito, devido ao retrocesso da ação sindical.

A segmentação da classe trabalhadora se intensificou tanto que é possível indicar que, no centro dos processos produtivos encontra-se um grupo de trabalhadores, que diminuem gradualmente em escala mundial, mas que trabalham em tempo integral dentro da fábrica, com maior segurança no trabalho e mais “inserido” na empresa. É um grupo

¹⁹ O fordismo representou a adaptação do taylorismo à linha de montagem e está voltado para a produção estandardizada, para o consumo de massa e pressupõe a especialização da maior parte dos trabalhadores em uma única e repetida tarefa, graças à total fragmentação do produto nas suas partes componentes. Enquanto economia de escala, tira todo proveito da base eletromecânica para disciplinar e intensificar o trabalho segundo um ritmo imposto mecanicamente. A estrutura ocupacional apresenta-se polarizada, hierarquizada e rígida, não requerendo dos trabalhadores maiores atributos escolares e culturais (MACHADO, 1994, p. 70, *apud* ASSIS, 2001 p. 65).

²⁰ Segundo Antunes (1997, p. 27-28), o toyotismo supõe uma intensificação do trabalho, devido os operários atuarem simultaneamente com várias máquinas diferentes, o que possibilita ao capital intensificar – sem estrangular – o ritmo produtivo, atingindo um ritmo intenso de trabalho e produção. Nesse caso exige-se um trabalhador mais especializado e flexível.

geograficamente móvel, facilmente adaptável e flexível, e por isso, desfruta de mais vantagens. Outros dois subgrupos representam a *periferia* da força de trabalho: o primeiro compreende os empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado. Uma das características desse grupo é a alta rotatividade no trabalho. O outro grupo integrante da periferia oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui “empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato temporário, subcontratação e treinados com subsídio público, que tem menos estabilidade que o pessoal do primeiro grupo” (HARVEY *apud* ANTUNES, 1997, p. 54).

Portanto, constata-se que na atualidade, ao mesmo tempo em que se vislumbra uma tendência para a qualificação do trabalho, desenvolve-se intensamente também um nítido processo de desqualificação dos trabalhadores que acabam configurando um processo contraditório que especializa em vários ramos produtivos e desqualifica em outros.

Na descrição deste capítulo, percebemos que o capital utiliza a desqualificação para “subjugar” o trabalhador às suas necessidades e conseqüentemente, para controlar, disciplinar e dominá-lo. Portanto, consideramos de fundamental importância recuperar a qualificação, compreendida como domínio do conteúdo do trabalho. A desqualificação só interessa ao capitalista, ou seja, a classe patronal, pois o trabalhador tem interesse em dominar o conteúdo do trabalho, para poder reivindicar, argumentar e interferir nas decisões a respeito dos processos de trabalho, dos instrumentos, do tempo, das condições, e com isso recuperar o controle sobre sua prática, embora continue alienado do produto do seu trabalho.

Kuenzer (1986) salienta que um dos argumentos que dificultam essa posição é a crescente simplificação do trabalho, entretanto esse argumento é fraco, pois defende apenas os interesses dos patrões. Primeiramente, porque o processo de simplificação do trabalho ocorre de maneira desigual, pois ainda existem setores em que o trabalho permanece complexo e exige trabalhadores altamente especializados; como geralmente estes postos são bem remunerados, passa a ser de interesse do trabalhador conhecer o conteúdo do trabalho.

Em segundo lugar, porque a simplificação aliada à desqualificação determina uma relação entre o homem e a máquina de modo que esta ao conter a ciência que o trabalhador não domina, o submete e se volta contra ele, inviabilizando qualquer possibilidade de interferência. Mas, mesmo executando um trabalho simples, se o trabalhador conhecer o processo e os princípios que regem o funcionamento da máquina, estabelece-se outra relação, que lhe permite dirigir o trabalho, e não ser dominado por ele.

Essa autora ainda reconhece que é no processo produtivo o local em que efetivamente acontece a educação para o trabalho, entretanto esse aprendizado é parcial, fragmentado, não permitindo que o trabalhador perceba os princípios que regem sua ação; e que a fábrica não permite a apropriação do saber sobre o trabalho, na medida em que esta é uma das estratégias de dominação, é preciso pensar em alternativas para fazer frente a essa necessidade.

O Ministério da Educação²¹, ao defender a qualificação do trabalhador, ressalta que:

[...] a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder. Assim, a educação desponta como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade, evitando o erro de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento (MEC, 2001, p. 09-10).

Consideramos que novo modelo de formação profissional precisa ser construído para contemplar a diversidade de ocupações atuais. Entretanto, Pochmann (2001), adverte que sem a integração do setor governamental, empresarial e trabalhadores, e principalmente sem um programa de geração de emprego e renda, articulado a um projeto econômico de desenvolvimento sustentado, todos os esforços de capacitação profissional são ineficientes.

Em Mato Grosso do Sul a escolaridade da PEA gira em torno de sete anos, portanto, além da necessidade de ampliar seu nível de educação, o trabalhador tem direito à educação/formação profissional ofertada pelo poder público; de modo a possibilitar-lhe a preparação para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia. Portanto, consideramos que a escola, particularmente as escolas de educação técnica representam uma oportunidade para o trabalhador ter acesso ao conhecimento, desde que atendam ao princípio da democratização do saber sobre o trabalho. Essa educação e essa escola devem ser como a proposta por Marx:

[...] articulando teoria e prática, através de uma formação politécnica que compense os inconvenientes da divisão do trabalho e que impedem ao trabalhador dominar o conteúdo e os princípios que regem seu trabalho e sua forma de existir (MARX; ENGELS *apud* KUENZER, p. 197).

²¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2003, p. 9 e 10.

Logo, torna-se imprescindível resgatar os fundamentos que irão vincular a formação profissional aos processos educativos, pois, sem a estreita ligação com a Educação Básica, a Educação Profissional sempre correrá o risco de se tornar um simples fragmento de treinamento que beneficiará exclusivamente o mercado e os interesses isolados dos setores produtivos.

Consideramos oportuno recuperar o papel fundamental do Ensino Médio, qual seja o de estabelecer a relação entre o conhecimento e a prática de trabalho, ou seja, explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), ou a ciência se convertem em potência material no processo de produção. Isso implica no domínio não apenas da teoria, mas também da prática sobre como o saber se articula com o processo produtivo. Esse é fio condutor que deve nortear a qualificação e a organização da Educação Profissional técnica de nível médio, de modo a propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas utilizadas na produção, e não o simples adestramento em técnicas produtivas, como ocorreu em épocas anteriores, das quais trataremos a seguir.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA LIBERAL

Neste capítulo buscamos esclarecer como o liberalismo e os modelos pedagógicos formulados sob esta perspectiva influenciaram o processo que deu origem ao ensino profissionalizante. Apresentamos uma análise da Educação Profissional no seu atual estágio de organização e a relacionamos com a educação geral, por considerarmos que a preocupação com a formação do trabalhador não surge como um fato isolado, mas inserida em uma totalidade que pode ter como um dos seus elementos demarcadores o desenvolvimento do capitalismo e sua ideologia inerente: o liberalismo. Como no Brasil ambos têm seu desenvolvimento tardio, se comparado com o processo europeu, julgamos necessário ressaltar o que o caracterizou na ideologia política econômica e na educação nacional.

O liberalismo²² constituiu-se num conjunto de idéias elaboradas por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia. Foi na França, mais precisamente no período da Revolução Francesa, que essa ideologia se transformou na bandeira de uma classe social ascendente, a burguesia. Para atender aos interesses econômicos e políticos da classe burguesa em ascensão, princípios como igualdade de direitos e oportunidades, destruição de privilégios hereditários, respeito às capacidades e iniciativas individuais e educação universal para todos se tornaram diretrizes fundamentais do pensamento liberal.

2.1. Liberalismo e o processo de expansão da educação

Para o entendimento das propostas de educação sob a influência de idéias liberais é necessário analisar historicamente como se deu o processo de organização e expansão da educação no contexto do capitalismo, pois um importante pilar da ideologia liberal era promover a equalização social através da educação.

Segundo Machado (1989), anteriormente à consolidação do capitalismo, não se conhecia a escola generalizada à todo o povo. A disseminação do conhecimento se dava segundo o modo de estruturação da sociedade. Os filhos dos nobres e ricos freqüentavam escolas “tradicionais”, fundadas no humanismo, ou seja, nas letras e na filosofia clássica, que os preparavam para o ingresso em estudos superiores (universidade), e eram organizadas pelo

²² A respeito dos princípios liberais, nos baseamos na obra de Luiz Antonio Cunha: **Educação e desenvolvimento social no Brasil**, 12ª ed. Rio de Janeiro 1991, p. 28 a 34.

clero. Esse tipo de educação não objetivava a transmissão de conhecimentos utilizáveis na produção, mas a reprodução, sustentação e a legitimação de um modo de vida social. A transmissão de conhecimentos, que seriam utilizados na produção de artefatos para o consumo, era feita pela família e nas corporações de ofício.

A família era considerada uma comunidade econômica e educativa, no seio da qual várias atividades se desenvolviam de forma inter-relacionada: habitação, depósito, oficina e local de venda. Desde que nascia, o filho do artesão, do pequeno comerciante e do camponês tinha oportunidade de participar das atividades diárias que ocorriam no espaço de trabalho familiar. A divisão natural do trabalho no interior da família permitia a participação das crianças no trabalho produtivo e até na administração, proporcionando uma formação para a vida. A educação não era ministrada só pelos pais, mas também por todos aqueles que participavam do empreendimento.

Nas corporações de ofício, que eram associações de ajuda mútua da burguesia²³ mercantil, ensinavam-se ofícios manuais gradativamente, conferindo ao estudante os graus de aprendiz, oficial e mestre. O “estudo-trabalho” dos indivíduos que ingressavam nesse sistema era explorado pela corporação, que se encarregava de dar-lhes proteção. Os conhecimentos adquiridos eram mantidos em segredo pela instituição, que tinha um caráter muito fechado.

Com a expropriação dos pequenos produtores independentes e o incremento da produção, a burguesia industrial requer para se sobrepor enquanto classe hegemônica, a expansão das relações capitalistas de produção e conseqüentemente, a transformação das instituições sociais. Uma parte dos pequeno-burgueses, vítimas da concorrência capitalista transforma-se em proletários; outra parte continua suas atividades originais embora com muitas dificuldades.

O desenvolvimento das manufaturas e a implantação da divisão do trabalho nas oficinas causam um grande golpe nas corporações que gradativamente vão se extinguindo, pois nesse momento se constituem em um entrave ao desenvolvimento por manterem em segredo os conhecimentos técnicos da época. A respeito das atividades educativas desenvolvidas na habitação sob a direção da família, estas já não são mais necessárias, o que causa uma grande perda para a criança, ao lhe privar da oportunidade de obter conhecimento direto e vivo, obtido através da sua participação no cotidiano da oficina.

²³ Burguesia, uma nova classe social constituída de artesãos ricos, que se fortalecem com a decadência do período feudal, e quando as cidades se transformaram em centros de comércio onde os produtores trocavam seus produtos (PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 7. ed., São Paulo: Cortez Editora, 1986, p. 97).

Os pequenos-burgueses que conseguem sobreviver às profundas mudanças, sentem-se constantemente ameaçados devido a sua instabilidade social como classe dentro do sistema capitalista e adotam posições contraditórias, ora na defesa dos interesses da burguesia, ora a favor do proletariado. Como a insegurança é resultante de fatores financeiros, para se manter os pequenos-burgueses buscaram fazer carreira na burocracia estatal, no comércio e nas instituições militares, fugindo da exploração extenuante do trabalho produtivo. Entretanto, para ingressar nessas carreiras, eram necessários maiores requisitos educacionais, o que conferiu à escola amplas atribuições. As reivindicações pela expansão do ensino elementar são ingredientes de uma crise política mais ampla, ou seja, do movimento de luta da classe burguesa contra a nobreza a favor da manutenção da hegemonia da primeira, na nova sociedade que emerge. A defesa da instrução popular vinha ao encontro dos ideais liberais, quando a burguesia alegava que através da instrução e da escola as pessoas poderiam se libertar da tirania e da ignorância, rumo à construção livre e consciente de uma nova sociedade.

No final do século XVIII, inicia-se a formação dos sistemas nacionais de ensino alicerçado num preceito básico, vigente até os nossos dias: a educação (básica, elementar) é direito de todos e dever do Estado. Entretanto, nesse momento a luta pela universalização da educação é uma manobra política da burguesia que a utiliza como estratégia para obter o apoio do proletariado nas lutas em defesa de seus interesses.

No que se refere a formação profissional, não era objeto de interesse nesse período, pois conforme Machado (1989), o ensino de técnicas nas escolas se resumia em simples descrições elementares das produções das regiões e dos procedimentos utilizados na agricultura e nas artes, e também objetivava destruir o controle das corporações sobre os segredos da fabricação. O descaso com esse tipo de educação tinha a intenção de prevenir contra a possibilidade de um levante operário, pela difusão da cultura entre o povo.

Contudo, o princípio da educação como direito de todos e dever do estado passou a conquistar cada vez mais adeptos, principalmente com advento da Reforma Protestante, que defendia o direito a educação elementar para todos. Entretanto, os objetivos reais eram incentivar a leitura e difusão dos ensinamentos da Bíblia e combater dogmas da Igreja católica, que até então mantinha o monopólio da educação no modelo tradicional.

Marx e Engels (1983) alertam que a partir do momento em que ciência e técnica se incorporaram às máquinas, passou-se a exigir maior qualificação dos trabalhadores, o que forçou a redução do analfabetismo e contribuiu para a consolidação de um sistema escolar institucionalizado. Todavia, isso ocorre somente no momento em que a indústria mecânica

necessita de operários especializados, peritos e técnicos. Essa qualificação encaminhou-se apenas para atender as necessidades da produção, ajustar e integrar o indivíduo ao sistema com o intuito de “evitar o desperdício de matéria-prima e da força de trabalho passando a reproduzir o sistema dominante tanto ao nível ideológico quanto técnico e produtivo” (MARX; ENGELS, 1983, p. 4-7). Nesse contexto, a educação se constituiu num “acessório” indispensável à produção por atender necessidades técnicas inerentes ao capital permitindo a manipulação de requisitos e exigências de forma a lhe possibilitar mais lucro.

O desenvolvimento industrial, a disseminação das idéias iluministas²⁴ e liberais transformaram a educação que antes era familiar, gremial (corporações de ofício) e confessional. Diante das necessidades tecnológicas produzidas por mudanças ocorridas nas forças produtivas e, também as exigências liberais de estender a educação e o conhecimento a todos como condição de igualdade entre todos os cidadãos, determinaram a institucionalização e a extensão do aparato escolar. Nos países onde isso foi possível o ensino passou a ser de responsabilidade do Estado e considerado uma “necessidade social”. Apesar disso, o processo de expansão do ensino foi lento; só se consolidou com gratuidade e sob a responsabilidade do Estado na França devido à pressões e lutas dos operários.

A respeito da educação no contexto do liberalismo clássico, Alves (2001) analisa a questão da instrução pública na Inglaterra, tendo como parâmetro o terreno da economia política e as idéias de pensadores burgueses que não consideravam a escola como uma instância importante para a produção da riqueza social. Adam Smith, o fundador da economia política, chega a discutir a necessidade de educar as pessoas e os limites dos deveres do Estado para suprir essa demanda. No entanto seu interesse não era a formação do cidadão, mas sim minimizar os efeitos danosos que a divisão do trabalho nas manufaturas inglesas impunha aos trabalhadores.

Ao tratar das condições do trabalhador nas manufaturas, Smith, citado por Marx e Engels (1978), dizia que:

[...] a inteligência da maioria dos homens forma-se necessariamente a partir das suas ocupações normais. Um homem que passa a vida toda a efetuar um pequeníssimo número de operações simples [...] não tem ocasião de desenvolver a sua inteligência nem de exercer sua imaginação [...] e torna-se em geral tão estúpido e tão ignorante quanto é possível a uma criatura tornar-se (SMITH *apud* MARX, ENGELS, 1878, p. 201).

²⁴ A educação sob a influencia de idéias iluministas, objetivava incutir nos operários uma série de “receitas morais para ensinar a viver decentemente, àqueles que não tem os respectivos meios materiais” (MARX; ENGELS, 1978, p. 71).

Smith, além de evidenciar o descaso da economia política burguesa com os operários, também mostra que a exploração física do trabalho produz necessariamente o embrutecimento intelectual. E para solucionar a completa atrofia da grande massa do povo que resultava da divisão do trabalho, sugere administrar com prudência e em pequenas doses, a instrução elementar às custas do Estado. A extensão dos serviços escolares não deveria comprometer a produção da riqueza social, daí sua posição contrária ao financiamento da educação pública.

A respeito do ideário burguês de instrução pública obrigatória, Alves (2001, p. 77) adverte que esse importante expoente da economia política considerava que o custeio integral da educação das crianças pelo Estado levaria a nação ao sacrifício e dilapidaria a riqueza social produzida, isso porque os que se beneficiariam da escola “dispunham de pouco tempo para desperdiçar com a educação”.

Porém, a burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mesmo mínima, para a classe trabalhadora, pois as máquinas “complicadas” que a indústria criava não poderiam ser manuseadas por operários analfabetos. Essa necessidade aumentou, pois a livre iniciativa, característica do período liberal, exigia uma constante modificação das técnicas de produção, devido ao surgimento de novas invenções. Mas, como já vimos anteriormente, os operários recebiam apenas noções educacionais elementares, que para os empresários já era o suficiente, pois a finalidade era fazê-los trabalhar objetivando o aumento do lucro das empresas.

Consideramos necessário salientar que inicialmente, no modelo de escola tradicional, o ensino era humanista com um currículo baseado na cultura geral. Essa escola representava um instrumento e símbolo da conservação da estrutura social e por ser elitizada, era paga, tornando-se inacessível para as outras classes sociais. Devido às exigências da produção aos interesses políticos da burguesia e às pressões populares, por expansão e democratização da escola, foram criados novos estabelecimentos de ensino com currículos diversificados, de orientação profissional.

Segundo Machado (1989), as crianças e adolescentes as quais eram atribuídas aptidões especiais podiam ter acesso à educação profissional. Mas nem todas as crianças podiam frequentar, pois estas escolas, ora organizadas pelos patrões, ora pelo clero e até pelo poder público local e nem sempre eram de graça. Seus objetivos imediatos eram com a oferta de uma educação instrumental e prática, sem a preocupação de desenvolver nos alunos a curiosidade científica.

A criação desses estabelecimentos veio ao encontro de uma grande demanda popular pela democratização da escola, mas não significava que tais escolas eram democráticas. A respeito do caráter antidemocrático e dualista desse tipo de escola Gramsci argumenta:

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 1982, p. 136).

Diante do exposto, percebemos que o surgimento e a organização dos sistemas nacionais de educação desde o século XIX refletiram o interesse que a burguesia como classe ascendente dedicou à educação e a educação profissional; quando esta última passou a ser mais um instrumento para se obter mais lucro do trabalho do operário ignorante e mal pago.

A “pedagogia liberal” sempre sustentou a idéia que a escola tem por função preparar indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais, pois estes precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase dada ao aspecto cultural é um meio de ocultar a diferença entre as classes, pois embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não considera a desigualdade das condições econômicas e sociais.

O ideário liberal surgiu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, institucionalizou uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção. A pedagogia liberal burguesa é uma manifestação própria da sociedade dividida em classes.

Historicamente, a educação liberal iniciou-se no modelo de Educação Tradicional e por necessidade de recompor a hegemonia burguesa, evoluiu para a Escola Nova. Entretanto, esses dois modelos não conseguiram imprimir mudanças significativas na organização dos sistemas escolares que continuou acessível apenas à elite, agravando ainda mais o problema de acesso à educação das classes menos favorecidas e aprofundando o abismo social existente entre a classe trabalhadora e a burguesia desde o início da Revolução Industrial. Dessa forma, a preocupação desloca-se do âmbito político (referente à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico, cumprindo a função de manter a expansão da escola de forma a atender aos interesses de uma pequena parcela privilegiada e desenvolver um tipo de ensino acessível somente a essa classe. A partir do século XX, com o surgimento de novas demandas

do mercado e da sociedade capitalista, a educação do trabalhador volta a ser discutida, conforme veremos a seguir.

2.2 A Pedagogia Tecnicista

Ao findar a primeira metade do século XX surge o tecnicismo, com a idéia de promover o reordenamento do processo educativo de forma a torná-lo objetivo e operacional. Assim, na tentativa de desenvolver uma escola popular, articula-se uma nova teoria educacional: a Pedagogia Tecnicista, trazendo como premissa básica a obtenção de maior eficiência, racionalidade e produtividade no ambiente escolar.

Saviani (2002) alerta que no tecnicismo pretendeu-se a objetivação do processo pedagógico. Com efeito, se na manufatura o trabalho era subjetivo, ou seja, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador, e ele os utilizava segundo seus desígnios, na produção fabril ocorria o contrário. O trabalhador era quem devia se adaptar ao processo de trabalho organizado de forma parcelada. Nesse contexto, o trabalhador ocupava seu posto na linha de montagem e executava determinada parcela de trabalho necessário para produzir um determinado produto, e este é o resultado da forma como foi organizado o processo. O conjunto das ações de diferentes sujeitos produzia um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identificava, e que ao contrário, lhe era estranho.

O fenômeno descrito anteriormente ajuda-nos a compreender a tendência que se esboçou com o advento da pedagogia tecnicista, que reorganizou o processo educativo com o parcelamento do trabalho pedagógico e a especialização das funções, introduzindo no sistema de ensino, técnicos das mais variadas especialidades. As escolas se burocratizaram, passando a exigir dos professores a operacionalização de objetivos como instrumentos para medir comportamentos observáveis, válidos, mensuráveis e controláveis. Disseminou-se o uso da instrução programada (auto-ensino), das máquinas de ensinar, testes de múltipla-escolha, do tele-ensino e múltiplos recursos audiovisuais.

No tecnicismo o processo definia o que os professores e alunos deveriam fazer, quando e como fariam e o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios de ensino. O professor e o aluno ocupavam posições secundárias, relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle eram feitos por especialistas habilitados, porém, neutros, objetivos e imparciais.

A educação sustentada pelo tecnicismo segundo Saviani (2002), pressupunha a diminuição dos problemas sociais, através de uma educação profissional que capacitaria os alunos para o mercado de trabalho. Isso os tornaria eficientes e capazes de contribuir

efetivamente com o aumento da produtividade e do desenvolvimento da sociedade. No entanto, não conseguiu cumprir sua meta: tornar os indivíduos competentes e produtivos para atuarem no mercado. A razão desse fracasso foi atribuída a desarticulação entre a escola e o processo produtivo, desconsiderando o fato de que essa articulação se dá de forma indireta, através de complexas mediações. Em seu conjunto, o tecnicismo trouxe mais problemas que contribuições ao campo educacional, gerando heterogeneidade, descontinuidade e a fragmentação, pois, sob o ponto de vista pedagógico, privilegiou o aprender a fazer, em detrimento do saber.

2.3 A Teoria do Capital Humano

Justificamos a inserção de um tópico que analisa a Teoria do Capital Humano, devido a mesma carregar pressupostos liberais que têm a educação como um instrumento de equalização social, e também por considerar que as reformas educacionais implementadas na década de 1990 sofreram grande influência dessa Teoria.

As idéias que compõem a referida Teoria começaram a se desenvolver no século XX, na década de 1950, nos Estados Unidos, a partir de estudos desenvolvidos por Theodore Schultz, que pretenderam descobrir quais os fatores que influenciavam na produtividade e o fator determinante das variações de desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Os estudos foram direcionados a partir de uma análise entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país.

Em sua obra, *O Capital Humano*²⁵, Schultz procurou justificar a necessidade da criação do conceito de capital humano, porque segundo ele, o pensamento econômico deveria examinar mais duas classes de investimentos de grande importância nas modernas circunstâncias, que seriam o investimento no homem e na pesquisa. Schultz considerava ainda que a característica distintiva do capital humano é a de que ele é parte do homem e que pode ser adquirido por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Nessa linha de raciocínio, quando o trabalhador investe na aquisição de conhecimentos e capacidades e as utilizam para aumentar a produtividade, teoricamente se transformam em “capitalistas”, pois são portadores de um fator de produção básico, de um capital específico que seria sua própria força de trabalho. Para esse autor, o investimento em conhecimento e capacidade individual, combinado com outros investimentos humanos eram responsáveis, predominantemente, pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados.

²⁵ SCHULTZ, Theodore. **O Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 95-97.

Conforme Frigotto (1996), a idéia-chave dessa Teoria é que um maior acréscimo de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo da capacidade de produção. Isso significa que capital humano é um grau de educação e de qualificação, que indica um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta idéia deduz-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto para o desenvolvimento das nações quanto para mobilidade individual. A Teoria do Capital Humano se disseminou rapidamente entre os países latinos, sendo considerada como fator que eliminaria as desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos.

No Brasil, essa Teoria passou a ser conhecida após 1964, na vigência dos governos militares (1968-1975) e seus princípios influenciaram as políticas e as práticas educativas. Nesse período, mudanças radicais foram feitas para reformular o ensino (Lei nº 5.692/71), buscando a profissionalização e o melhor preparo para o mercado de trabalho.

Essas idéias continuam exercendo forte influência no cenário educativo nacional, pois representam a atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional, preconizando que as habilidades, aptidões, e a capacidade intelectual que os indivíduos possuem, quando aplicados ao processo de trabalho, podem agregar mais valor ao produto final. Nesse sentido, a qualificação da força de trabalho, obtida graças à formação escolar e profissional do trabalhador, proporcionaria acréscimos à produtividade, o que permitiria maiores ganhos para estes e também para as empresas.

Para compreender a Teoria do Capital Humano, segundo Frigotto (1984), faz-se necessário não só entender o seu processo de construção, mas também, como esta se articula com o desenvolvimento do sistema capitalista, ou seja, não é possível apreender o seu conteúdo sem buscar uma articulação entre os fenômenos que ocorrem no âmbito da infraestrutura (economia), com os da superestrutura. A teoria como uma formadora de pensamento, e sendo formulada para justificar as contradições do sistema capitalista, tem como objetivo a manutenção das relações de desigualdade existentes.

Trata-se de uma teoria incapaz de fazer algum tipo de explicação real do sistema capitalista por não considerar a forma de organização da produção e as relações sociais que são expressão desta organização e que tudo faz para mascarar a exploração e a alienação da força de trabalho. A Teoria do Capital Humano se fundamentou na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Dessa forma, as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios

indivíduos. Aqueles que investem mais na sua educação garantem rendimentos superiores; os que não o fazem sempre ficarão em patamares inferiores.

No âmbito educacional e pedagógico, essa Teoria está relacionada com a perspectiva tecnicista, da qual já tratamos anteriormente, que tinha a visão de que o investimento em capital humano iria redimir o sistema educacional de sua “ineficiência”. Tal perspectiva ofereceu uma metodologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento, ou seja, a educação que iria gerar um novo tipo de capital – “o capital humano”.

Nesse sentido, a educação passa a ser um dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e de produtividade, a mobilidade social e finalmente, o fato de estar empregado e se manter no mercado de trabalho. No ideário do capital humano a ascensão social e profissional passa a depender única e exclusivamente das capacidades individuais, minimizando os efeitos da infra-estrutura econômica e da superestrutura ideológica no que diz respeito às responsabilidades por situações de crise, desemprego, diferenças entre as classes sociais e outras mazelas características de uma sociedade capitalista.

Como vimos nessa Teoria e nos itens anteriores, a visão da educação como potencializadora de capacidades produtivas, sempre esteve presente nos discursos sociais. Considerando o contexto histórico, o discurso da Teoria do Capital Humano foi retomada nos dias atuais com características particulares através do Modelo das Competências que será abordado mais adiante, reforçando a importância do papel da educação e da formação profissional no aumento da produção e na luta contra o desemprego.

No decorrer desse capítulo, ressaltamos a defesa dos liberais por um projeto educacional que libertasse os homens da influência de uma educação confessional, ou seja, queriam uma “escola para todos”, onde a classe burguesa pudesse realizar sob sua hegemonia a unificação cultural e moral do povo, a fim de consolidar a unidade da nação em torno de seus interesses. A educação, por sua vez possibilitaria a transformação da sociedade, corrigindo as injustiças e promovendo a equalização social.

Contudo, os modelos pedagógicos abordados consideraram apenas a ação da educação sobre a sociedade, não levando em conta as determinações sociais do fenômeno educativo. O que vimos foi uma escola que, conforme Saviani, “reproduziu a sociedade de classes e reforçou o modo de produção capitalista” (2001, p. 16); com uma educação de baixa qualidade para os trabalhadores, treinamento para atividades rotineiras em ambientes de estudos inadequados, sendo este o legado que a educação liberal deixou para os que não

fazem parte da classe dominante. Diante desse quadro podemos entender melhor a evolução histórica da educação e os (des)caminhos da Educação Profissional.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho a partir da década de 1990, trazem novos desafios para a educação e a Educação Profissional no Brasil. Essas modificações influenciaram as relações entre trabalho, ciência e cultura e trouxeram um novo projeto pedagógico através do qual a sociedade pretende formar os trabalhadores. A globalização da economia e a reestruturação produtiva, que são componentes macroestratégicos da acumulação flexível²⁶, alteraram radicalmente esse modelo, passando o mundo do trabalho e das relações sociais a exigir um trabalhador de novo tipo e o modelo educativo anterior, decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista, passou a ser substituído por um outro, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho.

Kuenzer (1999), ao analisar o modelo pedagógico que está formando este novo trabalhador, segundo as novas demandas da sociedade capitalista, e considerando a crescente presença de ciência e tecnologia nos processos produtivo e social, ressalta a aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador e não mais relativo ao saber fazer, cada vez menos necessário. Ao contrário, a crescente complexificação dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base microeletrônica, passam a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas e trabalhar com prioridades. Nesse novo contexto, os trabalhadores precisam saber lidar com as diferenças, avaliar, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora e buscar o aprendizado permanentemente.²⁷

²⁶ A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual tanto em setores como em regiões geográficas. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, do mercado de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1995, p. 21).

²⁷ KUENZER; A. Z. Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho. **Boletim Técnico do SENAC DN**, vol. 25 n° 2, 1999.

Devido ao elevado custo de um investimento tecnológico sofisticado, mesmo para o desempenho de tarefas simplificadas, exigem-se trabalhadores potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário, além de observar normas que assegurem a competitividade e, portanto, o retorno do investimento, através de índices mínimos de desperdício, “retrabalho” e riscos. A memorização de procedimentos segundo Kuenzer, passa a ser substituído pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original. Isso implica no domínio não só de conteúdos, mas também dos caminhos metodológicos e de formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada, rigorosa e, em crescentes níveis de complexidade. Paralelamente, exigem-se novos comportamentos em decorrência dos novos paradigmas de organização e gestão do trabalho onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos e compartilham-se responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo. A posse dessas características é que vai definir a "empregabilidade", entendida como a capacidade de se adequar e se manter nos postos de trabalho ainda existentes, o que cada vez mais depende de diferenciação de trajetórias individuais a partir de uma base comum de conhecimentos. A uniformidade decorrente da certificação escolar, complementada pela profissional, adquirida em cursos técnicos ou superiores que anteriormente assegurava o ingresso e a permanência no emprego, já não é mais suficiente. Destroí-se, portanto, a vinculação entre formação escolar e exercício profissional, o que significa dizer que a função certificadora de competências até então exercida pelas agências formadoras (Instituições S) e Universidades, passa a ser desempenhada pelo mercado que vai dizer que competência precisa para cada situação, em que quantidade, e por quanto tempo.

Constata-se que em virtude da dinamicidade do processo produtivo devido aos avanços científico-tecnológicos, a empregabilidade acima referida fica condicionada a flexibilidade, no sentido de capacidade de adaptação a novas situações, o que, dadas as características da acumulação flexível conforme vimos anteriormente, passa a significar, para a grande maioria dos trabalhadores, conformidade à situações de trabalho cada vez mais precárias, tais como: empregos temporários sem vínculo formal e baixos salários. Já a flexibilização enquanto capacidade de criar, descobrir, articular conhecimentos, aprender novos conteúdos, enfim estende-se aos poucos que possuem melhores condições financeiras e fazem parte de uma classe social privilegiada, que tem condições de educar-se permanentemente para conseguir adaptar-se à dinamicidade da vida social e produtiva.

A autora ainda alerta a respeito do discurso generalizante que aponta para uma progressiva elevação de escolaridade e educação profissional para todos. Esse discurso desconsidera uma realidade de crescente diminuição dos postos de trabalho devido à progressiva automação e mostra que o cenário da educação profissional é marcado pela polarização de competências que demanda diferentes e desiguais aportes de educação. Para os poucos que ocuparão as vagas de empregos existentes, relativos às tarefas de concepção, manutenção e gerência, uma formação de maior complexidade, custo e duração. Porém, para a grande maioria, excluída do emprego ou submetida a trabalhos precarizados, uma formação simplificada, de curta duração e baixo custo.

Entretanto, isto não significa dizer que não há uma tendência à elevação da escolaridade básica, pois ela é necessária ao próprio desenvolvimento do modelo de acumulação flexível, uma vez que os novos paradigmas de organização e gestão da produção correspondem a significativas mudanças na vida social, gerando novos padrões de consumo, devido ao surgimento de outras necessidades sociais. Essa realidade produz um novo padrão de divisão social e técnica no processo de trabalho, porém, sem alterar as diferenças de classe, que derivam de uma relação entre capital e trabalho, cada vez mais concentradora e, por isso, contraditória.

Portanto, percebemos que ao se estabelecer uma nova relação entre homem e conhecimento não houve alteração na distribuição desigual do capital material e cultural em virtude da importância dada ao trabalho intelectual, pois esse não gera riquezas. Ao contrário, o cenário atual que exige uma formação ancorada na lógica das competências aponta para o crescente aprofundamento das desigualdades, mesmo que haja elevação dos níveis de educação dos trabalhadores.

A respeito da formação do trabalhador, Leão²⁸ levanta a hipótese de que a Educação Profissional vem se apresentando como instrumento social para ampliar a formação de sujeitos sem o desenvolvimento pleno das funções e processos psicológicos já existentes na cultura e exigidos pelo ordenamento da produção material e intelectual da nossa sociedade. Sobre os conteúdos ofertados por essa Modalidade de Ensino alerta que:

A minimização da oferta de conteúdos e processos pelo ensino, que se torna especializado desde muito cedo, vem implicando na impossibilidade de aprendizagens, que têm a função de construir aspectos psicológicos constituintes das

²⁸ LEÃO, Inara B. Educação profissional: o trabalho para quem, para que, para quando. In: **Caderno de resumos do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Campo Grande-MS: UCDB/UFMS, 2003, p. 48.

consciências. É que a redução do ensino de conteúdos e processos que permitem apreender as relações de determinação entre os aspectos do mundo e destes com o próprio sujeito, antes apontado como característica do ensino destinado aos desvalidos, pobres, trabalhadores ou segmento social de baixa renda, ganha agora a dimensão da “Educação para Todos” tem, também, escala globalizada. Os prejuízos da minimização da educação geral é agora para quem tiver que se educar nos países aos quais na nova ordem da globalização foi destinado papel de ofertar mão-de-obra barata e consumir. (2003, p. 48).

Essa autora salienta que, se a profissionalização é uma determinação social que tem implicações na relação do indivíduo com a sociedade, passa a ser entendida como necessária para que se exerça uma ocupação por ofício, que se dá no interior do processo próprio de viver na sociedade. Considera ainda, que a educação em geral é a forma que a sociedade encontrou para nos tornar humanos e com as características psicossociais próprias do período histórico em que se estabelece o encargo, a incumbência e o papel específico para tal profissão. Argumenta ainda, que é tarefa da educação geral oferecer os conteúdos e processos para o entendimento do mundo e criar as condições para que os indivíduos decidam pela sua especialização como profissional. Portanto, tornar-se um profissional é optar por um aspecto do mundo ao qual se dedicar e, para tanto, torna-se necessário saber quais são os aspectos que o mundo contém, como se trabalha em cada um deles (entendendo que trabalho é aplicação de energia humana para transformar a matéria em produto necessário), e para que esse trabalho contribui socialmente.

Nestas condições, a Educação Profissional ofertada com essas características torna-se uma das necessidades sociais, gerada pela inevitável ampliação dos processos de produção das condições de vida em um mundo cada vez mais complexo. Mas que, contraditoriamente, sob qualquer forma de oferecimento, gera a simplificação dos processos de criação das características psicológicas que permitem aos homens produzir esse mundo.

Leão (2003) ainda defende que a formação profissional deve concorrer para a preparação de sujeitos cada vez mais humanos, que possam através da análise dos determinantes da realidade, entender a sociedade na qual estão inseridos, e perceber o trabalho como condição de construção da vida. É por isso que a prática educativa não pode se balizar pelo mercado de trabalho, porque este só existe como manifestação de uma condição imediata e como tal é pura abstração.²⁹

Entretanto, a própria legislação da Educação Profissional determina que “cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de forma a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e atender às demandas do (...) mercado de

²⁹ Idem.

trabalho e da sociedade” (Parecer CEB/CNE nº 16/99, Introdução). Em outras palavras, a escola deve priorizar a oferta de cursos que propiciem a inserção e atendam as necessidades de um mercado em constante mutação. Essa orientação concorre para a Educação Profissional se tornar um fragmento de treinamento em benefício exclusivamente do mercado e dos interesses isolados dos segmentos produtivos desconsiderando a possibilidade do aluno ter acesso à compreensão das bases técnico-científicas enquanto elemento indispensável para contribuir em prol do desenvolvimento econômico e social do país.

Ainda a respeito da educação orientada pelas demandas do mercado, é oportuno mencionarmos o fato da educação ser considerada como mercadoria, desde que a Organização Mundial do Comércio (OMC) levantou a possibilidade de encarar a educação como serviço e, dessa forma, mercadoria a ser regulada pelas leis de oferta e procura.

Leher³⁰, alerta que desde 1994, a OMC estabeleceu que a Educação (superior) não deveria mais ser vista como um direito, mas, sim como um serviço. Portanto, se é um serviço pode ser comprada e vendida no mercado. A partir daí observou-se uma ofensiva do capital internacional para estabelecê-la nesta nova ordem. No entanto, segundo Leher, a educação jamais pode ser submetida a mercantilização, pois é direito fundamental do homem. Sendo direito, a educação não pode ser mercadoria. O assunto surgiu no Brasil como reflexo da postura neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, que abriu o mercado para instituições privadas e, gradualmente, diminuiu a participação do Estado na educação. Dessa forma, a regulação do setor passaria para as mãos do mercado, que por ser liberal, transforma ciência, conhecimento, o ser humano e a educação em mercadorias passíveis de serem negociadas.

No caso do Brasil, a adoção de uma mudança tão radical no conceito de ensino esvaziaria a função reguladora do Ministério da Educação (MEC), e o que prevaleceria seriam as regras internacionais de transações comerciais. Neste caso, o Ministério ficaria impedido de impor regras e controles de qualidade aos cursos oferecidos e, o mais grave, de implementar projetos educacionais.

3.1 O modelo das competências na formação do trabalhador

As reformas educacionais brasileiras realizadas a partir de 1996 foram justificadas pela necessidade de alinhar a educação às demandas do mundo contemporâneo. À medida

³⁰ Roberto Leher, professor da UFRJ e ex-presidente do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior - Andes, em entrevista para a Folha Dirigida de 28 de dezembro de 2004. Para Roberto Leher, reforma não muda a universidade pública.

que, tanto a Educação Profissional quanto a educação geral são questionadas sobre sua adequação ao presente estágio de racionalidade técnico-científica da produção, conceitos relativos ao trabalho e à aprendizagem têm sido sintetizados, respectivamente, na forma de competências exigidas do trabalhador e requeridas no processo produtivo. No meio educacional, a noção de competências se faz presente nos referenciais curriculares do Ensino Fundamental e Médio e, particularmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico instituída pelo Parecer CEB/CNE nº 16/99³¹, que se caracteriza como:

[...] um conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da educação profissional de nível técnico.

Nesse documento, que define objetivos e estratégias para a elaboração dos currículos da Educação Profissional de nível técnico, a abordagem das competências é colocada como uma via de solução entre a transmissão de conhecimentos e a formação de habilidades de aplicabilidade desses conhecimentos no cotidiano. O referido Parecer ainda salienta que:

o impacto das novas tecnologias revelaram a exigência de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo às novas áreas e elevando os níveis de qualidade da oferta³².

Embora esse modelo (das competências) não negue o papel da escola como veiculadora de conhecimentos, “sugere” que a mesma não vinha sendo eficiente na preparação para a vida e para os novos desafios do mercado de trabalho, daí a necessidade de mudança. A difusão da idéia e do uso da noção de competência na educação e na escola se deve ao entendimento, que esta seria capaz de promover o encontro entre a formação e o trabalho, ou seja, entre o saber e o fazer. No que se refere ao trabalho, essa idéia promove o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência. No plano pedagógico, testemunha-se a passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e

³¹ O Parecer CEB/CNE nº 16/99 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico (BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Legislação Básica**. 5ª ed. Brasília: 2001, p. 100).

³² Idem, p. 102.

específicas. Essas competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar. Entretanto, nem todos conseguem ter essa compreensão, pois são atributos subjetivos mobilizados no trabalho sob a forma de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras e acabam por desenvolver só habilidades necessárias para executar tarefas pré-determinadas.

Segundo Hirata (1992), a noção de competência é oriunda do discurso empresarial dos últimos dez anos, na França, e retomada em seguida por economistas e sociólogos. É uma noção ainda bastante questionável, que decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades gestadas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, substituindo a noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e nas classificações profissionais que lhes eram correspondentes.

Analisando as exigências de qualificação profissional no setor terciário Deluiz (1994), apresenta uma tipologia envolvendo cinco grupos de competências, quais sejam: competências básicas e específicas relativas a um grupo específico de ocupações; competências organizacionais e metódicas; competências comunicativas; competências sociais e competências comportamentais.

Conceitualmente, as noções de competências apresentadas da até aqui, que não por acaso também constam dos documentos de Agências Internacionais como a UNESCO³³, possuem características que, a nosso ver, ressignificam conceitos já desenvolvidos pela Teoria do Capital Humano, que se inspirou no modelo de educação preconizada ainda no liberalismo clássico; reafirmando através de novos termos, conotações que visam à reintegração dos trabalhadores aos novos contextos de reestruturação do capital no âmbito dos locais de trabalho. Ao comparar a concepção tecnicista de qualificação, com o modelo das competências nota-se que ambos definem a qualificação individual a partir da ótica de um modelo de organização capitalista do trabalho.

Duarte (2001)³⁴, alerta para o fato da “pedagogia da competência” ou do “aprender a aprender” ser apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. Trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. O caráter adaptativo dessa

³³ DELORS, J. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/ Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

³⁴ Texto apresentado por Newton Duarte na sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”, na **24ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001.

pedagogia está bem evidente, pois pretende preparar indivíduos formando as competências necessárias à aceitação da condição de desempregado, deficiente, etc. Nessa perspectiva, aos educadores cabe conhecer a realidade social não para tentar mudar essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Nesse sentido, quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, essa criatividade passa a ser a capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do modo de produção capitalista.

Consideramos que o modelo das competências é próprio da sociedade capitalista pautada no modelo neoliberal, em que a competição e o individualismo são exacerbados, a superação e o êxito do indivíduo convertem-se na única e exclusiva finalidade de uma ação na qual o processo é preterido pelo produto, pelo resultado e pela eficiência. Essa idéia está relacionada com o princípio do individualismo originário do ideário liberal burguês que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Nesse contexto, a Educação Profissional “constitui uma condição indispensável para o êxito no mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescente exigência de qualidade, produtividade e conhecimento”³⁵. Em outras palavras, passa a ser uma forma de resolver questões tais como o desemprego e “falta de qualificação” e um meio de abertura de oportunidades, no sentido de contribuir para a correção das injustiças e discriminações sociais, porém, oferecendo oportunidades de formação segundo as “potencialidades” de cada indivíduo.

Entretanto, a adoção do modelo das competências como base das propostas educacionais deve ser analisada de forma crítica, pois ela traz consigo uma concepção de homem, de escola, de educação, como instrumentos a serviço do capital. Com esses pressupostos, a educação torna-se cada vez mais um meio de adaptação, consolidando e legitimando as relações sociais e econômicas vigentes. Torna-se ainda, um modelo de educação pragmatista, imediatista, que atende um modo de produção competitivo e excludente, que incentiva o individualismo, desconsiderando o coletivo e sem compromisso com o conjunto social.

³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE n° 16/99. **Educação Profissional Legislação Básica**. 5. ed. Brasília: 2001, p. 110.

Portanto, constatamos que os esforços feitos no sentido de oferecer educação e formação profissional ao trabalhador sempre estiveram voltados para uma política educacional fundamentada em premissas próprias do liberalismo burguês, que concebe a educação como solução para o crescimento econômico e social, ou seja, é uma forma de resolver, a médio e longo prazo, os problemas que historicamente a política não consegue solucionar a curto prazo, conforme veremos a seguir.

3.2 A Evolução histórica da Educação Profissional no Brasil

Ao abordarmos o processo histórico de organização da Educação Profissional no Brasil, passaremos a explicitar as suas relações com as transformações ocorridas no modo de produção capitalista desde o final do século XIX, período a que remonta a origem desse sistema de ensino no país que já surgiu trazendo a dualidade entre o trabalho manual e intelectual.

Desde a época colonial no Brasil, a formação do trabalhador esteve marcada com o estigma da servidão por terem sido os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício. Segundo Cunha (2000), os principais fatores que contribuíram para a cristalização desse pensamento foi a entrega do trabalho pesado e das profissões manuais aos escravos; o que não só agravou o pensamento generalizado de que os ofícios eram destinados aos deserdados da sorte, como promoveu nos trabalhadores livres (e brancos) o descaso por certas profissões. Um outro fator interveniente foi a educação eminentemente intelectual que os jesuítas ministravam aos filhos dos colonos, que afastava os sujeitos com maior poder aquisitivo de qualquer trabalho físico ou profissão manual. Essa mentalidade era tão “enraizada” que uma condição para desempenhar funções públicas era a de nunca o candidato ter trabalhado manualmente.

Posteriormente, com o aparecimento das Casas de Fundição e de Moeda (Minas Gerais – 1729), fez-se necessário o ensino de ofícios³⁶ para os aprendizes trabalharem nestas Casas. A aprendizagem feita nas Casas da Moeda só era destinada aos homens brancos e filhos dos empregados da própria Casa. Lá, os aprendizes, no fim do período de cinco a seis anos, tinham que demonstrar as suas habilidades perante uma banca examinadora e, sendo aprovados, recebiam uma certidão de aprovação.

³⁶ Ocupação manual ou “mecânica” a qual supõe um certo grau de habilidade e que é útil ou necessária à sociedade – profissão (**Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999).

Em 1808, com a abertura dos portos ao comércio estrangeiro e ao mesmo tempo, com a permissão de instalação de fábricas no Brasil (até então era proibido pelo Alvará de 5 de janeiro de 1785, que obrigou o fechamento de todas as fábricas, para que o Brasil só consumisse produtos importados de Portugal), D. João VI criou o Colégio de Fábricas, que representou o primeiro estabelecimento que o poder público instalou em nosso país, cuja finalidade era proporcionar educação profissionalizante aos artistas aprendizes. Ressaltamos que estes aprendizes vinham de Portugal atraídos pela abertura dos portos e das indústrias.

Em 1830 se iniciaram nos Arsenais da Marinha do Brasil Centros de aprendizagem de ofícios tais como: o de serralheiro, ferreiro e carpinteiro. Os aprendizes eram recrutados até durante a noite por uma patrulha do Arsenal, que saía e recolhia todo aquele que fosse encontrado vagando pelas ruas depois do toque de recolher. Entretanto isso não ocorria com os homens livres, somente com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência. Como eram poucos os operários especializados, freqüentemente se recorria ao chefe de polícia para que enviassem presos que apresentassem condições de executar algum trabalho profissional.

Já no início do século XX, o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do presidente Nilo Peçanha, dá início à formação de artífices³⁷. Este decreto criou em todas as capitais dos Estados as então chamadas “Escolas de Aprendizes e Artífices”, totalizando um conjunto de dezenove unidades em todo o País. Essa rede de escolas profissionalizantes foi implantada para ofertar aos jovens oriundos das camadas populares da sociedade, o indispensável preparo técnico e intelectual. As atividades das escolas fundadas através do decreto de 1909, na época vinculadas ao Ministério da Agricultura, tiveram início entre 1910 e 1911, em vários Estados da Federação.

Em função do quadro exposto, faz-se necessário algumas reflexões, tendo em vista que a única oportunidade educacional a que os pobres tinham acesso no período descrito anteriormente era a escola primária e a escola profissionalizante, na qual aprendiam um ofício e recebiam uma educação meramente propedêutica. Por sua vez, à aristocracia era ofertado um ensino que lhes possibilitava ascensão social e, conseqüentemente os preparava para exercer cargos de comando na sociedade. Essa dualidade, presente na educação brasileira desde o início continua a permear o nosso sistema educacional refletindo não só o profundo abismo existente entre as classes sociais no Brasil, bem como, o conflito existente entre a

³⁷ Artesãos ou operários que trabalham em determinados ofícios, artista, inventor (**Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999).

baixa qualidade do ensino oferecido ao trabalhador e a educação reservada a uma elite que ocupará altos postos na sociedade.

Outro ponto a ser considerado é que a forma de organização social, política e educacional, ocorreu devido ao modo de produção da época estar fundado na agricultura rudimentar e no trabalho escravo, atividades estas que não necessitavam de preparo nem qualificação. Com a falta de interesse pela educação profissional, passou a prevalecer uma educação literária e humanista, destinada apenas aos aristocratas da época.

Esse tratamento dado à educação profissional perdurou até o momento em que a crescente urbanização e a substituição do modelo agro-exportador pelo industrial passou a exigir uma escola e uma formação profissional que atendesse as exigências da economia e da industrialização crescente. Este é o assunto que trataremos em seguida.

3.3 A Educação Profissional no Estado Novo

Para analisarmos a Educação Profissional nesse período, consideramos necessário abordar aspectos que evidenciam o papel do Estado como agente de desenvolvimento e que revelam uma preocupação do Governo em engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Segundo Romanelli (1985), esse fato decorreu da impossibilidade do sistema de ensino oferecer a Educação Profissional de que carecia a indústria e da dificuldade do Estado em alocar recursos para equipá-los adequadamente.

A Revolução de 1930 teve um papel decisivo no cenário econômico, social e político do Brasil, pois no contexto de disputas entre mineiros e paulistas, Julio Prestes recém eleito, foi impedido de assumir o governo devido à eclosão da revolução, e o gaúcho Getúlio Vargas é empossado (sem eleições) provisoriamente, encerrando o período denominado República Velha. Com Vargas no poder, o Estado passa a exercer o papel central no desenvolvimento econômico e promovendo a industrialização. A crise da economia mundial (1929) e a crise do café provocaram a superação da ideologia da vocação natural agrícola do Brasil, tornando a indústria o setor líder de crescimento da economia. A partir desse período, o discurso dominante na educação passou a atribuir ao trabalho papel determinante, objetivando a preparação de uma grande massa produtiva e empregando todos os esforços com o intuito de afirmar uma nova concepção de educação, conferindo-lhe um papel otimista, qual seja, uma educação voltada para o trabalho. Apesar desse otimismo, um Decreto complementar, o de nº 21.241, de 04 de abril de 1932, veio referendar definitivamente a dicotomia entre os diferentes

tipos de ensino médio, desarticulando oficialmente o médio profissional do secundário (propedêutico) e do superior.

Durante o governo de Getúlio Vargas, surge um movimento liderado por um grupo de profissionais liberais, que lançam, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo uma educação pública, laica e obrigatória³⁸.

Quais eram as principais características desse movimento? O Manifesto impregnado de idéias escolanovistas sugeria normas para um sistema educacional completo, uma estrutura orgânica que atendesse as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da conjuntura social da época. Ao mesmo tempo em que discordavam da dicotomia existente entre o ensino acadêmico e o ensino profissional, reivindicavam a reorganização desses cursos de forma que funcionassem harmoniosamente.

No que se refere ao ensino profissionalizante, o Manifesto de 1932 defendia o desenvolvimento da educação técnica profissional, de nível secundário e superior, com base na economia nacional, com a necessária variedade de cursos voltados para as áreas: da agricultura, de minas, de pesca, indústria, transportes e comércio, além de apontar diretrizes para a formação de técnicos e operários capazes, em todos os graus da hierarquia industrial.

Nota-se, nesses educadores, uma séria preocupação com o ensino profissionalizante, que, em maior ou menor grau, até aquele tempo, permanecera à margem do sistema educacional, relegado a um plano secundário, por ser destinado às classes trabalhadoras, consideradas inferiores por desempenhar atividades manuais.

No entanto, o ideal democrático do Manifesto não se concretizou, pois as idéias reformistas não se integraram em uma política nacional de educação, ficando restritas a algumas regiões, sem conseguir exercer uma ação direta e profunda nos sistemas escolares. Contudo, o movimento fomentou a discussão em torno de questões sociais e principalmente trouxe à tona problemas relacionados à educação.

Getúlio, no poder desde 1930, ao invés de romper com uma estrutura econômica ultrapassada, limitou-se a fazer com que o poder político atendesse os interesses das burguesias agrária, comercial e industrial. E quando a classe popular e a média começaram a despertar das promessas de mudança acalentadas durante a derrubada da República Velha, e percebem que continuavam exploradas e sem direitos, o governo dissolve o parlamento, impõe censura à imprensa, fecha os partidos, anula as eleições, dá o golpe, enfim, e implanta a

³⁸ A respeito das idéias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova nos baseamos na obra de Otaíza Romanelli, **História da Educação no Brasil**, 7. ed., 1985, p. 142 a 152.

ditadura. Quanto à formação profissional, o Movimento dos Pioneiros não conseguiu reverter a velha dualidade, que se tornou oficial na Constituição de 1937.

Ressaltamos uma importante ação em prol da educação dos trabalhadores, de iniciativa de Anísio Teixeira,³⁹ que, através de três Decretos, o nº 3.763/32, o nº 3.863/32 e o nº 4.779/34, pretendeu diminuir o abismo existente entre as escolas pós-primárias direcionadas aos trabalhadores e as secundárias destinadas a formar profissionais liberais e burocratas para cargos públicos. Para isso, foram criadas as Escolas Técnicas Secundárias com a finalidade de ofertar somente cursos voltados exclusivamente às atividades industriais e comerciais. Porém, esse projeto foi extinto com a sua demissão em 1935.

Apesar do ensino para a maioria da população passar a se constituir uma modalidade regular a partir de 1937, a Carta Magna em seu artigo 129 confirmava que o ensino primário profissionalizante deveria ser reservado às classes ligadas ao trabalho. Assim, o Estado instituiu oficialmente a discriminação social através da escola ao legalizar a dualidade entre o ensino secundário (propedêutico) com a finalidade de formar dirigentes e o ensino profissionalizante para formar trabalhadores.

Com a Lei nº 378, de 1937, e sob a administração do Ministro Gustavo Capanema, o Ministério da Educação passou a chamar-se Ministério de Educação e Saúde, e as antigas escolas de aprendizes passaram a se denominar Liceus Industriais. O intenso desenvolvimento industrial do país passou a reivindicar mão-de-obra qualificada, e então o Ministro Capanema, dando cumprimento à Constituição do Estado Novo, promulgada em 10 de novembro de 1937, elaborou as “Leis Orgânicas do Ensino”. Essas leis passaram a ser conhecidas como “Reformas Capanema”, implantadas por meio de uma série de decretos-leis entre 1942 e 1946, que normatizaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial e agrícola (CUNHA, 2000).

No final da década de 1930 e o início da industrialização, o governo foi obrigado a adotar medidas no sentido de preparar mão-de-obra, pois a importação de técnicos estrangeiros estava sendo dificultada devido à 2ª Guerra Mundial (1939-1945), que também impôs sérias restrições às importações de produtos industrializados. Porém, o sistema educacional não possuía infra-estrutura necessária a implantação do ensino profissional em grande escala e o crescente desenvolvimento da indústria exigia operários qualificados. E isso

³⁹ Nascido em Caitité – BA no ano de 1900, Anísio Spínola Teixeira assumiu em 1931 a Diretoria Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. De 1947 a 1951 ocupou a cadeira de Secretário de Educação e de Saúde da Bahia. De 1952 a 1964 dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Entre 1963 e 1964 foi Reitor da Universidade de Brasília. Anísio Teixeira morreu em 1971, no Rio de Janeiro.

deveria ocorrer de modo rápido e prático, caso contrário o Estado Novo não iria conseguir consolidar seu projeto de industrialização, implantado com vistas a diminuir a dependência em relação à importação de pessoal qualificado e de produtos.

Porém, como isso seria possível, se a educação não estava estruturada para atender tal demanda num curto espaço de tempo? A solução foi transferir parte da responsabilidade para o setor mais interessado, nesse caso o industrial; além de regulamentar o Artigo nº 129 da Constituição de 1937, que previa:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (CUNHA, 2000 p. 28).

A regulamentação teve início através de dois anteprojetos. O primeiro determinava a criação de escolas de aprendizes industriais, dirigidas e mantidas pelos sindicatos dos empregadores e pelas indústrias. Onde essas entidades não pudessem arcar com a implantação dessas escolas o Estado custearia. O outro projeto, elaborado pelo Ministério da Educação, destinava-se ao atendimento de menores não trabalhadores com idade entre 11 e 14 anos. Previa a criação de escolas pré-vocacionais, mantidas pelos sindicatos dos empregados, e destinava-se a atender os filhos e irmãos dos operários sindicalizados. A intenção era desenvolver nos adolescentes a destreza manual, oportunizar o conhecimento de ciências e do desenho, e o cultivo da cultura geral. De certa forma era uma espécie de preparação para o mercado de trabalho.

Na ocasião da apresentação do primeiro anteprojecto à direção das indústrias, houve uma grande resistência por parte dos empresários, que discordavam em assumir as despesas decorrentes da implantação e manutenção do projeto. Para resolver esse impasse, o Governo lançou o Decreto-Lei nº 1.238/39, para “assegurar aos trabalhadores, fora do lar, condições mais favoráveis e higiênicas para sua alimentação e assegurar-lhes, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento da educação profissional” (CUNHA, 2000, p. 30).

Diante disso, os empresários voltam a discutir com o Governo o projeto apresentado anteriormente. Sugerem modificações e, percebendo a importância da aprendizagem para os trabalhadores da indústria, na década de 1940 lançam bases para a implantação de um “sistema de ensino profissional para a indústria”, através de seu Órgão máximo de representação - a Confederação Nacional das Indústrias (CNI). O resultado foi a

institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem paralelo ao sistema educacional oficial, organizado em convênio com as indústrias e financiado pelas empresas para atender às suas próprias demandas.

3.3.1 A implantação do SENAI

Em 1942 o Decreto-Lei nº 4.048, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo país. Sua criação teve como objetivo levar as indústrias a instalar e manter cursos de aprendizagem para os seus trabalhadores mais jovens e aperfeiçoamento para os adultos.

Segundo Cunha (2001), sua criação é o reflexo do corporativismo governamental no Estado Novo que, empenhado na industrialização e no desenvolvimento econômico, percebe, antes dos próprios capitalistas, que é necessário investir na formação da força de trabalho, para o capital continuar se ampliando. Ao instituir a Lei Orgânica do Ensino Industrial, determinou que o SENAI seria organizado e dirigido pela CNI e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ela filiados. Porém, essa instituição só aceitou esse encargo, devido a pressões por parte do governo que chegou a ameaçar de passar as atividades e contribuições para o controle dos sindicatos dos operários.

A criação e a implantação do SENAI delineou no país o “pensamento pedagógico dos empresários”⁴⁰ sobre a educação profissional. Na visão do empresariado, a superação do passado só poderia ocorrer mediante a estruturação de um plano racional de preparação do novo trabalhador, ou seja, mediante a elaboração e implementação de uma política educacional que rompesse os laços que prendiam o futuro moderno ao passado arcaico. Assim, nos momentos de crise, a educação sempre desponta como o caminho que conduz a um novo *télos*.

Cabe ressaltar que, como a crise é uma característica inerente ao modo de produção capitalista, a educação é permanentemente campo de luta hegemônica, quando da definição de seus fins, seus objetivos, seus métodos e sua estrutura.

Atualmente é sob o *télos* de uma economia competitiva que o atual discurso empresarial se move. Integram essa nova estratégia industrial à reestruturação produtiva, à flexibilização das relações de trabalho, à integração ao mercado internacional e a redefinição do sistema educacional brasileiro, com o objetivo de garantir a manutenção da hegemonia

⁴⁰ RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

discursiva da burguesia industrial. Esse discurso sempre esteve e continua sob influência das propostas liberais que desde os primórdios buscaram adaptar a educação aos interesses do mercado, nesse caso da indústria ⁴¹.

Quanto ao SENAI, sua implantação foi rápida e ganhou a confiança dos empresários e governo devido a sua eficiência no trato com a formação da força de trabalho. Apesar das dificuldades enfrentadas no período da guerra a sua atuação foi decisiva na formação de mão-de-obra qualificada para suprir bens e produtos que não estavam mais sendo importados.

Desde a sua criação o SENAI passou por mudanças influenciadas pelo setor produtivo, ampliou e modernizou seus conceitos e suas metas na formação profissional. Hoje, atua em quatro grandes linhas:

- Aprendizagem, voltada para jovens de 14 a 18 anos, em complementação à escolaridade regular, os quais adquirem a prática metódica da execução de operações e tarefas de determinada ocupação, e os conhecimentos e atitudes necessários para o seu desempenho com eficiência.
- Qualificação: processo de formação que capacita o adolescente ou adulto para o exercício de uma ocupação, sem exigência de escolaridade prévia, submetendo-os a uma formação específica de médio ou longo prazo.
- Treinamento: atende as necessidades específicas do indivíduo e da empresa através do oferecimento de cursos de pequena e média duração, estágios, seminários, etc. Objetiva sanar deficiências de desempenho nas tarefas específicas de uma ocupação e/ou carências de informações em conhecimento ou atitudes profissionais compatíveis com sua área de atuação. Procura eliminar dificuldades circunstanciais, superar obstáculos, inovações, visando o aumento da produtividade e a maximização dos lucros da empresa.
- Habilitação: cursos técnicos regulares de maior duração, que formam técnicos de nível médio em várias ocupações⁴².

Porém, nas décadas de 1950 e 1960, cursos e treinamentos rápidos passam a substituir a aprendizagem sistemática. Já na década de 1970, uma grande ênfase foi dada aos cursos técnicos de nível médio. Recentemente passou a adotar uma modalidade de treinamento continuado, uma vez que o setor produtivo requer uma força de trabalho

⁴¹ Idem.

⁴² SENAI, **Relatório Anual**, 1992, apud Rodrigues 1998, p. 18 e 19.

portadora de maior grau de escolaridade. A criação do SENAI foi um fator de grande importância no desenvolvimento da força de trabalho no Brasil, pois segundo Rodrigues (1988), ao oferecer cursos com alto grau de sofisticação, tornou-se referência no âmbito da América Latina, como a maior rede de qualificação profissional.

3.3.2 A implantação do SESI

O contexto político-social vigente no Brasil na década de 1940, que prometia progresso, mas também gerava muita incerteza devido às intensas mobilizações sociais provocadas pela influência da chamada Guerra Fria e das Teorias da Libertação, em voga no Brasil e na América Latina, faz com que os empresários começassem a investir não apenas em formação técnica através do SENAI, mas também avançar nos caminhos do social e da cidadania.

Para tanto, em 1946 foi implantado o Serviço Social da Indústria (SESI), criado através do Decreto Lei nº 9.403. A criação do SESI ocorreu devido aos diagnósticos que sugeriam que os empresários além de ofertar empregos e salários, deviam também investir em formação/capacitação profissional⁴³.

Os empresários consideravam que a superação de problemas do passado tais como o analfabetismo, a baixa qualidade dos produtos nacionais, a precária qualificação profissional, e o “pauperismo”; só poderia se dar mediante a estruturação de um plano racional de preparação do novo trabalhador, ou seja, por meio da elaboração e implementação de uma política educacional que rompesse com os laços que prendiam o futuro moderno ao passado arcaico.

Já na década de 1990, o discurso empresarial também entendia ser indispensável ao trabalhador conhecer não só a sua área de atuação, mas também todo o processo produtivo. Atualmente, preconizam uma educação, que acima de tudo, prepare os indivíduos para reconhecerem que a indústria, e a forma de trabalho a ela inerente, é o único instrumento racional de viabilização da sociedade brasileira; e que a exigência por uma educação e formação profissional preocupada com aumento da produtividade, é necessária para a construção de uma sociedade democrática e competitiva.

Ao ser criado e mantido pela CNI, o SESI passou a contribuir para o bem-estar dos trabalhadores da indústria, melhorando seu padrão de vida e buscando desenvolver o respeito e a boa convivência entre as classes. Essa preocupação por parte dos empregadores revela a

⁴³ CNI nº 295, 1996, apud Rodrigues, 1998, p. 22-3.

necessidade de buscarem controlar e direcionar os trabalhadores para a produção. Para conseguir o seu intento, passaram a realizar ações sociais e ofertar opções de lazer, educação, alimentação e assistência médica para o trabalhador e sua família. A intenção era combater a pobreza, promovendo “justiça social”, além de tentar aproximar e conciliar as classes sociais.

Face ao exposto, percebe-se que a educação/formação proporcionada pelo governo e realizada através do SENAI-SESI, sempre esteve voltada para atender aos interesses dos donos das empresas. Essa estratégia de controle social desenvolvido pelos empresários, somadas às medidas tomadas pelo governo, visando o bem-estar social e a qualificação profissional do trabalhador, representam na verdade uma maneira de amenizar conflitos e direcioná-lo, tanto no aspecto profissional, quanto no social; uma forma de “conformar” os trabalhadores oferecendo soluções para problemas básicos da existência, tais como: saúde, alimentação, trabalho, lazer e convivência social⁴⁴.

3.3.3 A implantação do SENAC

Dando continuidade ao breve histórico da Educação Profissional no Brasil, trataremos da criação, dos objetivos e da dimensão da Educação Profissional ofertada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), instituição responsável pela qualificação e formação profissional no setor terciário.

Criado em 1946 através dos Decretos-Leis nº 8.621 e 8.622, o SENAC foi idealizado por empresários do setor terciário com a finalidade de organizar, manter e administrar uma instituição que promovesse formação profissional direcionada para o referido setor.

Os Centros de Formação Profissional e as Unidades de Formação Profissional do SENAC executam ações, com as seguintes metas: propiciar preparo profissional específico para as diversas funções exigidas pelo setor terciário; promover cursos profissionalizantes de nível básico e nível técnico; organizar atividades de formação profissional para empresários, gerentes, profissionais liberais, autônomos e futuros empreendedores do setor, e colaborar com outras instituições ligadas ao comércio que também estejam ofertando programas de aperfeiçoamento profissional. A educação oferecida nesses Centros deverá acompanhar e se adequar às mudanças que ocorrem no modo de produção capitalista bem como as tendências e exigências do mercado.

O SENAC, em tempos de flexibilização, passou a adotar propostas voltadas para a competência e polivalência, com o intuito de superar o modelo tecnicista vigente nos anos

⁴⁴ CNI nº 295, 1996, p. 7 apud, Rodrigues 1998, p. 18 e 19.

1970. Sob essa orientação, a formação objetiva capacitar indivíduos para que tenham condições de disponibilizar, durante o desempenho de suas atividades profissionais, atributos de ordem subjetiva, adquiridos na vida social e política, além de estarem preparados para lidar com a incerteza, serem flexíveis e demonstrarem rapidez na resolução de problemas.

Assim, o formando do curso de qualificação profissional do SENAC deve apresentar um perfil que:

[...] além do domínio operacional de um determinado fazer e do saber tecnológico, precisa ter uma compreensão global do processo de trabalho, ser capaz de transitar com desenvoltura em uma área profissional, atendendo a várias demandas desta área. Nessa perspectiva, ele não fica restrito a uma qualificação/habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho (SENAC, 2001 p. 20).

A proposta de formação profissional contida nos Referenciais para a Educação Profissional⁴⁵ adotada pelo SENAC objetiva formar um trabalhador capaz de dar o máximo de si, ser criativo, dinâmico e polivalente, de forma a contribuir efetivamente com o aumento a produtividade da empresa. De acordo com esses Referenciais, aquele tipo de trabalho no qual só se efetuavam operações mecânicas, no qual o trabalhador realizava continuamente movimentos repetitivos, não tem mais lugar nas novas formas de produção capitalistas. Para tanto, adota novas propostas de educação e (con)formação do trabalhador, em consonância com as novas formas de organização do capital.

Apesar de reconhecermos a importância e a contribuição dessas instituições (SENAI, SESI e SENAC) na formação do trabalhador, ressaltamos o fato que se criou uma rede paralela de ensino, mantendo e acentuando o dualismo, pois a elite continuou a fazer opção pelo ensino secundário e superior e as classes populares “optavam” pelas escolas que formavam mais rapidamente para o trabalho.

3.4 A Lei Orgânica do Ensino Industrial

Conforme o exposto anteriormente, ficou evidente que a Educação Profissional no Brasil começou a se organizar efetivamente a partir da década de 1940, devido a necessidade de atender as demandas geradas pela expansão da industrialização e com a criação das Instituições anteriormente apresentadas. Antes, até o final de 1941, havia escolas de aprendizes e artífices, mantidas pelo Governo Federal e direcionadas aos alunos pobres. As escolas mantidas pelo Estado obedeciam à normas diferentes das do governo federal. As

⁴⁵ **REFERENCIAIS para a Educação Profissional Senac.** Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br>> Acesso: set. de 2005.

escolas privadas também mantinham o ensino de artífices, reafirmando seu papel assistencial. Os militares tinham suas próprias instituições de ensino de ofícios, junto às fábricas de material bélico e estaleiros (CUNHA, 2000).

Em 1942, o Decreto-Lei nº 4.073 aprovou a Lei Orgânica do Ensino Industrial com a finalidade de organizar e padronizar toda essa diversidade. A principal mudança que esta lei provocou foi o deslocamento de todo o ensino profissional para o Grau Médio e, na seleção para ingressar nos cursos, não era considerado só o item pobreza, ou a condição de desvalido, mas também passou a realizar vestibulares e testes de aptidão física e mental.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial estabelecia que o Ensino Primário destinava-se a toda criança de 7 a 12 anos. O Ensino Médio, para jovens a partir de 12 anos e visava formar os futuros dirigentes da sociedade pela qualidade do ensino ministrado, que preparava para o ensino superior.

Na Exposição de Motivos dessa Lei, ficava claro que:

[...] o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (CUNHA, 2000, p. 41).

Uma importante contribuição que essa Lei trouxe foi a organização dos cursos técnicos. A criação dos cursos técnicos de mecânica, química, eletrotécnica e eletrônica veio atender especificamente as necessidades mercadológicas, ou seja, a demanda por técnicos industriais altamente qualificados, e ocorreu devido ao crescimento da produção em determinados setores da economia.

Outros fatores foram: a necessidade de racionalização do uso de matéria prima e recursos energéticos; a substituição dos técnicos estrangeiros, e acima de tudo a grande necessidade de qualificar docentes para os cursos de aprendizagem.

No tocante aos outros ramos do ensino médio, estes visavam formar mão-de-obra para atuar especificamente em diferentes setores da economia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário e o ensino comercial para o setor terciário.

3.5 A Lei Federal nº 4.024/61

Desde a década de 1950, a população vinha reivindicando por reformas de base na sociedade, sobretudo no campo educacional. Essas reivindicações culminaram com a

promulgação da Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa nova legislação manteve praticamente a mesma estrutura de ensino definido pelas Leis Orgânicas, mas com uma diferença: possibilitava o acesso ao vestibular para os estudantes de qualquer curso e permitia a transferência de um curso para outro, sem a necessidade de exames e provas de conhecimentos.

A LDB de 1961 articulou o sistema de ensino regular com o profissional, na medida em que incorporou ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio, estabelecendo a equivalência plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes. Essa lei reuniu na mesma estrutura os dois sistemas, passando a existir dois ramos de ensino médio diferenciados, mas equivalentes: um propedêutico representado pelo científico e outro profissionalizante, com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola.

Entretanto, segundo Kuenzer (1988), a lógica do sistema permaneceu a mesma, reafirmando o caráter classista e seletivo da escola, pois a distribuição dos alunos pelos ramos continuou sendo feita conforme sua origem de classe. Cerca de 30% da clientela oriunda das classes menos favorecidas procurava os cursos profissionalizantes, atraídos pelo seu caráter terminal. A maioria das matrículas eram feitas no ramo propedêutico, por candidatos que pretendiam seguir para o ensino superior, um grau praticamente inatingível para as camadas populares, mantendo a separação entre a “educação e formação profissional”, como expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

A relação estabelecida entre a educação geral, a profissionalizante e o trabalho, até esse período caracterizou-se pela:

[...] inexistência de articulação entre o ‘mundo da educação’, que deve desenvolver as capacidades intelectuais independente das necessidades do sistema produtivo e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais, ensinadas em cursos específicos de formação profissional. Essa desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema educativo, uma vez que a distribuição dos alunos em diferentes ramos e modalidades de formação se faz a partir de sua origem de classe (KUENZER, 1988, p. 8).

Mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 tenha equiparado os dois ramos do nível médio, o dualismo permanece de fato até os nossos dias, condicionados tanto por fatores intrínsecos à escola (natureza dos currículos dos cursos), como por condições sociais mais abrangentes (trajetória diferenciada entre aqueles que freqüentam a escola pública e aqueles que freqüentam as escolas privadas para a elite). Uns poucos continuam a ter acesso aos níveis mais elevados de ensino enquanto a maioria é conduzida a uma terminalidade prematura, motivada preponderantemente pela sua origem social.

3.6 O Ensino Profissionalizante e a Lei nº 5.692/71

Ao findar a década de 1960, o ensino profissionalizante continuava cada vez mais subordinado ao desenvolvimento econômico e a serviço dos empresários, pois estes apregoavam que processo educativo e a qualificação da força de trabalho contribuiriam para o incremento dos lucros; um discurso fundamentado na Teoria do Capital Humano, da qual já tratamos. Para tanto se fazia necessário uma reestruturação que dotasse o ensino em todos os níveis de maior racionalidade, constituindo-se em fator de desenvolvimento individual e social, através da constituição de um sistema educacional que diminuísse a demanda por ensino superior e substituísse o caráter acadêmico dos cursos propedêuticos, pela formação profissional.

Assim, após uma série de reformas educacionais destinadas ao ajuste da educação aos novos objetivos e à nova ordem social, promulgou-se a Lei nº 5.692 em 11 de outubro de 1971. Essa nova Lei veio substituir a equivalência entre os ramos propedêutico e profissional e “impôs a habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau” (KUENZER, 1997, p. 16-17).

Na Lei nº 5.692, o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus era “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo consciente da cidadania” (Artigo 1º). A organização do currículo estava expressa no parágrafo 1º do artigo 5º que estipulava: “observadas as normas de cada sistema de ensino o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial”, ou seja, um núcleo comum e uma parte diversificada. Mais adiante, no mesmo parágrafo, a alínea “b” afirmava: “no ensino de 2º grau, predomine a formação especial”. Dessa forma a educação vinculada ao trabalho passou a ser parte integrante do currículo na parte da formação especial e objetivava a habilitação profissional no 2º grau “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (Artigo 5º).

Essa proposta de ensino médio segundo Kuenzer (1997), estava muito bem articulada com o modelo político e econômico do governo militar da década de 1960 e traduz alguns de seus objetivos:

- preparação da força de trabalho qualificada para atender as demandas do desenvolvimento econômico que poderia promover o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas surgem com a implantação de empresas de médio e grande porte, com a organização taylorista/fordista, produção em massa de

produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida e eletromecânica;

- despolitização do ensino secundário, através da implantação de um currículo tecnicista;
- desarticulação do movimento estudantil, que ganhava força no final da década de 1960, e reivindicava o acesso ao ensino superior.

A partir daí, generalizou-se a oferta de habilitações profissionais em nível 2º Grau, de natureza fragmentada, com cursos especializados, definidos para atender demandas específicas do processo produtivo (1997, p. 17-8).

Cunha (2000), analisando o contexto social da época, alerta que a profissionalização do Ensino Médio era vista como uma exigência que resultaria em selecionar apenas os mais capazes para a universidade, dar ocupação aos menos capazes, e ao mesmo tempo, manter a demanda por ensino superior em patamares controláveis, demonstrando mais uma vez que a educação sempre se organizou para atender aos interesses das elites e do mercado.

As principais inovações previstas na lei, referente ao ensino profissional foram: o ensino de 1º Grau, de 1ª a 4ª séries, teria o currículo composto de disciplinas que abrangessem conteúdos generalizantes. A partir da 5ª série, a quantidade de disciplinas vocacionais voltadas para sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, aumentaria conforme se avançasse nas séries. Quanto ao ensino de 2º Grau, os conteúdos deveriam enfatizar a formação profissional preponderando sobre a educação geral, pois a finalidade era proporcionar a habilitação profissional ao aluno.

Através do Parecer nº 45/72, o Conselho Federal de Educação fixou o conteúdo profissional do 1º e 2º graus, e definiu a iniciação para o trabalho como “um conjunto de atividades que o educando deveria cumprir a fim de levá-lo a um conhecimento dos diversos campos de trabalho, dos diferentes sistemas de produção e serviços, assim como a prática inicial na execução de tarefas que envolvam a organização, produção, criatividade e qualidade”. Esse Parecer fixa uma listagem de 52 habilitações plenas para o nível técnico e 78 habilitações parciais para nível auxiliar, totalizando 130 possíveis cursos, voltados na sua grande maioria para ocupações do setor secundário da economia, em consonância com modelo de desenvolvimento em curso no Brasil.

Outro Parecer, o de nº 339/72, atribui à iniciação profissional alguns objetivos que são descritos a seguir:

- a) Desenvolver no aluno o interesse pelos assuntos relacionados com o mercado de trabalho, os setores econômicos, processos de produção, ocupações e outros aspectos relativos à função desempenhada pelo homem no desenvolvimento econômico do país.
- b) Desenvolver no aluno o espírito de trabalho em grupo, de colaboração, bem como o reconhecimento da importância da função e da responsabilidade de cada membro da equipe para se alcançar o êxito.
- c) Desenvolver no aluno o sentimento de orgulho pelo trabalho útil e bem feito e a preocupação de empregar os momentos de lazer em atividades sadias.
- d) Preparar o aluno para a adequada utilização de equipamentos simples ou a execução de serviços e proporcionar-lhe conhecimentos técnicos referentes a materiais e processos de trabalho nas tarefas a serem executadas na escola e durante a vida profissional.
- e) Formar no aluno o hábito de planejar o trabalho e executá-lo de acordo com o planejado (*apud* CUNHA, 2000, p. 175).

Face ao exposto, constata-se que a partir daí o que se buscava realmente com o ensino profissionalizante era incutir nos trabalhadores, inclusive os mais jovens, um sentimento de aceitação e conformismo em relação ao mercado de trabalho (Idem).

A Lei nº 5.692/71 pretendeu romper a histórica dualidade, substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único e acessível a todos, independente da origem ou classe social; portanto, não podemos negar o avanço que essa Lei representou na busca de uma educação unificada para todos.

No entanto, na prática, o ensino dual continuou, pois para cumprir o que a Lei determinava, maquiavam-se escolas profissionalizantes ao se improvisar instalações, equipamentos e contratar professores sem formação para ministrar as disciplinas de cunho técnico. Com a falta de investimentos e sem a necessária infra-estrutura para atender as especificidades desse tipo de ensino, a maioria dessas escolas fracassou, especialmente as vinculadas aos governos estaduais.

Em 1975, como as demandas geradas pela abertura econômica e pelo desenvolvimento do setor secundário de ponta não foram atendidas através das propostas do Parecer anterior (45/72), o Conselho Federal de Educação faz um outro estudo que resultou no Parecer nº 76/75.

Segundo Kuenzer (1997), esse Parecer retoma o princípio da articulação entre a educação geral e a formação especial e distingue a educação profissionalizante como um conjunto de ações pedagógicas que levam o adolescente à melhor compreensão do mundo em que vive, e à aquisição de uma ampla base de conhecimento que lhe permita adaptar-se e acompanhar as mudanças no mundo do trabalho e do treinamento profissional, que nesse

caso, se resumia a simples aquisição de técnicas específicas para a realização de uma atividade definida.

O Parecer ainda apresenta outro conceito, o de formação profissionalizante básica e de caráter geral, que levaria o jovem a adquirir na escola os princípios de formação profissional, que seriam complementados ou no ensino superior ou no emprego. Nesse sentido a habilitação deixa de ser o preparo para uma ocupação e passa a ser entendida como o “preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação, que em alguns casos só se definiria após o emprego” (MEC, 1976, *apud* KUENZER, 1997, p. 24).

A partir dessas premissas, o que o Parecer nº 76/75 fez realmente foi acomodar a legislação à realidade, ao permitir a coexistência de todas as ofertas possíveis – técnico pleno, técnico parcial, e habilitações básicas, legitimando tudo o que existia, tal como antes de 1971. Isso significou que a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação e dos currículos, pois a educação propedêutica, agora tida como básica era a via de acesso ao nível superior, e as denominadas habilitações plenas, conduziam ao mundo do trabalho. A obrigatoriedade do cumprimento da carga horária do núcleo comum, ao invés de fortalecer a formação básica (propedêutica) dos trabalhadores, tomou um caráter formalista e academicista que sempre caracterizou esse ramo de ensino, e acabou por piorar a qualidade da Educação Profissional.

A conversão generalizada das escolas de 2º Grau em escola única profissionalizante tinha como pretensão resolver através da homogeneidade, a divisão entre trabalhadores intelectuais e manuais. Mesmo oferecendo uma escolarização voltada para a formação profissional, na escola capitalista já se estabeleceu a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, e como afirma Warde (1983, p. 87), “a escola capitalista é sempre centrada no pólo intelectual e cumpre a função de reproduzir a divisão ao desqualificar o trabalho manual”.

Percebemos que desde essa época os cursos de formação profissional, tinham como princípio pedagógico o ensinar a fazer, sem o predomínio da ciência sobre o trabalho, ou seja, um mero executor de tarefas que não conhece os processos de produção. Portanto, o papel desempenhado pela educação no Brasil, nos moldes da Lei nº 5692/71, de apenas formar ou treinar jovens para o trabalho profissional, trouxe graves conseqüências, não só para a Educação Profissional, mas também para a educação brasileira como um todo.

O próprio Conselho Nacional de Educação (1999), reconhece que:

[...] a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de preservar a carga horária destinada à formação de base. A criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de

emprego, possibilitando a criação de muitos cursos, se deu muito mais por imposição legal e motivação político-eleitorais que por demandas reais da sociedade (PARECER CEB/CNE nº 16/99 p. 108).

Essa tentativa de profissionalização compulsória revelou-se tão falha que em 1981 o governo editou a Lei nº 7.044, revogando parte da Lei nº 5.692/71, e permitindo que as escolas escolhessem implantar ou não cursos profissionalizantes. Essa proposta que se converteu conforme Kuenzer, em um arranjo conservador, acabou por reafirmar a escola como um espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo dos bens materiais e culturais. Os historicamente excluídos que teimaram em permanecer nesta escola, que priorizava o “academicismo livresco e a competência do fragmento” não conseguiram um ensino de qualidade necessário à difícil superação da sociedade de classes que alimenta a acumulação capitalista (1997, p. 25). Essa situação perdurou até 1996, culminando com a promulgação da Lei nº 9.394, e dos decretos que impulsionaram a reforma da Educação Profissional, da qual trataremos a seguir.

3.7 A reforma da Educação Profissional

Ao analisarmos a reforma da Educação Profissional, entendemos que as mudanças na área educacional, ocorridas na década de 1990 estão inseridas num cenário de intensas transformações tecnológicas, econômicas, políticas e sociais, resultantes da globalização da economia e da reestruturação produtiva. Um dos fatores determinantes das mudanças na área educacional foi a Reforma do Estado⁴⁶, que de intervencionista na economia e nos setores sociais, passa a atender ao atual estágio do capitalismo tornando-se um Estado “mínimo” gestor, trazendo para a esfera pública a racionalidade das empresas capitalistas, adotando nas políticas públicas novas teorias organizacionais, antes só postas em prática no meio empresarial. Essas mudanças criaram um novo paradigma educacional orientado predominantemente pela racionalidade do capital, que conduz à subsunção da esfera educacional à esfera econômica, determinando um processo denominado como mercantilização da educação, orientado pela lógica da competência e pela ideologia da empregabilidade, como é o caso da Educação Profissional.

⁴⁶ O Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) em 1995, definiu os objetivos e estabeleceu as diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, bem como, definiu linhas norteadoras das políticas públicas educacionais e o aparato legal necessário para a implementação dessas políticas em todo o país.

A reforma implementada na Educação Profissional no governo Fernando Henrique Cardoso anunciou como objetivo prioritário a melhoria da oferta dessa modalidade de ensino e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. Assim a reforma se propôs a modernizar o ensino profissional no Brasil, de forma que o mesmo acompanhe o avanço tecnológico e atenda às demandas do mercado de trabalho que exige flexibilidade, qualidade e produtividade⁴⁷. Além da Educação Profissional, outro elemento fundamental a ser priorizado no âmbito das políticas de governo foi a Educação Básica, pois:

A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento. (BRASIL, CEB/CNE, 1999, p. 16).

As políticas governamentais, além de destacar os fenômenos econômicos determinados pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, defende a necessidade da educação contribuir para a constituição de um novo modelo de desenvolvimento sustentável que só ocorrerá estabelecendo-se mecanismos de aumento do nível de escolarização da população. Entretanto, sabemos que esse apelo à educação não ocorre somente em função do avanço tecnológico. Tendo em vista a convergência de fatores na atual fase do capitalismo que se movimentam em torno da manutenção de seus interesses, a educação teria a missão de preparar técnica, social e ideologicamente os trabalhadores a fim de que atendam as necessidades e as novas formas de sociabilidade do capital. Nesse sentido, a educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais, pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego. A influência de organismos internacionais reguladores tem sido fundamental na difusão desses princípios, como podemos perceber a partir de prescrições do Banco Mundial:

Detalhados estudos econométricos indicam que as taxas de investimentos e os graus iniciais de instrução constituem robustos fatores de previsão de crescimento futuro. Se nada mais mudar, quanto mais instruídos forem os trabalhadores de um país, maiores serão suas possibilidades de absorver as tecnologias predominantes, e assim chegar a um crescimento rápido da produção. (Banco Mundial, 1995, p. 26-35).

⁴⁷ MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo Cortez, 2002. p. 128.

A reforma da Educação Profissional, segundo Kuenzer, se articula às políticas neoliberais orientadas pelo Banco Mundial, através de sua principal missão: “reduzir a pobreza de forma sustentada nos países em desenvolvimento” (1997, p. 66). Assim, a Educação Profissional passa a fazer parte de um plano de desenvolvimento econômico e tecnológico articulado com outras políticas de emprego, de trabalho e renda, portanto representa um fator indispensável no processo de adaptação do trabalhador ao novo contexto econômico e as transformações por que têm passado os meios de produção.

Um dos seus principais objetivos foi estabelecer uma “ponte” entre a escola e o mundo do trabalho, ajustando os currículos dos cursos técnicos às reais necessidades do mercado. Para tanto, destacamos um instrumento importante na reestruturação do sistema de Educação Profissional, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), um programa do Ministério da Educação (MEC), financiado pelo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

O montante inicial previsto para este programa foi de quinhentos milhões (R\$ 500.000.000,00), dos quais o BID contribuiu com duzentos e cinquenta milhões (R\$ 250.000.000,00), o MEC com 25% e o FAT com outros 25% do total. O Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID, ao firmar com Brasil o Contrato de Empréstimo nº 1052/ OC-BR⁴⁸, no ano de 1997; financiou a Reforma da Educação Profissional e passou a “orientar” a implantação das políticas na área de educação e da formação profissional.

O objetivo do Programa (PROEP)⁴⁹, foi apoiar a implantação da reforma da Educação Profissional em execução pelo MEC, criando um sistema de educação profissional (educação para o trabalho), separado do ensino médio e do ensino universitário. O referido sistema deveria habilitar jovens e adultos para o mercado de trabalho mediante a oferta de cursos pós-médios não universitários, e cursos livres de nível básico e de aperfeiçoamento, com o objetivo de obter uma maior oferta de mão-de-obra melhor qualificada dentro do país. Também estabelece como objetivos específicos a redução gradual das matrículas no ensino médio das instituições públicas de ensino profissional, de modo que elas se dediquem com exclusividade a sua finalidade própria. Essa orientação vale tanto para as instituições da rede federal quanto para as estaduais que quiserem se beneficiar dos recursos oriundos do contrato

⁴⁸ Contrato de Empréstimo nº 1.052 OC/BR, foi assinado pelo ministro da Educação Paulo Renato de Souza em 24/12/97, e aprovado pelo Senado Federal, com ementa publicada no Diário Oficial da União de 29/12/97. As condições financeiras do empréstimo não foram publicadas.

⁴⁹ A respeito da influencia do BID na Reforma da Educação Profissional e do financiamento do PROEP nos baseamos em Luiz Antônio Cunha, **Atuais Tendências na Educação Profissional**, Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais Sede Acadêmica Brasil (1999-2000) Coleção Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda Organizadora: Silvia C. Yannoulas. p. 107-108.

MEC/BID. O Programa financia ações nas seguintes áreas: construção e ampliação de locais próprios (Centros) para o funcionamento da educação profissional; aquisição de equipamentos; capacitação de técnicos, docentes e adequação de currículos ao mercado de trabalho.

O PROEP⁵⁰ vem estimulando e financiando ações de Educação Profissional em nível nacional, por meio três subprogramas. São eles:

1) Transformação das Instituições Federais de Educação Tecnológica – este subprograma pretende a adequação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), das escolas Técnicas Federais (ETF's) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's), às diretrizes impostas pela legislação, transformando essas Instituições em centro de referência para o desenvolvimento da Educação Profissional.

2) Implantação de Centros de Educação Profissional nos Estados em convênio com os governos estaduais;

3) Financiamento do Segmento Comunitário, que consiste na implantação de escolas de Educação Profissional em convênio e parceria com a iniciativa privada, entidades patronais, sindicatos classistas, Organizações não Governamentais (ONGs),etc.

As principais características de um Centro de Educação Profissional financiado pelo PROEP são:

- determinação da oferta de cursos em função dos estudos da demanda;
- atualização permanente de currículo de acordo com as características ocupacionais requeridas;
- integração de representantes do setor privado nas decisões;
- integração com os mercados através de convênios (parcerias) com empresas e outros empregadores para efeito de estágio, uso de equipamento;
- geração de receita própria através da venda, e;
- progressiva autonomia de gestão financeira e de recursos humanos.

Cunha (2000), a respeito da influência dos organismos internacionais nas políticas de educação, ressalta que desde o início da década de 1990, o Banco Mundial tem feito recomendações explícitas a respeito da educação técnico-profissional, entendida como um elemento estratégico da estrutura educacional, e recomenda a separação da educação e da capacitação. Essa era uma das condições necessárias para a obtenção do financiamento da

⁵⁰ BRASÍL. MEC/SEMTEC/PROEP. **Guia de Orientação: Segmento Comunitário**. Brasília: 2001. P. 13-14.

reforma no Brasil, e foi concretizada através da LDB e do Decreto nº 2.208/97. Para o Banco, a educação e a capacitação enquanto elementos essenciais para a produtividade, seriam difíceis de se administrar eficazmente dentro dos mesmos formatos institucionais. A necessária separação traria vantagens para ambas, já que permitiria aos educadores e aos instrutores desenvolver as qualificações técnica-administrativa e técnica-especializada, necessárias para vincular a capacitação mais estreitamente à economia. Além dessa orientação geral, o Banco Mundial faz recomendações específicas a respeito da organização de cada sistema educacional, como a de se concentrar a formação profissional no final da educação secundária. Isso permitiria aos estudantes escolherem entre as diversas ocupações pouco tempo antes da procura de emprego, com maior maturidade e maior conhecimento do mercado. No que concerne ao formato institucional, o Banco Mundial chega a recomendar a retirada das escolas técnico-profissionais do âmbito do ministério da educação de cada país.

Em um documento intitulado “Formación profesional y técnica: una estrategia para el BID”, segundo Cunha (2000), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) estabelece as diretrizes gerais da política proposta para o setor, elencando os critérios para a concessão de empréstimos e que constituem, na verdade, a definição de um programa para a formação profissional na região. Para o BID as políticas de formação profissional e técnica devem basear-se nos seguintes elementos, para serem exitosas:

- A primeira condição prévia, e a mais importante, em uma política de reforma e extensão da formação profissional é a criação de empregos.
- A capacitação não substitui uma boa educação. Isso implica definir claramente as funções da formação profissional e da educação, e as articulações entre ambas. Uma sólida educação básica constitui a melhor preparação o emprego. É imprescindível integrar a capacitação técnica com o desenvolvimento conceitual, para obter uma formação profissional de qualidade.
- A capacitação traz resultados econômicos (aumento da produtividade, competitividade, transferência tecnológica) e sociais (desenvolvimento de novos valores, atitudes e comportamentos) concretos.
- A oferta de capacitação deve adequar-se estritamente à demanda, mesmo que essa demanda possa ser induzida, ou mesmo, criada. No entanto, o Banco adverte que isso pode afetar o princípio de equidade:

La capacitación basada en la demanda puede dar lugar a un proceso de selección de cursos y de personas que garantice buenos resultados económicos pero a costa de

eludir las esferas y las personas que, por razones de equidad, más lo merecen. Los administradores deben ser conscientes de esta tendencia y establecer programas que procuren un equilibrio entre la eficiencia y la equidad (BID, 1999, pág. 14, apud Cunha, 2000, p. 29-30).

Para o BID, capacitação pode ser considerada como política social, mas deve se levar em consideração que não é criadora de emprego. O documento do BID é claro a respeito:

La idea fundamental que es preciso tener en cuenta es que la capacitación resulta esencial para mejorar la productividad y la competitividad y, por ende, contribuir a la solidez de la economía. En la medida en que el crecimiento económico crea empleos, la capacitación puede en los hechos aportar una contribución importante a la creación de empleos. Pero este *efecto potencial indirecto y decisivo en el crecimiento* no debe ser confundido con el efecto inmediato de los programas de capacitación en el empleo” (BID, 1999, p. 25 apud Cunha, 2000, p. 29-32-3)

Atualmente, o BID financia programas de reforma do ensino técnico em todos os países do Mercosul, além de numerosos programas de capacitação para jovens desempregados. Entretanto, o financiamento está condicionado à aceitação de seus critérios, que sem dúvida, assumem um peso fundamental na elaboração das políticas públicas do setor (CUNHA, 2000, p. 33).

Como se vê, as orientações dadas por esses organismos reafirmam o pressuposto neoliberal da escola capitalista, que pressupõe uma formação “estreita”, apenas para atender demandas emergenciais. Nesse ideário a Educação Profissional é considerada estratégica na resolução do problema da qualificação de mão-de-obra, cultivando a idéia de que o atual modelo produtivo exige que os trabalhadores tenham conhecimentos e habilidades que propiciem sua adaptação a ambientes de trabalho em constante mudança.

Como salienta Frigotto (2001), a educação regular e, especialmente, a formação técnico-profissional aparecem, uma vez mais, como sendo a "galinha dos ovos de ouro" que pode ajustar o Brasil à nova ordem mundial. Entretanto, o objetivo não é de integrar a todos, mas apenas aqueles que desenvolvem competências reconhecidas pelo mercado, para garantir não mais apenas o posto de trabalho e ascensão numa determinada carreira, mas a empregabilidade. O ideário das novas competências para a empregabilidade apaga o horizonte da educação e formação técnico-profissional como um direito subjetivo de todos. Trata-se, agora, de serviços ou bens a serem adquiridos para competir no mercado produtivo – uma perspectiva educativa produtivista, mercadológica, pragmática e, portanto, desintegradora. Esta reforma do ensino técnico se assenta sobre um sistema dual histórico e uma LDB minimalista que é coerente com a tese do *Estado mínimo*, que gradativamente vai transferindo

suas responsabilidades para a sociedade civil, e com os elementos neoliberais explicitados anteriormente⁵¹.

Com a aprovação da Lei nº 9.394/96, foram abertos os espaços necessários para a institucionalização, novamente, da dualidade estrutural na educação brasileira. Isso ocorreu devido a obrigatoriedade das escolas a separar o ensino regular médio da formação técnica. Ao retirar a formação profissional do sistema formal de educação, a reforma aprofundou a separação entre a escola e o mundo do trabalho, retornando a uma situação existente até o ano de 1961, época em que não havia equivalência entre o diploma de nível médio e o de ensino técnico.

Deste modo, cada vez mais o ensino regular separa-se da produção e, em consequência a formação para a produção separa-se da escola. Como mostra Silva (1993), “a escola no capitalismo é capitalista porque é separada da produção. Ela é capitalista não por causa de seus efeitos individuais, mas essencialmente por sua posição estrutural de separação em relação à produção” (SILVA, 1993, p.30). Ao separar de forma definitiva o ensino técnico do ensino médio, o que o governo faz é impulsionar o caráter capitalista da escola, de reprodução da divisão social do trabalho.

Em sua prática, a formação técnico-profissional é um exemplo de política que caminha passo a passo com uma propaganda intensa e reiterada que vem sedimentando, como parte de uma profunda revolução cultural no imaginário das classes trabalhadoras e da população em geral - desempregados, subempregados, excedentes de mão-de-obra - a idéia de que, mediante as diferentes modalidades deste tipo de formação, todos se tornarão empregáveis. É uma visão ingênua acreditar que é possível corrigir as distorções do mercado em função da qualificação dos trabalhadores. Não é a escola que define o posto que o indivíduo irá ocupar na produção. Ao contrário, muitas vezes é o lugar que o chefe da família ocupa na produção que acaba direcionando o aluno para um determinado tipo de escola. Portanto, não é possível resolver a crise de emprego dentro da escola.

Como mostra Frigotto, no plano ideológico desvia-se a responsabilidade social para o plano individual:

[...] já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão, e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis (FRIGOTTO, 1998, p. 15).

⁵¹ FRIGOTTO, G. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. **Boletim Técnico do SENAC - DN**, vol. 2 nº 25, 2001.

Os desempregados ficam com a responsabilidade de buscar “requalificação” e “reconversão profissional” a fim de tornarem-se empregáveis. Ou mesmo buscarem algum tipo de ocupação no mercado informal ou na economia de sobrevivência.

É o que alerta Gentili, quando afirma que se esgota a promessa integradora da escola passando a ser sua tarefa agora a empregabilidade: “A garantia do emprego como direito social, desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece” (GENTILI, 1998, p. 89).

No interior da escola e no decorrer dos cursos de requalificação são desenvolvidos conteúdos que induzem os alunos e até professores a acreditarem que todos se tornarão empregáveis. Mas no capitalismo não existe possibilidade concreta de empregos, e atualmente o desemprego é estrutural.

A forma como esses cursos de qualificação/requalificação profissional vem sendo implantados e trabalhados, na verdade gera, o que realmente promete: empregabilidade. Como diz Forrester, “uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: empregabilidade, que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas” (FORRESTER, 1997, p. 118). Trata-se, para o assalariado, de estar pronto para trocar constantemente de trabalho, de estar disponível para aceitar todas as mudanças e os caprichos dos detentores dos meios de produção. O mérito do sujeito empregado não está no seu direito social ao emprego, mas em ter conseguido se colocar em um mercado de trabalho competitivo. Todavia, como o próprio conteúdo da palavra competitividade expressa, nem todos serão vencedores. Nessa linha de raciocínio, percebe-se que a função da escola passa a ser então, preparar para o emprego, e o mercado é que orienta e determina o conteúdo do discurso educacional.

Em seu conjunto, a política de Educação Profissional faz parte da realidade do novo mundo do trabalho globalizado que desvia a responsabilidade social do desemprego para o plano individual. O mundo do trabalho, anteriormente palco de acordos coletivos com vistas à formalização dos processos de especialização, dos planos de carreiras e das identidades profissionais, hoje, caracteriza-se pelo processo de acumulação flexível. Um espaço de transações individuais no qual se valorizam as competências, ao invés de qualificações; prestações de serviços, em vez de postos de trabalho; contratos temporários, em vez de empregos estáveis.

Para se inserir nessa realidade, o trabalhador não pode ser um indivíduo passivo, obediente e disciplinado. Deve tornar-se ativo, empreendedor e criativo, capaz não só de se

encaixar no jogo produtivo, mas de construí-lo numa temporalidade de montagem e desmontagem contínua; para se adaptar às novas demandas do mercado de trabalho, que muda continuamente o perfil do emprego e busca um trabalhador conectado ao processo de mudança, exigindo, portanto, um novo tipo de trabalhador. Consideramos que para acompanhar essas mudanças, é necessário que o trabalhador tenha acesso a escola e a uma educação/formação profissional de qualidade, articulada com as demandas do mercado; tanto para conquistar o direito ao trabalho, como para enfrentar o desemprego e, principalmente, para participar politicamente da construção de relações sociais mais justas.

Todavia, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho, que produz relações sociais e produtivas com a finalidade precípua de valorização do capital, não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas que possibilitem o acesso ao conhecimento, que é fruto da atividade humana compreendida em sua dimensão praxica e resultante da articulação entre sujeito e objeto, pensamento e ação, teoria e prática, homem e sociedade.

Precisamos construir uma proposta de Educação Profissional levando em conta estas dimensões, articulando-as em uma concepção que vislumbre o processo educativo em sua totalidade histórica, que considere o trabalhador em sua integralidade, que o compreenda como síntese do desenvolvimento social e individual, e neste sentido, como síntese entre a objetividade das relações sociais, produtivas e a subjetividade. Que o leve a dominar as diferentes linguagens, desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de usar conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, para compreender e intervir na vida social e produtiva de forma crítica e criativa, construindo uma identidade autônoma e intelectual capaz de continuar aprendendo ao longo de sua vida.

3.8 A Educação Profissional no discurso atual.

As reformas dos Ensinos Médio e Profissional (1996) tinham como finalidade adequá-los a uma nova realidade, na qual o domínio do “conhecimento” e a capacidade de competição são fatores fundamentais para a competitividade econômica de uma nação, objetivos estes claramente expressos na Legislação, que afirma:

Sendo a educação básica o elemento fundamental a ser fortalecido no âmbito das políticas de governo, a melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento (BRASIL, CNE/CEB, 1999, p. 16).

O acervo normativo básico que fundamenta a reforma da Educação Profissional (nível técnico) é constituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e o Decreto Federal nº 2.208/97.

A Lei 9.394/96 no seu artigo 40 determina que “A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, ou seja, menciona a “articulação” e não a “integração” com o Ensino Médio, como ocorria anteriormente (Lei nº 5.692/71). Porém, mesmo essa articulação foi inviabilizada pelo Decreto 2.208/97, quando no seu artigo 5º indica que “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”.

Dessa forma, legaliza a separação entre o currículo do Ensino Médio e do profissionalizante, ou seja, os dois são ofertados separadamente e com finalidades diferentes, pois o ensino médio preconiza o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (artigo 35, inciso III), em outras palavras, “para a vida”; e o profissionalizante prepara o aluno para “(..) o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho” (artigo 4º Decreto nº 2.208/97). Ainda que se articulem conceitualmente, na prática isso não ocorre, pois, os currículos e os objetivos são totalmente diferentes, além do Médio ser requisito para a conclusão do técnico. Esse Decreto propôs adoção do sistema modular com terminalidade e instituiu a Educação Profissional de nível básico (que não exige escolaridade anterior). Priorizou o ensino por competência, e configurou a Educação Profissional como uma solução para problemas tais como o desemprego estrutural, decorrente da globalização e da reestruturação produtiva. Não podemos esquecer que o mesmo permitiu ainda, a certificação de “competências profissionais”, que podem ser reconhecidas por entidades desvinculadas do sistema regular de ensino técnico-profissional, mesmo sem nenhuma comprovação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, traz também, uma concepção profissionalizante do Ensino Médio. No item II, Das finalidades do Ensino Médio, a "preparação para o trabalho" aparece antes da "preparação para a cidadania", demonstrando claramente a vinculação com a formação para o mercado. Dando continuidade ao referido inciso, que se reporta exclusivamente à profissionalização, que deve ser feita "de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores".

Após apresentar as finalidades do Ensino Médio, voltadas para a formação ética e a autonomia intelectual, a LDB retorna à profissionalização, que é apresentada no item IV, com a finalidade de propiciar "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos". Isso ocorrerá "relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina". Entretanto, para que isso ocorra será preciso investir em tecnologia, laboratórios e infra-estrutura física nas escolas de Ensino Médio. Ao tratar do currículo, a seção do Ensino Médio diz que suas diretrizes destacarão "a educação tecnológica básica", além do "processo histórico de transformação da sociedade e da cultura". Essas expressões parecem evocar os ideais da politecnia⁵² (sem usar esta expressão), tal como foi proposta ainda durante o processo de elaboração da Constituição de 1988. Porém, isso deixou de ser possível devido a separação dos currículos do Ensino Médio e do Ensino Técnico, pelo Decreto nº 2.208/97, que desvinculou a educação profissional dos processos educativos.

A LDB afirma que a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular. Vale ressaltar que não se confunde com ele nem se desenvolverá de forma integrada, como pretende a politecnia e outras concepções pedagógicas que valorizam currículos integrados, organizados de forma que a educação profissional não se encontre dissociada da educação geral, ou do que a seção do Ensino Médio parece chamar de teoria.

Percebe-se nitidamente a diferença entre a seção do Ensino Médio e o capítulo da Educação Profissional. Enquanto a primeira fala de relação entre teoria e prática em cada disciplina, o capítulo da Educação Profissional parece ter orientação oposta, ao separar os currículos e apresentar-se como concomitante ou posterior à educação geral.

Enquanto modalidade diferente do Ensino Médio, a Educação Profissional está organizada em três níveis. O Nível Básico foi destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolarização prévia, em cursos não sujeitos a regulamentação curricular. O Ministério da Educação (MEC) recomenda que as instituições de ensino profissional, públicas e privadas sem fins lucrativos apoiadas financeiramente pelo Poder Público, deverão oferecer obrigatoriamente, cursos profissionalizantes de Nível Básico, abertos a alunos das redes públicas e privadas de Educação Básica, assim como aos trabalhadores com qualquer nível de escolaridade. O Nível

⁵² "Politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; propõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, críticas, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, pressupondo que o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história" (KUENZER, 2000, p. 86-87).

Técnico foi destinado a proporcionar habilitação profissional aos alunos matriculados no Ensino Médio ou dele egressos. O Nível Tecnológico, o mais indefinido de todos, foi destinado aos egressos do Ensino Médio e técnico, em cursos de Nível Superior na área tecnológica. Os diplomas correspondentes serão de tecnólogo nas respectivas especialidades (artigo 10, Decreto nº 2208/97).

Com o Decreto nº 2.208/97, a única articulação admitida entre Ensino Médio e Técnico, é o aproveitamento de até 25% do total da carga horária mínima, de disciplinas profissionalizantes cursadas no Médio. O currículo das habilitações técnicas poderá ser organizado em módulos, os quais poderão ter caráter de terminalidade, dando direito a certificados de qualificação profissional específica. Num intervalo de cinco anos, tais módulos poderão ser aproveitados para a composição de um certificado de habilitação profissional de nível técnico, que deverá ser conferido pelo estabelecimento que ministrou o último dos módulos.

A legislação teve como objetivo separar o Ensino Médio do Ensino Técnico, de modo que este último deveria ficar desprovido por completo de sua antiga função propedêutica, ou seja, preparatória para o Ensino Superior. Tentando “ocultar” um pouco essa política dualista, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 17/97, que estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Embora o Parecer 17/97 não expresse diretamente as idéias do Ministério, que proíbe a existência de cursos integrados, ele apresenta sua opinião quanto à dificuldade de readaptação dos currículos integrados às mudanças do mercado de trabalho. Também evidencia as vantagens dos cursos seqüenciais (sempre apresentados como pós-médio) e concomitantes, uma vez que os alunos, ou parte deles, não ficam prejudicados no caso de escolha destes, pois dependendo da habilitação, os currículos e horários poderão continuar sendo organizados de tal forma que o aluno possa estudar e trabalhar, como ocorre em muitos casos atualmente. O referido Parecer acrescenta outra possibilidade de ligação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, além da oferta do Ensino Técnico concomitantemente ao Ensino Médio ou em seqüência, que seria adotar a forma combinada, isto é, concomitância e seqüencialidade. Neste caso, o ingresso no curso técnico exigiria matrícula e freqüência na 2ª ou 3ª série do Ensino Médio, sempre levando em conta os perfis de entrada e de saída da habilitação. Uma consideração que merece reflexão, é que a reforma “carrega” uma intenção de desestimular a entrada dos egressos dos cursos técnicos em cursos superiores. Essa idéia já constava do Projeto de Lei nº 1603/96, (anterior à LDB), que tinha como meta principal redefinir a estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica. Segundo Cunha (2000, p. 253), o PL nº 1603/96

“recuperou” a idéia de que os cursos técnicos representariam uma compensação para os concluintes do Ensino Médio que não conseguissem ingressar em um curso superior.

Desse modo, a reforma da Educação Profissional, concretizada pelo Governo Federal a partir de 1997, desescolarizou o Ensino Técnico, retirando-lhe o conteúdo de formação básica para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho, impedindo a construção de um conceito de ensino profissional mais amplo, em sintonia com as propostas de uma cidadania ativa e crítica.

Em junho de 2003, a Diretoria do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), realizou o Seminário “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. Na ocasião foi discutida a revogação do Decreto nº 2.208/97, que proibia a formação profissional integrada ao Ensino Médio e regulamentava formas fragmentadas e aligeiradas de Educação Profissional em função das necessidades do mercado; e a implantação de uma proposta que articulasse ciência, cultura e trabalho, como elementos norteadores de uma nova política educacional.

Após vários outros seminários, encontros e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais, e em meio a disputas teóricas e políticas, em julho de 2004, foi publicado o Decreto nº 5.154/2004; uma tentativa de consolidar uma base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.

Esse Decreto objetivou resgatar o disposto no § 2º do Art. 36 da LDB, que afirma: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, e no dizer de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), reconhecer:

- a) o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho;
- b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia;
- c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica como ocorreu anteriormente⁵³.

⁵³ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A Gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Niterói: EdUFF, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGN3.htm>> Acesso: Set. de 2005.

Portanto, a idéia da oferta do Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base única de formação geral, era uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade, que o Decreto nº 2.208/97 interrompeu, proibindo que o Ensino Médio propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia por meio do Decreto nº 5.154/2004, pretendeu reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do Ensino Médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino⁵⁴.

3.9 O Decreto nº 5.154/2004

Com o intuito de proporcionar maior flexibilidade à organização da Educação Profissional (no caso do nível médio), e dar liberdade às escolas e aos Estados de organizar a oferta da educação/formação profissional, desde que respeitando as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, regulamentou o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 – LDB e revogou em seu Art. 9º o Decreto 2208/97, até então o principal instrumento legal dessa Modalidade de Ensino.

O Decreto nº 5.154/04 prevê o desenvolvimento da Educação Profissional através de cursos e programas, em três planos: *formação inicial e continuada de trabalhadores* - inclusive integrada com a educação de jovens e adultos; *educação profissional técnica de nível médio*; e *educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação*. Também introduz alguns conceitos novos, como o de *itinerário formativo*: Art. 3º § 1º (...) “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” (...), e também estabelece a articulação do nível médio com o nível técnico de educação, em diferentes graus, que o decreto chama de *integrado* (quando o curso de nível médio é oferecido juntamente com a formação técnica e o aluno têm matrícula única); *concomitante* (quando os cursos são ofertados separadamente, até em instituições diferentes); *subseqüente* (quando a formação técnica é oferecida a quem já concluiu o Ensino Médio).

O Decreto introduz a *terminalidade* em “etapas”, ou seja, várias vias de saída durante a formação técnica de nível médio, sempre observando que o aluno tenha *certificação* da terminalidade obtida e a possibilidade de continuar os estudos aproveitando a etapa cumprida, conforme o disposto no Art. 6º: “Os cursos e programas de educação profissional técnica de

⁵⁴ Idem.

nível médio (...), 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 (...), 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”.

Entretanto, consideramos que este conceito, na verdade, é uma reedição da formação modular prevista no Decreto nº 2.208/97, que acena com a possibilidade do aluno tornar-se “empregável” ao concluir alguns módulos, levando-o muitas vezes a abandonar o curso antes do término, induzindo-o a uma terminalidade prematura.

A adoção de itinerários formativos ou modularização, ideologicamente prometem enfrentar o problema do desemprego através da promessa da “empregabilidade”, pois o discurso hegemônico atribui ao “módulo” o poder de produzir uma ocupação (entendida como emprego flexibilizado). Além disso, pressupõe uma homogeneidade dos inúmeros planos de cursos, contrariando a idéia da flexibilização dos projetos pedagógicos.

Uma problemática a ser resolvida é a redução da evasão escolar no ensino médio, pois, ao ofertar ao jovem a perspectiva de formação profissional, o Decreto poderá incentivar a permanência, mas também poderá ser uma forma de impor às classes economicamente menos favorecidas, clientela das escolas públicas, o fim de sua vida educacional no ensino médio/profissionalizante, quando estiverem integrados. Esta situação poderá ser um meio de formar mão-de-obra barata para as empresas e influenciar na redução gradativa da demanda pelas universidades públicas por parte dos estudantes de baixa renda, o que fará com que a necessidade de ampliar vagas nos cursos superiores fique em segundo plano.

No que se refere aos custos para a adoção do Ensino Médio integrado na rede pública estadual, a manutenção ficará a cargo dos Estados, que já enfrentam problemas quanto aos recursos financeiros, pois a implantação desse tipo de ensino requer escolas com laboratórios altamente equipados, e professores capacitados para ministrar os cursos. E o MEC, até o momento, não sinalizou com uma linha de financiamento para implementar essa nova modalidade de ensino. Também existe o risco da mercantilização do Ensino Médio, devido ao rápido surgimento de Escolas profissionalizantes que visam unicamente obterem lucro, sem a preocupação com a inserção desses técnicos no mercado de trabalho e com a qualidade do ensino ministrado.

Outro problema que poderá ocorrer é a saturação do mercado. Ao se adotar efetivamente o Ensino Médio integrado nas redes públicas estaduais, em poucos anos haverá saturação de técnicos de nível médio por força da própria evolução tecnológica e da flexibilidade do mercado de trabalho. Uma outra questão é que a implantação dos cursos feita sem pesquisa de mercado, dê preferência a cursos basicamente teóricos, que não necessitem de altos investimentos em equipamentos e que poderão apresentar dificuldades de absorção pelo mercado de trabalho. Poderá ocorrer uma progressiva retração do Ensino Médio por pressão dos alunos que cada vez mais, exigirão o viés profissionalizante, na ilusão de que terão garantia de conseguir emprego, tornando, assim, a educação pública, unicamente voltada para a formação de mão-de-obra de baixo custo.

Contudo, ao se conceber a idéia de integrar o currículo da Educação Profissional com o Ensino Médio pretendeu-se construir um percurso que contribuísse para a superação da histórica dualidade do sistema educacional brasileiro. Buscou-se efetivar a articulação da teoria com a prática considerando a importância da relação entre saber científico e saber tácito; procurou-se articular parte e totalidade; e, por fim, trabalhou-se na perspectiva de superar a dicotomia entre formação propedêutica e formação profissional.

Porém, após uma breve análise dessa nova legislação, percebemos que a concepção da relação trabalho-educação presente no Decreto nº 5.154/04, não rompe com a dualidade estrutural que sempre permeou o Ensino Médio e o Técnico, permanecendo a fragmentação e o interesse de classe. A flexibilidade da legislação, não garante o desenvolvimento de um currículo único para todo o Ensino Médio. Com efeito, se o Parecer CNE/CEB nº 15/98 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução CNE/CEB nº 03/98, bem como, o Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 04/99 da Educação Profissional de Nível Técnico não forem revistos, não existe meio de se garantir qualidade quando da integração dos dois tipos de ensino⁵⁵.

Mediante o exposto, podemos afirmar que a organização do Ensino Médio e da Educação Profissional proposta no Decreto nº 5.154/04, apenas indica o desenvolvimento de um ensino justaposto e não de uma educação integral e cidadã, à altura dos desafios de nosso tempo e que busque contribuir para a superação das contradições existentes na sociedade capitalista.

⁵⁵ Para uma análise mais aprofundada do teor do Decreto nº 5.154/04 ver: RODRIGUES, José. **Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional**. Niterói: EdUFF, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/Jose_Rodrigues_TN3.htm> Acesso: Set. de 2005.

Salientamos que essa pesquisa analisou a política de Educação Profissional organizada e implantada sob a orientação do Decreto nº 2.208/97, com o intuito de verificar se esta possibilita a inserção dos egressos dos cursos técnicos no mercado de trabalho. No próximo capítulo estarão sistematizados e explicitados os resultados da pesquisa com egressos dos cursos técnicos ofertados no período de 2002 a 2004 em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO IV

OS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Esta pesquisa foi realizada numa perspectiva dialética que considera o homem um ser ativo e histórico que se modifica conforme a época, o contexto sócio-econômico e político; que constrói seu conhecimento na relação indissolúvel da teoria com a prática, com o objetivo de refletir sobre a realidade e transformá-la.

O principal objetivo desta pesquisa foi analisar, a partir das experiências profissionais dos egressos dos cursos técnicos, a efetividade da Educação Profissional enquanto política pública, ou seja, se esta possibilita as suas inserções no mercado de trabalho.

4.1. Procedimentos para a Coleta de Dados

Para atingir os objetivos propostos no Capítulo I, foram aplicados 78 questionários a egressos de cursos técnicos. Selecionou-se a amostra considerando o quantitativo de egressos dos cursos técnicos ofertados nas instituições (privadas) de Educação Profissional, no município de Campo Grande no período de 2002 a 2004. As áreas profissionais pesquisadas foram: Agropecuária, Artes, Imagem Pessoal, Indústria, Meio Ambiente, Saúde, Química e Telecomunicações.

O critério adotado para se chegar ao número de questionários a serem aplicados foi o cálculo da amostra pelo método estratificado uniforme, considerando as áreas profissionais, o número de cursos oferecidos, e a quantidade de egressos por curso. A utilização desse método (estatístico) foi devido a necessidade de garantir, tanto quanto possível, o caráter representatividade do universo pesquisado.

O questionário foi elaborado com questões fechadas e abertas permitindo a obtenção de informações individuais para a constituição do perfil dos egressos, situação sócio-econômica, e os motivos que os levaram a buscar essa modalidade de ensino.

Para obtermos informações necessárias à realização da pesquisa, nos dirigimos à Secretaria de Estado de Educação, na Central de Atas de Resultados Finais e obtivemos informações a respeito dos cursos ofertados, em quais instituições e o número de alunos formados no período definido para a pesquisa.

De posse desses dados, os totalizamos para calcularmos a amostra definida. Posteriormente visitamos as Escolas, apresentando uma solicitação de autorização à direção da escola (Anexo I), para colhemos informações que nos possibilitaram levantar dados (endereços e telefone) suficientes para localizar os egressos.

Para aplicação dos questionários (Anexo II A) aos egressos, os remetemos via correio, para os endereços que nos foram fornecidos pelas Escolas. Aguardamos um período de 10 dias, porém, poucos questionários retornaram. Posteriormente, passamos a fazer contato via telefone, nos apresentando, esclarecendo os fins da pesquisa e ressaltando a importância da participação e, também nos colocando à disposição para buscar os questionários respondidos.

Contudo, não conseguimos atingir o total de participantes definidos pela amostragem, pois vários egressos trocaram de endereço, bem como o número do telefone, impossibilitando assim sua localização. Ressaltamos que todos os egressos localizados concordaram em participar da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III).

4.2. A Educação Profissional em Campo Grande 2002 - 2004

A oferta de Educação Profissional técnica de nível médio em Campo Grande nos períodos abordados pela pesquisa estava assim distribuída:

Tabela 4: Campo Grande/MS: Número de egressos da Educação Profissional técnica de nível médio no período de 2002 a 2004.

Centro de Educação Profissional SENAC – Campo Grande			
Ano	Área	Curso	Total de Egressos
2004	Imagem Pessoal	Técnico Esteticista	19
Subtotal			19
“Centro de Formação Profissional Marechal Rondon” – SENAI			
Ano	Área	Curso	Total de Egressos
2004	Indústria	Técnico em Eletrônica	16
Subtotal			16
Centro de Ensino Campograndense – CEGRAN			
Ano	Área	Curso	Total de Egressos
2003	Saúde	Técnico em Enfermagem	101
Subtotal			101
“Centro Educacional Padrão”			
Ano	Área	Curso	Total de Egressos
2002	Saúde	Técnico de Enfermagem	87
2003	Saúde	Técnico de Enfermagem	80
2004	Saúde	Técnico de Enfermagem	65
Subtotal			232

Continuação...

Centro Formador Ana Néri			
Ano	Área	Curso	Total de Egressos
2002	Saúde	Técnico de Enfermagem	128
2003	Saúde	Técnico de Enfermagem	20
Subtotal			148
“Escola Celestial” (Expoente)			
Ano	Área	Curso	Total de Egressos
2003	Saúde	Técnico em Prótese Dentária	17
2004	Saúde	Técnico em Prótese Dentária	22
Subtotal			39
Escola Família Agrícola –COAAMS			
Ano	Área	Curso	Total de Egressos
2002	Agropecuária	Técnico em Agropecuária	18
Subtotal			18
EEIEFM “Pedro Chaves dos Santos” – MACE			
Ano	Área	Curso	Total de Egressos
2002	Telecomunicações	Técnico em Telecomunicações	114
2002	Saúde	Técnico em Segurança do Trabalho	26
2003	Telecomunicações	Técnico em Telecomunicações	59
2003	Saúde	Técnico em Segurança do Trabalho	25
2003	Saúde	Técnico em Prótese Dentária	51
2004	Telecomunicações	Técnico em Telecomunicações	13
2004	Saúde	Técnico em Segurança do Trabalho	45
Subtotal			333
Escola Paulo Freire – EIEFM			
Ano	Área	Curso	Total de Egressos
2002	Saúde	Técnico de Enfermagem	175
2002	Saúde	Técnico em Segurança do Trabalho	25
2002	Telecomunicações	Técnico em Telecomunicações	88
2003	Telecomunicações	Técnico em Telecomunicações	58
2003	Saúde	Técnico em Radiologia Médica	43
2003	Saúde	Técnico de Enfermagem	105
2004	Meio Ambiente	Técnico em Meio Ambiente	34
2004	Saúde	Técnico em Segurança do Trabalho	84
2004	Química	Técnico em Química	22
Subtotal			634
Conservatório Musical Campo Grande			
Ano	Área	Curso	Total de Egressos
2002	Artes	Técnico em Instrumento	02
2003	Artes	Técnico em Instrumento	02
2004	Artes	Técnico em Instrumento	03
2004	Artes	Técnico em Canto	01
Subtotal			08
Total Geral			1.548

Fonte: Central de atas de resultados finais - Secretaria de Estado de Educação de MS – 2005.

Ao analisarmos os dados da Tabela 4, podemos verificar a quantidade e a diversidade de cursos ofertados por escolas da rede privada, que tem como premissa oferecer serviços

visando a obtenção de lucros, atendendo aos interesses imediatos do mercado. Ressaltamos o fato que, no período abordado pela pesquisa, nenhuma escola da rede pública de ensino em Campo Grande ofereceu educação profissional técnica de nível médio, impedindo o trabalhador de ter acesso à educação/formação profissional sem ter que arcar com os altos custos.

Também questionamos sobre a real necessidade do oferecimento dos mesmos, considerando uma realidade na qual, se constata, conforme Frigotto (1998), além do desemprego estrutural, uma precarização do emprego, mediante a flexibilização dos processos de trabalho e a terceirização. Isso ocasiona um crescente aumento da contratação temporária dos trabalhadores, e contratos de trabalho sem carteira assinada, fomentando a desvalorização salarial.

Outro fator a ser considerado é que a iniciativa privada ao oferecer cursos para trabalhadores pretendeu atender a interesses de determinadas empresas que se instalaram em Campo Grande, desconsiderando o número de postos de trabalho que seriam abertos e conseqüentemente, contribuindo para o crescimento de um “exército de reserva”. Considerando que Campo Grande ainda conta com poucas indústrias, e os setores que mais empregam são o Comércio e Serviços, preocupa-nos o fato das instituições continuarem “vendendo” cursos tais como: Técnico em Química, Telecomunicações, Segurança do Trabalho, Meio Ambiente, Artes, etc., sem se preocupar se o aluno tem chances concretas de conseguir emprego nessas áreas.

Tabela 5: Campo Grande/MS: Total de egressos da Educação Profissional técnica de nível médio no período de 2002 a 2004.

Ano	Áreas								Total
	Telecomu- nicações	Saúde	Imagem Pessoal	Indústria	Química	Agrope- cuária	Artes	Meio Ambiente	
2002	202	441	-	-	-	-	02	-	645
2003	117	442	-	-	-	-	02	-	561
2004	13	216	19	16	22	18	04	34	342
Sub- total	332	1.099	19	16	22	18	08	34	1.548
Total geral									

Fonte: Central de Atas de Resultados Finais - Secretaria de Estado de Educação de MS – 2005.

Ao totalizarmos o número de egressos constatamos a preponderância da área de Saúde sobre as outras áreas, pois esta apresentou o maior número de egressos. Porém, ao definirmos o quantitativo de sujeitos pesquisados, a amostra selecionou um número aproximado para abranger todas as áreas, exceto a área de artes, que apresentou um reduzido

número de egressos. Isso se justificou devido ao interesse da pesquisadora em obter informações sobre a relevância de cada área no local da pesquisa.

4.3. Análise dos Dados

A análise dos dados obtidos nos questionários foi estruturada a partir da definição de duas categorias temáticas, quais sejam **Emprego e Formação Profissional**, de forma a abranger toda a diversidade e complexidade encontrada nas respostas dos egressos. Essas categorias foram definidas em função do tema abordado neste estudo, dos objetivos que a pesquisa pretende alcançar, e principalmente em função da necessidade de detectar se os egressos dos cursos técnicos estão empregados na área em que se profissionalizaram.

Após essa fase elaboramos quadros temáticos (Tabela 6) onde foram apresentados os subtemas, que surgiram em função das indagações feitas no questionário aplicado aos egressos; e sua frequência foi determinada a partir do número de vezes que foram assinalados pelos sujeitos participantes da pesquisa. Salientamos que todos os subtemas estão relacionados com as categorias citadas anteriormente.

Tabela 6: Situação dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande MS 2002-2004.

Área/Curso	Idade			Sexo		Escolaridade		Emprego				Renda (salários)		
	Até 25 anos	26 a 29 anos	30 anos ou mais	M	F	Ensino Superior completo	Cursando Ensino Superior	Empregado na área	Empregado fora da área	Desempregado	Trabalhador Autônomo	1 a 2	2 a 4	Mais de 4
Telecomunicações	2	3	7	12	-	-	1	6	2	2	2	-	4	6
Agropecuária	6	4	1	7	4	-	2	4	-	7	-	-	4	-
Imagem Pessoal	-	4	8	1	11	3	-	-	3	2	7	1	8	1
Saúde	3	4	5	3	9	-	1	4	6	1	1	8	2	1
Meio Ambiente	-	6	5	5	6	2	-	-	7	2	2	2	4	3
Indústria	2	2	6	10	-	-	1	6	1	1	2	-	3	6
Química	1	-	7	4	6	2	-	4	1	-	4	1	5	3
Artes	-	-	1	-	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-
Subtotal	14	24	40	41	37	8	5	24	20	16	18	13	29	20

Fonte: Informações coletadas a partir da aplicação de questionários aos egressos dos cursos pesquisados.

Motivos que o levaram a buscar o curso técnico	Precisava se qualificar: <u>57</u>	Esperança de ingressar no mercado de trabalho: <u>15</u>	Outros motivos: <u>6</u>
--	---------------------------------------	---	-----------------------------

Porque optou por fazer curso técnico ao invés de ir para a faculdade	Falta de condições financeiras: <u>27</u>	Regularizar situação profissional: <u>05</u>	Retorno financeiro rápido: <u>04</u>	Opção: <u>05</u>	Outros motivos: 37
--	--	---	---	---------------------	-----------------------

Observações: Os egressos do curso técnico em agropecuária que se declararam desempregados são oriundos de assentamentos e são pequenos produtores.

4.3.1. Caracterização dos sujeitos.

Quanto à faixa etária dos egressos da Educação Profissional técnica de nível médio, a Figura 1 demonstra que no universo pesquisado 18% tem idade até 25 anos, 30% entre 26 a 29 anos e 52% com mais de 30 anos, evidenciando que a grande maioria dos sujeitos pesquisados procurou o curso técnico alguns anos após o término do Ensino Médio. Consideramos que essa procura ocorreu em função da falsa percepção que a formação profissional poderia facilitar sua inserção no mercado de trabalho; e também devido a uma intensa propaganda ideológica que passa a idéia que a educação profissional promove a empregabilidade. Outro fator observado é que do percentual de egressos empregados apenas 11 tem até 25 anos; e os demais (33 egressos) estão na faixa etária de 26 a 51 anos. Portanto, revela-se ilegítimo o discurso que as empresas preferem empregar pessoas mais jovens (até 25 anos).

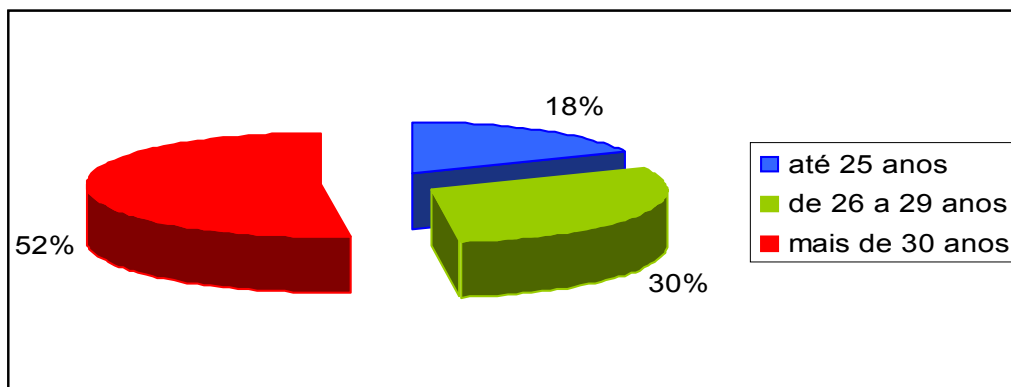


Figura 1 - Idade
Fonte: Tabela 6.

Ao observar a conformação que os dados deram à Figura 2 verificou-se que 53% dos egressos dos cursos técnicos são do sexo masculino e 47% são do sexo feminino, portanto ambos os sexos demonstraram praticamente o mesmo nível de interesse em buscar cursos técnicos, com o intuito de se profissionalizar. Isso significa também que determinadas áreas profissionais (saúde, estética) que são ocupadas tradicionalmente por pessoas do sexo feminino, estão exigindo uma formação de nível técnico, principalmente para obtenção do registro nos conselhos profissionais. Porém, esse aprimoramento na formação nem sempre vem acompanhado de salários melhores.

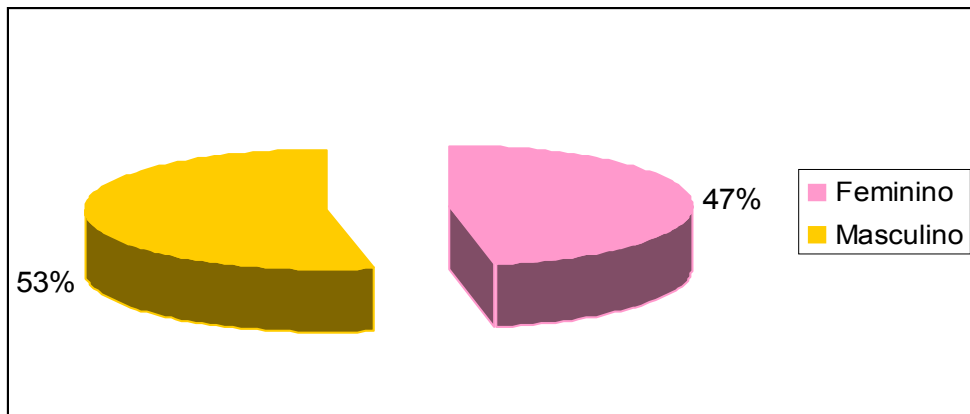


Figura 2 – Sexo
Fonte: Tabela 6.

A Figura 3 retrata a escolaridade dos egressos após o Ensino Médio, pois esse é pré-requisito para a conclusão do curso técnico. Essa figura demonstra que 10% dos sujeitos da pesquisa concluíram o curso superior, e 6% estão cursando esse nível de ensino. Esses dados confirmam o caráter de terminalidade da Educação Profissional, o que, conforme já alertou anteriormente Cunha (2000, p. 253), passou a representar uma compensação para os concluintes do Ensino Médio que não conseguiram ingressar na faculdade, e assim apresenta-se como uma forma de conter a demanda por vagas no ensino superior. Entretanto, apesar da pressão do mercado e da sociedade para que cada vez mais pessoas busquem formação em nível superior, verificamos que 84% dos egressos não cursaram a faculdade, devido principalmente às características dos postos de trabalho que só exigem conhecimentos e habilidades técnicas.

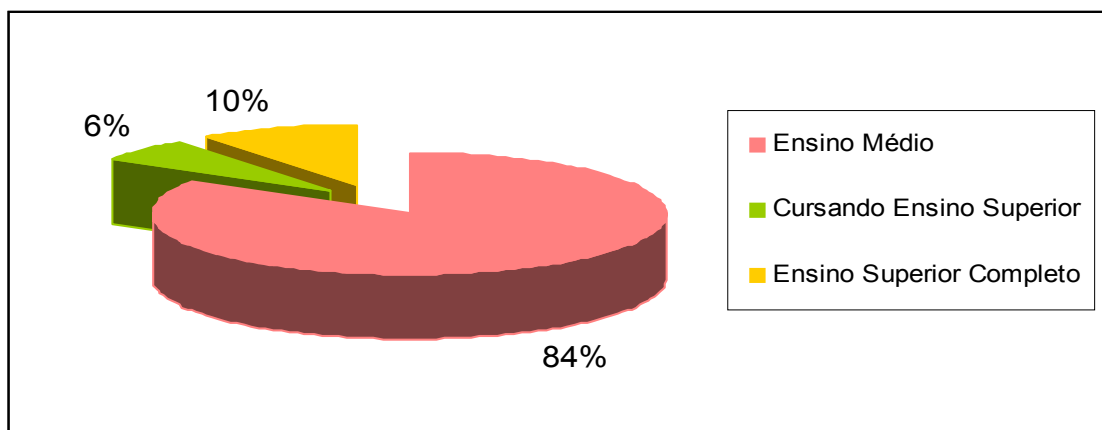


Figura 3 – Escolaridade.
Fonte: Tabela 6.

Quanto ao poder aquisitivo dos egressos pesquisados, 20% têm uma renda média de até 2 (dois) salários mínimos, 33% ficam na faixa de até 4 (quatro) salários, e por último, 47% ganham mais de 4 (quatro) salários, conforme a Figura 4.

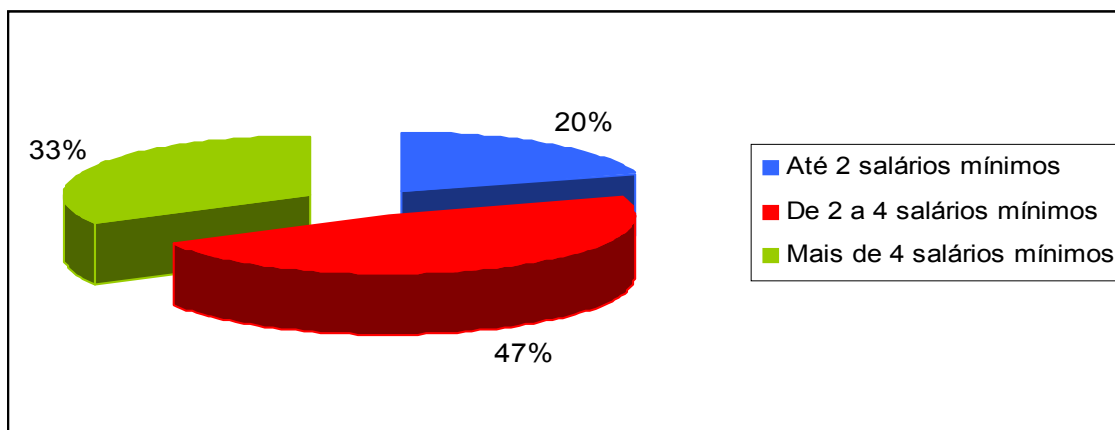


Figura 4 – Renda.
Fonte: Tabela 6.

Ao relacionarmos os valores do salário com a área de atuação dos egressos, percebemos que na área Telecomunicações e Indústria os salários são maiores (acima de 4 salários). Todavia, os contratos de trabalho são firmados sob a forma de terceirização, na qual os trabalhadores recebem por produtividade (horas trabalhadas), e acabam por abrir mão do período de descanso obrigatório (finais de semana), em função do aumento dos rendimentos. Já a área de Saúde, que oferta grande número de cursos e conseqüentemente forma mais trabalhadores, se concentram os menores salários (até 2 salários). Isso está ocorrendo devido as mudanças no perfil do trabalho, que em tempos de capitalismo globalizado se apresenta, conforme Antunes (1997), sob a forma de trabalho parcial, temporário, etc., no qual os trabalhadores convivem com a precariedade do emprego e da remuneração, com a desregulamentação das condições de trabalho e ausência de proteção e expressão sindical.

4.3.2. Das Categorias Temáticas

a) Emprego

Essa categoria foi trabalhada considerando as unidades de registro que trataram da situação dos egressos quando participaram da pesquisa, conforme foi evidenciado na Figura 5.

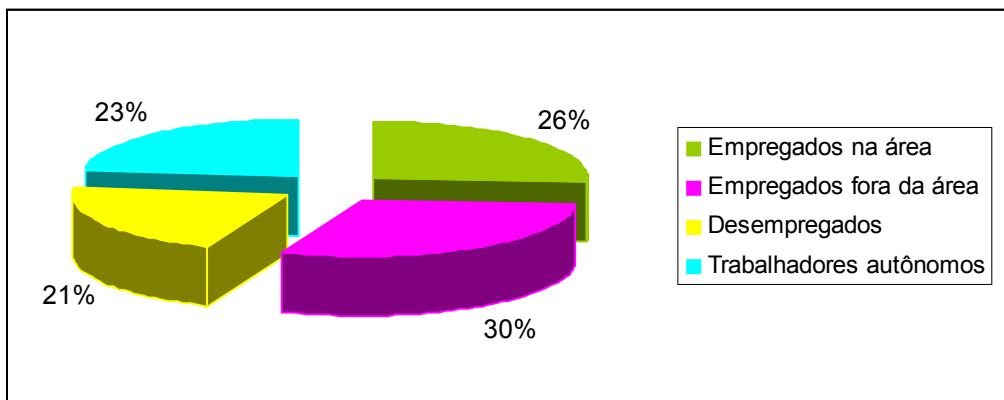


Figura 5 – Emprego.
Fonte: Tabela 6.

Conforme a configuração mostrada pela Figura 5, do total de participantes na pesquisa, 26% já estavam empregados na área quando concluíram o curso técnico, e 30% já trabalhavam fora da área em que se profissionalizaram. Para esses dois grupos a Educação Profissional não representou um instrumento de inserção no mercado, e sim apenas uma forma de se obter requalificação profissional. Os sujeitos da área de Telecomunicações informaram que buscaram o curso técnico para obter o registro profissional no Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura/CREA, e poderem assinar como responsáveis pelos serviços realizados nessa área. Entre os empregados na área, apenas um sujeito declarou ter recebido uma promoção após ter concluído o curso técnico.

Ressaltamos o fato de que nenhum dos sujeitos empregados declarou ter conseguido o emprego em função da conclusão do curso. Esses dados demonstram a incoerência existente no discurso oficial, que considera a Educação Profissional organizada sob a ótica das competências, um instrumento indispensável para o êxito individual, no mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescente exigência de qualidade, produtividade e conhecimento, e um meio de abertura de oportunidades de emprego.

A Figura 5 também mostra que 23% dos egressos se declararam trabalhadores autônomos. Esse fato confirma o crescente aumento do trabalho sem registro formal e temporário, o que segundo Pochmann (2001) e Frigotto (1998), acaba por configurar numa difusão de postos de trabalho não-assalariado, fato este que vêm aumentando assustadoramente desde os anos de 1990. Entretanto, muitos trabalhadores pesquisados,

informaram que já exerciam atividades produtivas enquanto freqüentavam o curso, e com a conclusão do mesmo passaram a trabalhar de forma regulamentada⁵⁶.

Continuando a leitura da Figura 5, 21% se declararam desempregados. Entretanto, entre esses desempregados, 7 (sete) sujeitos são egressos do Curso Técnico em Agropecuária⁵⁷, curso este direcionado a pessoas oriundas de assentamentos, conforme depoimento abaixo:

“Após a conclusão do curso, ganhei um lote e me tornei um agricultor familiar” (23 anos, sexo masculino, egresso do Curso Técnico em Agropecuária).

Analisando as respostas obtidas nos questionários, percebemos que existe nos egressos uma falsa percepção que a falta de experiência é um dos fatores que prejudicam sua inserção no mundo do trabalho, conforme depoimentos de sujeitos ainda desempregados após a conclusão do curso técnico:

“Não tenho experiência na área e os empregos são por indicação, mesmo existindo vagas ainda não consegui” (26 anos, sexo masculino, egresso do Curso Técnico em Telecomunicações);

“Acho que o mercado local não tem necessidade desse tipo de técnico, e quem não tem experiência tem dificuldade para arrumar emprego” (25 anos, sexo masculino, egresso do Curso Técnico em Eletrônica);

“Acredito que as empresas estão contratando poucas pessoas, apesar do Estado precisar desse técnico, não contrata, a prefeitura também não” (41 anos, sexo feminino, egresso do Curso Técnico em Meio Ambiente).

Essa é uma falácia (falta de experiência) utilizada para ocultar o fato que em tempos de desemprego estrutural não existem vagas para todos, independente do nível de formação/qualificação, e também para transferir a responsabilidade da falta de emprego para a esfera individual. Outra questão é que muitos cursos são oferecidos aleatoriamente, contrariando o disposto no Parecer CNE/CEB nº 16/99 (Introdução), que recomenda que as escolas conciliem a oferta de cursos com a demanda identificada, ou seja, devem realizar pesquisas de mercado antes de abrir cursos, para evitar o surgimento de “exércitos de reserva”.

⁵⁶ Dos egressos técnicos que se declararam trabalhadores autônomos, 07 (sete) são do curso de Esteticista, 04 (quatro) do curso de Química, 3 (três) do curso de Meio Ambiente, 01 (um) do curso de Eletrônica, 01 (um) do curso de Prótese Dentária e 02 do curso de Telecomunicações. A renda média desses trabalhadores ficou em torno de 2 a 4 salários.

⁵⁷ O Curso Técnico em Agropecuária é ofertado pela Escola Família Agrícola – uma entidade sem fins lucrativos, que ministra cursos somente para a população rural dos assentamentos.

Consideramos que o discurso generalizante que incentiva investimentos em educação/formação profissional, como uma forma de manter ou conseguir emprego, desconsidera a realidade da crescente diminuição dos postos de trabalho devido à progressiva incorporação da tecnologia nos processos produtivos. Outro fator a ser considerado é que devido ao acirramento da competição no mercado de trabalho, trabalhadores qualificados e com maior escolaridade acabam desempenhando ocupações com menor grau de exigência profissional, o que explica em parte os baixos salários em algumas áreas. Como o desenvolvimento do setor industrial nessa região ainda é tímido, as alternativas de ocupação e geração de renda acabam sendo direcionadas para o setor informal ou para as poucas vagas no setor de serviços e comércio.

Todos esses dados contradizem o discurso oficial de que esta Modalidade de ensino é uma “ferramenta viabilizadora do desenvolvimento econômico e social do Estado”⁵⁸, contribuindo para a inclusão dos seus egressos no mercado de trabalho. Entretanto, sabemos que isso só será possível com a articulação da política de formação do trabalhador com outras políticas públicas de desenvolvimento econômico e de geração de emprego.

b) Formação Profissional

Ao trabalharmos essa categoria consideramos as unidades de registro identificadas nos questionários, que justificaram os sujeitos terem buscado por cursos técnicos, conforme organizado na Figura 6 a seguir:

⁵⁸ Secretaria de Estado de Educação. **Política de Educação Profissional para Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, 2004, p. 10.

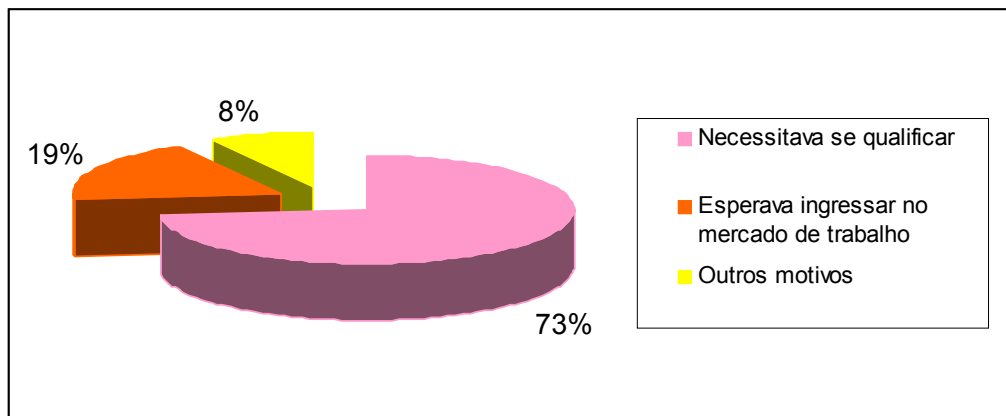


Figura 6 – Justificativa dos egressos para a busca de cursos técnicos.
Fonte: Tabela 6.

Ao perguntarmos aos egressos por que buscaram um curso técnico de nível médio 73% responderam que tinham necessidade de se qualificar, para melhorar seu desempenho nas atividades laborais. Essa busca é decorrente da propaganda oficial que apregoa ser a qualificação profissional uma solução para problemas do desemprego e da precarização do trabalho. Uma cultura que transfere para o indivíduo a responsabilidade do emprego e da sua capacidade para consegui-lo.

Continuando a análise dos dados retratados na Figura 6, 19% afirmaram que procuraram um curso técnico porque tinham a esperança de ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do mesmo. Nesse sentido, a qualificação apresentou-se ao trabalhador como uma necessidade para elevar seu nível profissional, e adaptar-se aos novos processos de reestruturação produtiva, ou seja, um incremento na formação profissional que o tornaria empregável.

Entretanto, Campo Grande não se encontra num estágio de desenvolvimento industrial avançado, as oportunidades de trabalho formal são muito restritas, e a formação técnico-profissional não garante emprego. Ressaltamos o fato que vários cursos oferecidos foram em áreas que não apresentavam perspectivas de expansão e sem possibilidades de surgimento de postos de trabalho. Atualmente devido à flexibilização das relações entre capital e trabalho, na maioria das vezes o trabalhador acaba conseguindo apenas um subemprego, um trabalho temporário, terceirizado que, de fato, são formas precárias de trabalho. E a formação técnica representa uma forma de adquirir maior competitividade, se adaptar às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego. Essa idéia de reconversão ou requalificação profissional é antiga e remete a um tipo de relação entre educação, trabalho e emprego, como nos lembra Marx:

O verdadeiro significado da educação, para os “economistas filantropos”, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal sorte que se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível. (Marx 1983, p. 3).

Ainda na categoria Formação Profissional, perguntamos aos egressos por que optaram por fazer um curso técnico ao invés de ir para a faculdade, e 44% responderam que foi por falta de condições financeiras, conforme a Figura 7, que também enumera outros motivos:

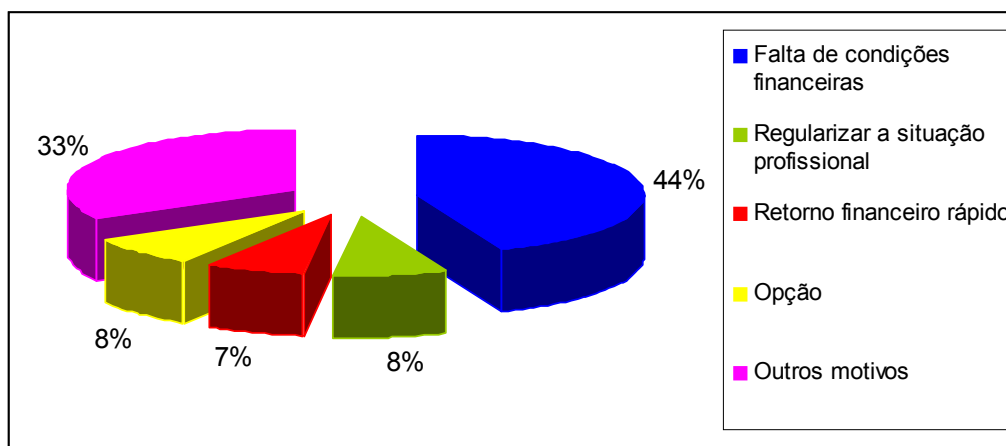


Figura 7 - Porque optou por fazer curso técnico ao invés de ir para a faculdade?
Fonte: Tabela 6.

A alegação da falta de condições financeiras para cursar o ensino superior é justificada em função da renda média dos egressos, pois 47%, ganham aproximadamente de 2 a 4 salários mínimos, para o sustento próprio e de suas famílias, ficando assim impossibilitados de arcar com as despesas de uma faculdade. Considerando que a oferta do ensino superior atualmente é encarada como um serviço, conforme vimos anteriormente, e o valor desse serviço passou a ser regulado pelas leis de mercado, que sofre os efeitos da inflação; portanto, não é por acaso que muitos egressos não conseguem chegar à faculdade, devido ao alto custo da mesma.

Entre outros motivos apresentados pelos egressos, 8% alegaram que buscaram o curso técnico antes da faculdade, devido a necessidade de regularizar sua situação profissional diante do conselho de sua profissão; 7% disseram que o curso técnico proporciona um retorno financeiro mais rápido, e 8% argumentaram que foi opção pessoal fazer curso técnico ao invés do curso superior. Entretanto, o que curso técnico permite é a possibilidade de uma colocação

no mercado de trabalho intermediária entre as profissões de "baixa qualificação" e remuneração precária, e os cargos de qualificação universitária, melhores remunerados. Nesse sentido, os egressos buscaram também "mobilidade social" ao exercer atividades nas quais se formaram e que poderiam lhes proporcionar melhores salários.

Do total de egressos pesquisados, 33% alegaram outros motivos que vão desde morar longe e ter dificuldades de deslocamento; ter filhos pequenos; falta de tempo para se dedicar aos estudos porque trabalham; não ter passado no vestibular; ter passado da idade e, alguns também afirmaram que ainda pretendem dar continuidade aos estudos em nível superior. Diante da alegação que não passaram no vestibular, destacamos além da falta de vagas nas instituições públicas de ensino superior, a qualidade questionável da educação básica que também dificulta o acesso à universidade.

Diante das informações obtidas dos egressos participantes da pesquisa, esse capítulo mostrou que a busca pela Educação Profissional técnica de nível médio no município de Campo Grande se deu muito mais em decorrência do discurso apologético que a inserção no mercado de se dará por meio de uma melhor qualificação/formação, do que por necessidades reais. Quanto à hipótese levantada por esta pesquisadora após a análise dos dados apresentados anteriormente, apesar da grande maioria dos sujeitos pesquisados estarem inseridos direta ou indiretamente em atividades produtivas a formação técnica praticamente não alterou suas vidas profissionais e, após o término do curso, dos 78 sujeitos participantes, 16 não haviam conseguido emprego.

Portanto, consideramos que a formação técnica oferecida por escolas da rede privada pouco contribuiu para a inserção dos egressos dos cursos técnicos no mercado de trabalho, situação esta comprovada pelos percentuais de pessoas que desempenham atividades informais e desempregadas.

Ao realizar essas análises não queremos propor que a esfera educacional se distancie ou desconsidere o mercado de trabalho, nem que se alinhe a ele sem questionamento. Entendemos que o indivíduo deve receber formação profissional para adaptar-se aos requisitos postos pelo mercado de trabalho, bem como para enfrentar o desemprego. Mas também é preciso que a escola realize isso de maneira crítica, visando à superação das contradições que a mera adaptação produz no que se refere ao crescimento econômico, ou seja, uma formação/educação profissional mais voltada para o desenvolvimento social.

Um dos problemas mais sérios detectado no decorrer da pesquisa é a oferta indiscriminada de cursos técnicos, desarticulados das reais necessidades do município/estado, na perspectiva de atender tendências mercadológicas que não se confirmaram, resultando em

um grande contingente de pessoas atuando em áreas diferentes da que se profissionalizaram. Para contrapor a essa situação, é necessário uma Educação Profissional ofertada pelo poder público, a qual todos tenham acesso; que articule a formação geral com a específica e técnica, a cultura com o trabalho, o humanismo com a ciência e educação com formação profissional. Para tanto, os novos processos sociais e de trabalho exigem escolas públicas comprometidas com uma pedagogia que formará e educará cidadãos críticos e profissionais com autonomia intelectual e política, pois a construção do conhecimento e sua socialização será resultado do trabalho social e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura e das ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas desenvolvidos nos capítulos anteriores nos permitiram constatar que a Reforma da Educação Profissional concretizadas através da LDB e do Parecer nº 2.208/97, teve como objetivo prioritário a melhoria da oferta dessa Modalidade de Ensino e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. As mudanças ocorreram principalmente em função da reestruturação dos processos produtivos, baseados em novos pressupostos científicos e tecnológicos, e das novas formas de gestão do processo de trabalho, que provocaram modificações na vida dos trabalhadores.

Assim, a reforma propôs-se a modernizar o ensino profissional no país, de maneira que acompanhasse o avanço tecnológico e atendesse às demandas do mercado, que passou a exigir flexibilidade nas relações de trabalho, mais qualidade nos produtos e aumento da produtividade. Essa política passou a fomentar a crença que uma melhor educação/formação do trabalhador contribuiria para sua inserção no mercado de trabalho, ou seja, preconizava uma formação profissional pragmática vinculada à ideologia da empregabilidade, trazendo no seu bojo implicações contraditórias para o trabalhador. Também enfatizou um trabalho intelectualizado exigindo a mobilização de competências que envolvem domínios cognitivos mais complexos, que vão além da dimensão técnica, demandando novas exigências de qualificação do trabalhador e a elevação dos níveis de escolaridade. Ressaltou a valorização da inteligência prática dos trabalhadores, independente de títulos ou diplomas, cobrando flexibilidade e polivalência, no sentido de saber lidar com vários processos e equipamentos, assumir diferentes funções e tornar-se multiqualificado. Entretanto, essa não é uma realidade dominante em nosso Estado, ainda pouco industrializado, no qual predominam atividades ligadas à agropecuária, portanto não responde com a mesma dinâmica aos impulsos das transformações tecnológicas da atualidade. Assim o desenvolvimento ocorre de modo desigual, fazendo com que novas formas de trabalho as vezes convivam com outras arcaicas e ultrapassadas.

Em função da separação do Ensino Médio do profissionalizante, os currículos dos cursos técnicos passaram a ser organizados sob a ótica das competências, que são como intermináveis listas de atividades e comportamentos, limitando o saber ao desempenho específico de determinadas atividades. Nessa concepção a autonomia dos sujeitos fica restrita e prescrita pelas tarefas desenvolvidas, portanto, essa perspectiva de organização curricular é

economicista individualizadora, descontextualizada e a-histórica, o que limita o currículo e estreita a formação do trabalhador. Embora oficialmente o acervo legal que implantou a reforma não defenda a subordinação da educação pela lógica do mercado, estabelece uma relação tão estreita – via modelo de competência – entre educação e sistema produtivo, que não há como concluir pelo predomínio dos interesses do capital sobre a educação.

Ao realizarmos essa análise percebemos que historicamente a formação de mão-de-obra responde ao chamado e as exigências feitas pelo modo de produção capitalista. A Educação Profissional ainda está centrada no treinamento pelo treinamento, em que educar para o trabalho se resume no processo de ensinar a fazer sem compreender as relações do como e do porque fazer, tal como ocorreu em períodos anteriores. A sociedade moderna tem se configurado num cenário favorável em que o processo de produção se organiza a partir das exigências do consumo. Para um mundo que exige do trabalhador flexibilidade e polivalência, o trabalho tornou-se a conexão central com a realidade, consistindo no meio pelo qual se pode atender às necessidades e anseios do homem. Nesse sentido a atividade profissional representa um fim último, no qual o sujeito se apega tanto para garantir sua sobrevivência, como para encontrar razão para continuar vivendo, além de representar a oportunidade de ajustar o trabalhador ao mundo do trabalho.

O conceito de trabalho na perspectiva histórica, sempre esteve relacionado à satisfação das necessidades da humanidade. Entretanto, hoje sua natureza social encontra-se condicionada aos limites da empregabilidade, aqui entendida como a capacidade de ocupar um posto e se manter num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Esse conceito (empregabilidade) faz com que o trabalho deixe de ter um caráter transformador do homem e da natureza, para se perder em meio a situações práticas e imediatas, nas quais a preocupação com a sobrevivência sobressai; ficando em segundo plano as discussões sobre a importância da atividade trabalho como elemento fundamental no processo de formação e desenvolvimento humano.

No contexto da mundialização econômica atual, o trabalho tem enfrentado profundas alterações devido à mudanças no modo de produção capitalista, principalmente pela introdução da maquinaria e aplicação da ciência no sistema produtivo, o que gerou grandes conquistas tecnológicas e fez com que a educação volte a ter lugar de destaque. Portanto, consideramos que os (des)caminhos da Educação Profissional começam quando a mesma é vista como uma solução ou resposta aos problemas e impasses postos pela globalização e pela reestruturação econômica, pela busca de qualidade e produtividade, pelas transformações ocorridas no interior do mundo do trabalho e pelo vertiginoso aumento do desemprego

estrutural. Da forma como foi organizada, consideramos que essa política veio atender às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho, objetivando a recomposição da hegemonia capitalista nas relações capital-trabalho e tendo como finalidade racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho face às demandas do sistema produtivo.

Ao realizarmos essa análise percebemos que historicamente a formação de mão-de-obra responde ao chamado e as exigências feitas pelo modo de produção capitalista. A Educação Profissional continua ainda centrada no treinamento pelo treinamento, e educar para o trabalho se resume no processo de ensinar a fazer sem compreender as relações do como e do porque fazer, tal como ocorreu em períodos anteriores. A sociedade moderna tem se configurado num cenário em que o processo de produção se organiza a partir das exigências do consumo, requerendo do trabalhador flexibilidade e polivalência. Também traz à tona o discurso que o trabalho consiste no meio pelo qual se pode atender às necessidades e anseios do homem, representando um fim último, no qual o sujeito se apega tanto para garantir sua sobrevivência, como para encontrar razão de continuar vivendo.

Entretanto, ao realizar esse estudo não constatamos uma relação direta entre a formação profissional e o desenvolvimento ou melhorias das condições de vida dos egressos, pelo menos não da forma como sugere o discurso oficial que a Educação Profissional é uma “importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade”⁵⁹.

Em Mato Grosso do Sul, a implantação da política de Educação Profissional na rede pública estadual só ocorreu a partir de 2003, porém, essa modalidade de Ensino (sob a orientação do Decreto nº 2.208) já estava sendo oferecida na rede privada desde 1999, daí o motivo de desenvolvermos nossa pesquisa no âmbito das Instituições privadas.

No decorrer dessa pesquisa buscamos analisar, a partir das experiências dos egressos dos cursos técnicos a efetividade da política de Educação Profissional e se esta possibilita a inserção (dos egressos) no mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente. No entanto, a hipótese levantada por essa pesquisadora não se confirmou, pois quase todos os egressos (79%) quando da realização da pesquisa estavam empregados ou exerciam atividades que lhes proporcionavam renda, portanto são pessoas que direta ou indiretamente já estavam incluídas no mercado de trabalho. Ressaltamos que todos os cursos foram oferecidos em

⁵⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE nº 16/99. **Educação Profissional Legislação Básica**. 5. ed. Brasília: 2001, p. 102.

escolas privadas, e só as pessoas que tinham condições financeiras de arcar com os custos é que puderam frequentá-los.

Quanto aos efeitos da referida política à grande maioria da população, não constatamos ainda nenhum resultado concreto, pois como já vimos anteriormente, Mato Grosso do Sul só conta com uma Escola de Educação Profissional no município de Campo Grande, na qual está sendo ofertado apenas um curso técnico (Gestão Escolar); e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (qualificação). Portanto, um dos principais eixos da política de Educação Profissional, o da *acessibilidade* deixa de ser cumprido, privando o jovem e o trabalhador de desfrutar de programas e cursos de educação/formação profissional de qualidade, por não ter condições de frequentar escolas pagas. No que se refere à implementação da política de Educação Profissional, percebemos que o Estado tem conseguido amenizar minimamente o conflito social gerado pela falta de oportunidades de emprego e escolaridade precária, ao oferecer um número reduzido de vagas em apenas uma escola pública.

Mesmo com o Decreto nº 5.154/04 possibilitando a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, o poder público estadual até o momento não implantou em Campo Grande nenhum projeto de Ensino Médio profissionalizante, sob a perspectiva da formação humana, que prepare o jovem e o trabalhador para enfrentar as novas exigências do mercado de trabalho. Consideramos que o poder público estadual deve assumir a responsabilidade do financiamento dessa Modalidade de ensino, de forma a oportunizar ao trabalhador uma formação integral, sem a qual ele não terá condições de se inserir na vida produtiva e social, nem participar da construção de um novo modelo de sociedade.

Quanto a classe social dos alunos que buscaram cursos de Educação Profissional, conforme os dados coletados referentes a renda dos egressos, verificamos que grande parte dos sujeitos pesquisados eram pessoas que possuíam uma situação financeira razoável, que lhes permitiu frequentar um curso pago. Os que não tinham um emprego formal com carteira assinada desempenham atividades que lhes proporcionam algum rendimento.

Ao observar dados que explicitam a idade dos egressos, não constatamos o interesse imediato do egresso do Ensino Médio em buscar um curso técnico. Para a maioria, essa opção se deu depois de algum tempo da conclusão do nível médio. Por não conseguir ingressar em uma Universidade devido a motivos já explicitados anteriormente o sujeito buscou um curso profissionalizante, o que caracteriza a Educação Profissional como uma política compensatória.

Dentre os participantes da pesquisa, pudemos detectar que apesar de muitos estarem empregados, não exercem atividades relacionadas com a sua área de atuação. Portanto, o sujeito buscou o curso motivado pela ilusão que um incremento na sua formação poderia abrir novas perspectivas de emprego e, conseqüentemente melhorar seus rendimentos. Isso ocorreu principalmente porque os cursos são oferecidos aleatoriamente, sem a necessária sondagem das áreas que estão em pleno desenvolvimento no Estado. Salientamos que a Política de Educação deve:

[...] se basear em demandas regionais/locais reais, atuais ou potenciais, já indicadas nos projetos de desenvolvimento do Estado e continuamente detectadas a partir da coleta e análise dos dados e informações referentes à atividade econômica regional e local.

Face ao exposto, ressaltamos a necessidade de resgatar uma política pública de Educação Profissional com características humanistas e científico-tecnológicas, e uma escola que contribua para a superação de uma estrutura social desigual. Porém, é preciso superar definitivamente a concepção que separa a educação geral e propedêutica da profissionalizante, a primeira destinada aos ricos, e a segunda, aos pobres. Essa política educacional não deve estar subordinada ao economicismo e às determinações do mercado, o que a reduz aos treinamentos aligeirados sem exigência de escolaridade para preenchimento de postos de trabalho transitórios. A Educação Profissional deve ser garantida aos trabalhadores como um direito, e não como substitutiva a Educação Básica.

Enfim, a vinculação da Educação Profissional à Educação Básica possibilitará a construção do processo educativo como um todo no qual a formação será essencial como elemento indispensável para participar com autonomia na sociedade a qual é participante, fornecendo ao indivíduo meios adequados para progredir no trabalho. A mencionada vinculação reporta-se à necessidade permanente de buscar o domínio de princípios científicos e tecnológicos das diferentes formas de trabalho que unifiquem o pensar e o fazer na construção de atividades inteligentes e produtivas.

Também é preciso integrar a Educação Profissional ao mundo do trabalho. Esse conceito de trabalho não se restringe apenas às atividades materiais e produtivas, representadas nas formas historicamente penosas, alienantes e desintegradoras do ser humano e dos valores sociais. Na verdade, a experiência de trabalho significa também criar e aprender no cotidiano, seja no local de trabalho ou de ensino em seus vários níveis, graus e formas. Trabalho e educação exprimem, com efeito, elementos diferenciados, mas recorrentes de

produção, de acumulação do conhecimento teórico-prático, necessários ao indivíduo no seu relacionamento com a natureza, conforme seus interesses e necessidades, indispensáveis à formação de um sujeito capaz de dar um novo sentido ao mundo em que está inserido. Tais perspectivas indicam novas dimensões que situam o trabalho em sua relação mais profunda com o saber do trabalhador, resgatando a experiência acumulada ao longo de sua existência e transformando-o em ator e sujeito dos processos produtivos.

Portanto, uma política de Educação Profissional não pode estar desvinculada de um amplo projeto social, mas sim, estar articulada às políticas de desenvolvimento econômico local, regional e nacional; às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, juntamente com aquelas que tratam da formação e da inserção econômica e social de jovens e trabalhadores. É nessa perspectiva que uma política de Educação Profissional pode, progressivamente, superar o viés assistencialista e compensatório que sempre permeou essa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores associados, 2001.

ALVES, Reginaldo Donizete. **Passos e Descompasso da Educação Profissional: A experiência do turismo em Mato Grosso do Sul**. 2003. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMS, 2003.

ANDERY, Maria Amália. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo EDUC, 1996.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ASSIS, Marisa de. **O Mundo do Trabalho**. 3. ed. Brasília: CNI/SENAI, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n.º 9.394/96**. Brasília: CEGRAF, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o trabalhador e o processo de integração mundial**. Washington, 1995.

BRASIL. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Câmara de Reforma do Estado. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional Legislação Básica**. Brasília: 2001.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Revista **Educação Profissional** Ano I nº 1 – uma publicação do MEC/PROEP, Abril 1999, p. 6.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: F. Alves Editora, 1991.

_____. **A Profissionalização do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca Ltda, 1986.

_____. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Atuais Tendências na Educação Profissional. In: YANNOULAS, Silvia C. (Org) **Coleção Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda**. Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais Sede Acadêmica Brasil (1999-2000)

CURY, Carlos Jamil. **Educação e Contradição** 5. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

DELUIZ, N. É possível uma formação que atenda aos interesses dos trabalhadores? **Tempo & Presença** nº 293, p. 14-16, maio/jun., 1997. Publicação de Koinonia.

MATO GROSSO DO SUL. **Diagnóstico Socioeconômico de Mato Grosso do Sul**. Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, 2003.

DUARTE, Newton. “**Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento**”, Texto apresentado na sessão especial na 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Revista Educação & Sociedade** nº 59, ago. Campinas, 1997.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. (Org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A Gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Niterói: Ed.UFF, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGN3.htm>>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. **Boletim Técnico do SENAC DN** vol. 2 nº 25, 2001.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (Org). **Metodologia de Pesquisa Educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

GAMBOA, Silvio A.S. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In: Fazenda, Ivani (Org) **Metodologia de Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, Pablo. Educar Para o Desemprego: A Desintegração da Promessa Integradora. in: Frigotto G., **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. (Org.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

HIRATA, Helena. **Da polarização das qualificações ao modelo da competência**. In. Reunião Anual da SBPC, 44ª Fortaleza, 1992. Anais p.6.

HOBBSBAWN, Eric J. **Mundo do Trabalho**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

KUENZER, Acácia Z. **Educação e Trabalho no Brasil o estado da questão REDUC INEP**, 1988.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

KRAPÍVINE, V. **Que é o materialismo dialético?** Tradução de C. Mélinkov. ABC dos Conhecimentos Sociais e políticos. Edições progresso, 1986.

KURZ, R. O torpor do capitalismo. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 11 fev. 1996. Caderno Mais! p.5-14.

LEÃO, Inara B. Educação profissional – o trabalho para quem, para que para quando. Texto apresentado no **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**, 18 a 20 de junho. Campo Grande-MS: UFMS – UCDB, 2003.

_____. História da Educação Profissional no Brasil: Uma abordagem sintética da sua trajetória histórica. In. Meza Eduardo R. (Org). **Políticas Públicas de Trabalho e Renda: Caminhos para uma Gestão Social**. Campo Grande, MS: 2004.

_____. (Org) **Educação e Psicologia Reflexões a partir da teoria sócio-histórica**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

LEHER, Roberto **Para Roberto Leher, reforma não muda a universidade pública**. Entrevista Folha Dirigida 28/12/2004.

LOMBARDI, J. C., SAVIANI. D., SANFELICE, J. L..**Capitalismo, Trabalho e Educação** (Orgs.) São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

MACHADO, Lucília R. S. **Educação e Divisão Social do Trabalho**. São Paulo: Cortez Autores Associado,. 1989.

_____. **Politécnica, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

MARX, K. & ENGELS, F. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MARX, K. & ENGELS. **A Ideologia Alemã (I Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro Vol I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MATO GROSSO DO SUL. **Indicadores Básicos de Mato Grosso do Sul, 2004**. Disponível em: <<http://www.iplan.ms.gov.br>>

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Política de Educação Profissional para Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCACÃO/UCP/PROEP. **Educação Profissional Legislação Básica**. 5. ed. Brasília: 2001.

Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

OLIVEIRA, Carlos E.B.; MATTOSO, Jorge E.L. **Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado**. (Org.). 1. ed. São Paulo: Scritta, 1996.

PORTELA, Romualdo e ADRIÃO, Thereza (Org). **Organização do Ensino no Brasil níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

POCHMANN, Marcio. **O Emprego na Globalização**. A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

QUINTERO, Rodolfo. **Elementos para uma Sociologia del Trabalho**. Caracas: Ediciones de la Biblioteca, 1963.

REGNIÉR Karla von Döllinger. Educação, Trabalho e Emprego numa Perspectiva Global. **Boletim Técnico SENAC - DN** vol. 23 n° 1, 1997.

Relatório de Avaliação dos Planos Territoriais de Qualificação - PLANTEQs 2003. Mato Grosso do Sul: UFMS –

Relatório de Desenvolvimento Juvenil -2003. UNESCO, março de 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

RODRIGUES, José. **O Moderno príncipe industrial. O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional**. Niterói: Ed.UFF, 2005. Disponível em:
http://www.uff.br/trabalhonecessario/Jose_Rodrigues_TN3.htm

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1990.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional**. Campinas SP: Ed. Autores Associados. 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: 8. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SALM, Cláudio. **Emprego e desemprego no Brasil**. Novos Estudos, n. 45. São Paulo: CEBRAP, 1996.

SENAC. **Referenciais para a Educação Profissional Senac**. Rio de Janeiro: Senac/DFP/DI, 2001.

SHAFF, Adam. **História e Verdade**. 4 ed. São Paulo Martins Fontes. 1987.

SILVA, Thomaz T. **As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção**. Cadernos de Pesquisa São Paulo, 1993 n° 87.

SCHULTZ, T. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam J.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa, 1996.

ANEXO I
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DA ESCOLA

Campo Grande, junho de 2005.

Prezada Diretora,

Como aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado em Educação da UFMS - Campo Grande e participante da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho, nos propusemos a desenvolver o Projeto de Pesquisa “Os (Des)Caminhos da Educação Profissional: um relato das experiências dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande MS”, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Inara Barbosa Leão, a qual terá como sujeitos os alunos egressos dessa Escola. O objetivo dessa pesquisa é analisar a Educação Profissional promove a inserção dos egressos dos cursos técnicos no mercado de trabalho.

Para tanto, solicitamos dados referentes aos alunos formados entre o ano 2002 até 2004, e nos comprometemos, após a conclusão do nosso trabalho, encaminhar uma cópia do mesmo a essa Escola, com o propósito de contribuirmos com o debate a respeito dessa Modalidade de ensino.

Ressaltamos que as informações sobre a escola e a identidade dos sujeitos pesquisados será mantida no mais absoluto sigilo.

Certa de poder contar com sua valiosa colaboração, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente,

Lúcia Aparecida Delmondes

ANEXO II

Questionário

1. Dados pessoais:

Idade: _____ **Sexo:** () Feminino () Masculino

Escolaridade: () Ensino Médio () Ensino superior completo

Estado Civil: () Solteiro () Casado

Tem filhos? () Sim () Não Quantos: _____

2. Curso técnico que concluiu:

<input type="checkbox"/>	Técnico de Enfermagem
<input type="checkbox"/>	Técnico em Segurança do Trabalho
<input type="checkbox"/>	Técnico em Prótese Dentária
<input type="checkbox"/>	Técnico em Química
<input type="checkbox"/>	Técnico em Eletrônica
<input type="checkbox"/>	Técnico em Meio Ambiente

<input type="checkbox"/>	Técnico em Telecomunicações
<input type="checkbox"/>	Técnico em Radiologia Médica
<input type="checkbox"/>	Técnico em Agropecuária
<input type="checkbox"/>	Técnico Esteticista
<input type="checkbox"/>	Técnico em Canto
<input type="checkbox"/>	Técnico em Instrumento

3. Empregado:

() Sim

() Não (**passar para a questão 8**)

4. Vínculo empregatício:

() Com carteira assinada

() Sem carteira assinada

5: Tipo de emprego:

() Fixo

() Temporário

6. Faixa salarial:

() 1 a 2 salários

() 2 a 4 salários

() 4 ou mais salários

7. Está trabalhando na área em que se profissionalizou?

() Sim Função: () Não Qual área de atuação? _____

8. Por que buscou um curso técnico de nível médio?

- Gosta da área
- Necessidade de qualificação
- Esperança de ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do curso
- Estava desempregado

9. Como você explica ainda estar desempregado após ter concluído um curso técnico?

10. Porque você preferiu fazer um curso técnico ao invés de ir para a faculdade?

ANEXO III
TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu, _____ Concluinte do Curso Técnico em _____ declaro consentir livremente em participar da Pesquisa “**Os (Des)Caminhos da Educação Profissional: uma análise das experiências dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande MS**”, desenvolvida pela acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado/UFMS – Linha de Pesquisa Educação e Trabalho, e coordenada pela Profª Drª. Inara Barbosa Leão. O objetivo da pesquisa é analisar se a Educação Profissional promove a inserção dos egressos dos cursos técnicos no mercado de trabalho.

Tenho clareza que:

1. Minha identidade será mantida em absoluto sigilo.
2. Minha participação se dará ao responder o questionário.
3. Se me interessar, terei acesso ao resultado da pesquisa, pois a pesquisadora se compromete a enviar uma cópia para a Escola através da qual estou participando da pesquisa.

Assinatura legível