

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ALÍCIA FELISBINO RAMOS

**EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NÍVEL
TÉCNICO: POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM
UBERLÂNDIA - MG**

UBERLÂNDIA-MG

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ALÍCIA FELISBINO RAMOS

**EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NÍVEL
TÉCNICO: POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM
UBERLÂNDIA - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Dr. Robson Luiz de França.

UBERLÂNDIA-MG

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R175e Ramos, Alícia Felisbino, 1979-

Educação, trabalho e formação do trabalhador de nível técnico:
políticas públicas sobre educação profissional em Uberlândia
[manuscrito] / Alícia Felisbino Ramos. - 2010.
194 f.: il.

Orientador: Robson Luiz de França.

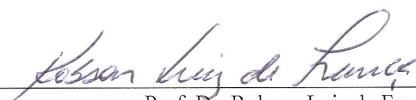
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Ensino profissional - Uberlândia (MG) - Teses. 2. Políticas
públicas - Teses. 3. Ensino técnico - Uberlândia (MG) I. França,
Robson Luiz de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

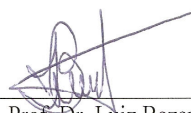
CDU: 377(815.12)

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

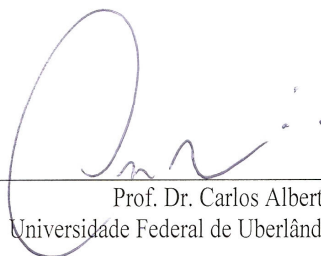
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Robson Luiz de França
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR



Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me presenteou com esta vida maravilhosa e por tudo que tem me proporcionado, inclusive por me guiar na realização deste Mestrado.

Aos meus queridos pais, Geraldo Felisbino e Maria de Fátima Felisbino Ramos, por seus sacrifícios e esforços para me oferecer o melhor, pelo amor e arte de cuidar, sempre mostrando afeto nas palavras de incentivo e carinho, que foram significativas em minha vida durante este processo.

Aos meus queridos irmãos Reginaldo e Alexandra pelo apoio e por serem verdadeiros companheiros mesmo a distância.

Neste momento de tanta alegria para mim e aqueles que me querem bem, a única coisa que me entristece é saber que meu irmão Lindomar não estará presente ao comemarmos mais esta vitória em minha vida. Ele me viu entrar para o Programa, mas não me verá sair. De qualquer forma, agradeço a Deus por ter me proporcionado a alegria de conviver anos bem-vividos na presença dele e espero que, em algum lugar, um dia possamos nos abraçar novamente.

Agradecimento especial ao Professor Dr. Robson Luiz de França, meu orientador, pela atenção e dedicação, por acreditar que eu poderia desenvolver este trabalho e principalmente pela forma firme e determinada com que conduziu nosso trabalho. Ele nunca perdeu o carinho e sempre foi atencioso em suas palavras e esclarecimentos tão sábios e decisivos em todas as etapas desta pesquisa. A você, Professor Robson, a minha mais sincera gratidão.

Aos meus queridos amigos, em especial, a Valéria e Haroldo por cuidarem tão bem de mim nos momentos em que mais precisei. Deixem-me sempre fazer parte de suas vidas, pois os guardarei eternamente dentro do meu peito. Agradeço também a Alzira pelo apoio e por ouvir meus desabafos.

Aos amigos e colegas do Mestrado, em especial aqueles com quem estreitei laços, Lavine, Cláudia, Fernanda e todos os que na caminhada tiveram a disposição de compartilhar esta etapa comigo.

Aos professores Dr. Carlos Alberto Lucena e Dr. Antônio Bosco pela contribuição e sugestões apresentadas na banca de qualificação.

À Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, por meio de seu Diretor Geral Ruben Carlos Benvegnú Minussi, pela liberação e apoio concedido para a realização deste trabalho. Agradeço também a todos os funcionários da Escola, em especial a Leila, Rose, Humberto, Ednaldo, o pessoal do CIEC por me receberem com tanta abertura e boa educação. Um agradecimento especial também à professora Carla Regina que nunca me negou ajuda. Foi através dela que fiz os primeiros contatos com a instituição.

Aos docentes e egressos da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, informantes desta pesquisa, que mesmo não me conhecendo contribuíram significativamente. Sem eles, este trabalho não teria acontecido.

Ao Leonardo e Astrogildo que me auxiliaram na construção dos gráficos.

A Maria Cristina pela leitura tão cuidadosa do meu trabalho e pelas sugestões.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, casa que me abrigou desde a graduação e da qual tenho muito orgulho de ter feito parte. Aos meus professores da graduação, da especialização e do mestrado que acompanharam, incentivaram e contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.

Aos funcionários da Secretaria do Mestrado, Jaimes e Gianni pela atenção, pelo suporte e atendimento generoso e cordial.

Ao Elvis que mesmo não podendo demonstrar seus sentimentos através das palavras foi meu fiel companheiro de todas as horas. Foi ele quem ouviu, sem reclamar, os meus maiores desabafos, conviveu com minhas angústias e medos, do início até o fim deste trabalho tão solitário.

A Capes pelo apoio financeiro

RAMOS, A. F. Educação, Trabalho e Formação do Trabalhador de Nível Técnico: Políticas Públicas sobre Educação Profissional em Uberlândia - MG, 2010, 194 p.
Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia-MG.

RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de História e Historiografia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e teve como objetivo principal analisar as políticas governamentais direcionadas ao mundo do trabalho e à educação, concernentes à estruturação e funcionamento da educação profissional a partir dos cursos técnicos no Brasil e especificamente no município de Uberlândia-MG. Considera-se que as leis educacionais apresentam a materialização de perspectivas políticas que, por sua vez, refletem as demandas do capital em relação ao mundo do trabalho. Contudo, a observação do histórico da rede profissional apresentada pelos governos demonstra, especialmente em sua fundamentação, atender basicamente aos mesmos objetivos do momento de sua criação no País, um século atrás, em 1909, cuja justificativa do governo era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência. Utilizou-se de pesquisa documental, bibliográfica e de campo para coletar os dados que deram subsídio às análises que permitiram constatar que, historicamente, a linha central das políticas para o ensino profissional tem sido organizada em torno da relação capital e trabalho, atendendo, em geral, os interesses do capital. Por esse motivo, a legislação recente mantém a lógica da escola estruturalmente dualista. Os desafios para enfrentar a problemática da dicotomia requerem o reconhecimento de que a dupla função de preparar o cidadão para o mercado de trabalho e para dar continuidade aos estudos constitui-se em uma questão complexa que extrapola os aspectos pedagógicos, mas remete-se à política determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção. Nossa pesquisa de campo foi desenvolvida com 39 egressos dos cursos técnicos da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Ela nos permitiu verificar a contribuição que a instituição teve na formação desses egressos, permitiu-nos também conhecer a situação profissional deles e como o mercado de trabalho tem recebido os recém-formados trabalhadores. Das análises feitas, percebemos que a maioria dos egressos procurou a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia não como um meio de profissionalização, mas como um meio de chegarem ao ensino superior com mais facilidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação Profissional, Trabalho, Ensino Técnico.

RAMOS, A. F. **Education, Work and Formation of Technical worker: Public Policy on Professional Education in Uberlândia-MG**, 2010, 194 p. Master's Dissertation. Universidade Federal de Uberlândia-MG.

ABSTRACT

This work is inserted into the History and Historiography of the Graduate Program in Education at Universidade Federal de Uberlândia and it aimed to examine government policies directed to the work and education world, concerning the structure and functioning of the Professional Education of the technical courses in Brazil and Uberlândia-MG. It is considered that the educational laws present the embodiment of political perspectives which reflect the demands of capital in the world of work. However, the observation of historical professional network showed by governments reveals in its foundation basically to serve the same purpose at the time of its creation in the country a century ago in 1909, when the government's justification was the need to provide the proletarian class of way to guarantee their survival. We used secondary research, as well as literature and field research to collect the data used to benefit analysis. It showed that it historically, the center line of policy for vocational education has been organized around the relationship between capital and work, attempting to general interests of capital. For this reason, recent legislation maintains the logic of the structurally dualistic school. The challenges of facing the dichotomy problem require recognition of the dual task: preparing the citizen for the job market and to continue the study. It is a complex issue that goes beyond the pedagogical aspects, but refers to the policy determined by changes in the material basis of production. Our field research was conducted with 39 graduates of technical courses at the School Agrotécnica Federal de Uberlândia. This analysis showed the contribution of the School Agrotécnica Federal de Uberlândia to training of these graduates, we have also know the employment status of graduates and how the job market has received the newly trained workers. From the analysis we noticed that most of the graduates searched the School Agrotécnica Federal de Uberlândia not as a way to professionalization, but as way of reaching higher education more easily.

Keywords: Public Policy. Professional Education. Work. Education.

ÍNDICE DE GRAVURAS

Gravura 1:	Vistas aéreas da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia	115
Gravura 2:	Entrada da Fazenda e do pátio principal da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia	117

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1:	Público Alvo Prioritário do Planfor	92
Tabela 2:	Quadro Comparativo: Decreto 2.208/97 e Decreto 5.154/04	102
Tabela 3:	Comparação de matrículas da educação básica por etapa e modalidade Brasil. 2007 e 2008	107
Tabela 4:	Número de matrículas na educação básica, por dependência administrativa, Segundo a Etapa e Modalidade. Brasil – 2008	108
Tabela 5:	Educação profissional: relação de estabelecimentos de ensino, todas as redes	113
Tabela 6:	Principais períodos pelo qual passou a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia	118
Tabela 7:	Informações acadêmicas dos professores da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia	131
Tabela 8:	Número de ingressantes e formandos da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia no período de 2005 a 2008	142

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Gênero e faixa etária dos egressos	127
Gráfico 2:	Etnia dos egressos	129
Gráfico 3:	Egressos internos da escola	130
Gráfico 4:	Tempo de atuação como docente em cursos técnicos	131
Gráfico 5:	Tipo de escola que os egressos cursaram o ensino fundamental e o ensino médio	136
Gráfico 6:	Distribuição de egressos por ano de conclusão	137
Gráfico 7:	Modalidade em que os egressos fizeram o curso técnico	138
Gráfico 8:	Quem mais influenciou na escolha do curso técnico cursado pelos egressos	144
Gráfico 9:	Motivos que levaram os egressos a escolherem um curso técnico na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia	145
Gráfico 10:	Destaque da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia na opinião dos egressos	146
Gráfico 11:	Egressos que deram continuidade aos estudos após o curso técnico	147
Gráfico 12:	Tipo de Instituição que os egressos cursaram ou estão cursando o Ensino Superior	147
Gráfico 13:	Relação dos cursos superiores escolhidos pelos egressos	148

Gráfico 14:	Egressos empregados	149
Gráfico 15:	Situação de trabalho dos egressos	150
Gráfico 16:	Faixa de renda entre os egressos	151
Gráfico 17:	Principal motivo do egresso não estar trabalhando	151
Gráfico 18:	Como a formação adquirida possibilitou o exercício das funções profissionais dos egressos	153
Gráfico 19:	Distribuição de egressos segundo exercício da profissão	154
Gráfico 20:	Motivo de atuação em área diferente da que se formou o egresso	154
Gráfico 21:	Informações para ingressarem no primeiro emprego	155
Gráfico 22:	Tempo que o egresso levou para o ingresso no primeiro emprego na sua área de formação após o término do curso	156
Gráfico 23:	Satisfação dos egressos em relação à remuneração recebida em sua profissão	156
Gráfico 24:	Como o egresso acredita estar o mercado de trabalho na área em que se formaram nos próximos dez anos	157
Gráfico 25:	Posição que os egressos ocupam no mercado de trabalho	158

LISTA DE SIGLAS

Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica

CET – Comissões Estaduais de Emprego

CF – Constituição Federal

CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional

CMT – Comissões Municipais de Emprego

Codefat – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEQP – Departamento de Qualificação Profissional

EAF-UDI – Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

MTB – Ministério do Trabalho

PEP – Programa de Educação Profissional

PEQ – Planos Estaduais de Qualificação

Planfor – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNQ – Plano nacional de Qualificação

Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional

Sebrae – Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa

SFG/CGU – Secretaria Federal de Controle da Corregedoria Geral da União

SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola

Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes

Sesc – Serviço Social do Comércio

Sescoop – Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviço

Sest – Serviço Social em Transporte

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SPPE – Secretaria de Políticas Públicas de Emprego

STB – Secretarias Estaduais de Trabalho

TCU – Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

I	INTRODUÇÃO	15
1.1.	Justificativa	18
1.2.	Objetivos	22
1.2.1.	Objetivo geral	22
1.2.2.	Objetivos específicos	22
1.3.	Metodologia	23
1.3.1.	Opções metodológicas de investigação	23
1.4.	Apresentação do trabalho	26
	CAPÍTULO I: TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	28
2.1.	Conceituações teóricas	28
2.2.	O Trabalho e a Reestruturação produtiva	40
2.3.	Trabalho e Educação: novas competências no mundo do trabalho	58
	CAPÍTULO II: TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	71
3.1.	Educação e trabalho no Brasil	71
3.2.	A educação profissional no período de 1940 a 1990	71
3.3.	A Educação Profissional nos anos 1990: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) e a educação profissional	85
3.4.	Concepção e mecanismos de implementação do Planfor e do PNQ	88
3.5.	A reforma a partir do Decreto 2.208/07 e do Decreto 5.154/04	95
	CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA – MG	111
4.1.	Caracterização do município de Uberlândia	111
4.2.	Um olhar sobre a educação profissional em Uberlândia	113
4.3.	Localização da Escola EAF-UDI	114
4.4.	Processo de criação da EAF-UDI	115
4.5.	Caracterização dos cursos oferecidos pela EAF-UDI desde sua criação até os dias atuais	117
4.6.	Cursos oferecidos pela EAF-UDI	119
4.7.	Infra-estrutura física da EAF-UDI	123
4.8.	Análise dos dados da pesquisa	124
4.8.1.	Caracterização dos sujeitos egressos/alunos da pesquisa: idade, Gênero etnia, nacionalidade e naturalidade	127
4.8.2.	Caracterização dos sujeitos docentes da pesquisa	131
4.8.3.	Dados referentes à formação técnica dos egressos da EAF-UDI	136
4.8.4.	Informações Profissionais dos Egressos	149
4.8.5.	A Percepção do Corpo Docente da EAF-UDI sobre o papel da Instituição no que se refere à Formação Técnica dos alunos	162
	CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
	REFERÊNCIAS	179
	ANEXOS	188

1. INTRODUÇÃO

O tema do presente trabalho corresponde a uma análise, no âmbito da História da Educação e do Trabalho, das políticas públicas sobre a educação profissionalizante no Brasil, bem como suas peculiaridades no município de Uberlândia, Minas Gerais. Para desenvolvê-lo, retomaremos aspectos que compõem a história das políticas públicas educacionais, suas leis e decretos que paulatinamente foram configurando o cenário atual da educação brasileira.

Não obstante as modificações educacionais e tecnológicas que se instalaram no Brasil, o município de Uberlândia absorveu essas políticas educacionais ofertando, durante a década de 1990, os cursos técnicos de nível médio. Como exemplo, podemos citar a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Uberlândia (EAF-UDI) que, concomitante ao ensino médio, oferece cursos técnicos voltados para as áreas de agropecuária e informática. Após cursarem o ensino médio, os alunos têm nos cursos de Agroindústria, Agropecuária, Informática e Meio Ambiente, a opção de se qualificar no pós-médio.

Nessa conjuntura política e educacional, interessa-nos, dentre outros aspectos, analisar historicamente as políticas governamentais direcionadas ao mundo do trabalho e à educação. A formação profissional oferecida pelos programas de qualificação, segundo Alves e Vieira (1995), deve conter forte conteúdo educativo-profissional que garanta ao trabalhador acesso à moderna tecnologia produtiva e a modelos de gestão que possibilitem, de um lado, um leque de ocupações semelhantes para atender às solicitações do mercado e, de outro, a permanência num mercado cada vez mais concorrido.

Temas como desemprego, geração de trabalho e renda ganham destaque nas políticas públicas compensatórias com intuito de desenvolver ações que possam diminuir as consequências das transformações decorrentes do projeto neoliberal. Diante de tais problemas, o Governo Federal criou o Sistema Público de Emprego que propôs responder às demandas de um mercado de trabalho em transformação, bem como atender a uma população de baixa renda e desempregada. A justificativa para essa criação é que deve existir uma ação por parte do Estado que favoreça a inclusão social, por meio da geração de trabalho e renda a fim de promover a redução do desemprego e o trabalho informal.

Para atender a tais demandas, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) procura planejar e implementar políticas de trabalho e geração de renda que se fundamentam no incentivo ao associativismo e ao cooperativismo. Com foco no empreendedorismo ou no fortalecimento da economia solidária, na qualificação e requalificação profissional, tais políticas têm por objetivo o ingresso do trabalhador no mercado de trabalho – como empregado ou como gestor de seu próprio negócio – na oferta de linhas de crédito para financiamentos dos empreendimentos e em outras parcerias.

Com a necessidade de gerar mais emprego e melhores oportunidades de trabalho e obtenção de renda, é inegável que o Governo Federal, por meio do MTE, tem buscado articular políticas públicas que tenham impacto efetivo sobre a qualidade e a quantidade de emprego disponível ao trabalhador no Brasil. Podemos citar, dentre as implementações do Governo Federal referentes à relação educação e trabalho, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) que, em 1996, visava contribuir para uma política pública de trabalho e renda no País que pudesse atender às demandas postas pela situação de reorganização produtiva. No ano de 2003, sob a nomenclatura de Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Governo Federal sinalizava perspectivas de qualificação para o mercado que, além da competência técnica, dotassem o trabalhador de conhecimentos teóricos, políticos e sociais, promovendo a inclusão social e a democratização do trabalho (BRASIL, 2004).

Por todos esses programas políticos perpassam modificações no processo educacional ao longo dos anos. A história do ensino profissional no Brasil, segundo Kuenzer (1991), iniciou-se, no âmbito federal, em 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, assinou um decreto criando dezenove escolas de aprendizes artífices em todo o território nacional, as quais eram subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, marcando oficialmente a implantação do ensino técnico. Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB nº 9.394/96, Cap. III, art. 39): “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”.

Segundo Franco (1998), várias são as expressões que tentam, por meio da história, imprimir significado à educação profissional: formação profissional ou técnico-profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação e capacitação. Os

referidos termos ganham complexidade e novos sentidos levando-se em conta a nova realidade produtiva e a nova reorganização dos processos de trabalho. A falta de clareza sobre o alcance da formação técnica também se faz sentir no desconhecimento dos limites e benefícios atingidos na realidade do trabalho, possibilitando uma reformulação da formação desses trabalhadores.

Não obstante, a lei previa 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” (LDB, nº 9.394/96, art. 40). Os cursos oferecidos, salvo poucos programas, estavam desvinculados da elevação da escolaridade. Ademais, outro exemplo, fruto dessa mesma política, é confirmado pelo desmonte dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e de escolas técnicas federais com relação ao sistema de ensino integrado – formação geral e formação profissional – que se consolidara através dos tempos. Foi uma política imposta, autoritária sem que as instituições tivessem tempo para amadurecer os novos rumos possíveis, seus recursos e técnicas.

Nesse contexto, é oportuno recuperar o papel do ensino médio: estabelecer a relação entre o conhecimento e a prática de trabalho. Nesse sentido, Kuenzer (2000) observa que a história do ensino médio no Brasil revela dificuldades típicas de um nível de ensino tido por intermediário, necessita responder à ambiguidade gerada pela necessidade de ser concomitantemente terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria de base, as diversas concepções, que sucedem com o passar do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

Essa mesma autora, em sua obra *Educação e trabalho no Brasil*, de 1991, afirma que a reforma para o ensino médio foi realizada por meio da Lei 5.692/71 e pretendeu romper com a dualidade, substituindo os antigos ramos propedêuticos e profissionalizantes por um sistema único onde todos passam independentemente de sua origem de classe, cuja finalidade é a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola.

A reforma do ensino médio e profissional do governo Fernando Henrique Cardoso, realizada com o Decreto 2.208/97, anunciou como objetivo principal a melhoria da oferta

educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada portadora de novos padrões de produtividade e competitividade (BRASIL, 2004).

Propôs-se, assim, modernizar o ensino médio e o ensino profissional no País de maneira que acompanhasse o avanço tecnológico e atendesse às demandas do mercado de trabalho que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Sendo assim, o ensino médio teria uma única trajetória: articular conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparar “para a vida”. A educação profissional, de caráter complementar, conduziria ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-ia a alunos egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independente da escolaridade alcançada.

O Decreto 2.208/97 foi revogado e entrou em vigor o Decreto 5.154/2004, o qual sinalizava novas mudanças referentes à educação profissional e ao ensino médio. A partir desse Decreto, a educação profissional será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio.

Após realizar tal percurso, consideramos oportuno e relevante a reconstrução do processo histórico que acompanha a inserção do aluno nos cursos profissionalizantes e no mercado de trabalho. Além disso, possibilita-nos esboçar a conjuntura atual que rege a formação nas escolas técnicas brasileiras, a partir da realidade uberlandense, indicando novas perspectivas para a organização curricular, bem como a valoração político educacional nos programas de governo.

1.1. JUSTIFICATIVA

Primeiramente, cabe notar que o interesse pelo presente tema tem origem em minha história pessoal, baseada em meus estudos realizados enquanto aluna do curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e também como aluna do curso técnico de nível médio, realizado na Escola Estadual Pedro Álvares Cabral, na cidade mineira de Abadia dos Dourados. Considero esse um fator de suma importância, uma vez que

com ele, somado aos meus estudos na Universidade, pude perceber e comparar o que o ensino técnico de nível médio significa para uma sociedade, onde a educação está voltada, cada vez mais, para o mercado de trabalho.

Durante a graduação, no período de 2003 a 2007, tive a oportunidade de participar como pesquisadora não bolsista do Projeto de Iniciação Científica denominado “A reestruturação produtiva no mundo do trabalho: as lógicas conexionalistas da escola e do mercado de trabalho”, coordenado pelo Prof. Dr. Robson Luiz de França. Nesse trabalho, foram estudados e analisados os seguintes aspectos: as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, bem como a questão da formação do trabalhador e da profissionalização; mapeamento das políticas de formação do trabalhador no Brasil no período de 1996 a 2005; verificar como tem sido implementadas tais políticas e qual a efetividade delas no Brasil e especificamente em nossa região e, por fim, foi feita uma seleção e análise de documentos, projetos e leis que implementaram as políticas de formação do trabalhador no Brasil no período de 1995 a 2005.

Com esses estudos somados às disciplinas do curso foram acumulados conhecimentos relevantes no que diz respeito à educação profissional e, com isso, relacionar tal aprendizado com minha formação técnica de nível médio. Isso também contribuiu significativamente para escolha de tal estudo.

Minha formação, enquanto aluna do curso técnico de nível médio, ocorreu nos anos de 1996 a 1998. Essa foi a última turma a se formar nessa modalidade de ensino na Escola Estadual Pedro Álvares Cabral, já que a partir dessa data foram extintos os cursos técnicos de nível médio. Até então, a escola onde se deu minha formação oferecia apenas cursos técnicos de nível médio. Ela oferecia apenas dois cursos, o normal (magistério) e o técnico em contabilidade. Essa modalidade do ensino médio, naquele momento, pode ser confirmada com a Lei 5692/71, que diz o seguinte:

Em termos estruturais, a Lei nº. 5692/71 pretendeu romper com a dualidade, substituindo os antigos ramos propedêuticos e profissionalizante por um sistema único por onde todos passam independentemente de sua origem de classe, cuja finalidade é a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola. (KUENZER, 1991, p.9).

Essa terminalidade como norma para o ensino médio define a relação entre educação e trabalho nesse nível de ensino. O compromisso da escola, na tentativa de se fazer cumprir a

lei, continuou com seu caráter excludente. Como na escola que cursei o ensino médio havia somente os cursos de magistério e contabilidade, uma grande parcela de alunos, ao concluir o ensino fundamental, mudou de cidade para fazer o ensino médio sem ser profissionalizante.

Como naquele momento minhas condições financeiras não me permitiram sair de minha cidade de origem para estudar em outros centros e como não tinha opções de cursos, resolvi fazer o magistério.

No primeiro ano do curso, eram ministradas todas as disciplinas do núcleo comum, todas com muita superficialidade. Durante o segundo e o terceiro ano, as disciplinas eram voltadas para a especificidade do próprio curso, o que, a meu ver, dificultou e muito para que no seu final eu desse continuidade aos meus estudos.

Assim que conclui o magistério, mudei para a cidade de Uberlândia com o objetivo de fazer um curso superior. Enfrentei muitas dificuldades, principalmente em relação aos conteúdos exigidos nos vestibulares. Matriculei-me em um cursinho pré-vestibular e foi quando notei que meus conhecimentos, enquanto aluna egressa de um curso técnico de nível médio estavam completamente descontextualizados daquela realidade, pois todo o conteúdo que os professores procuravam passar para os alunos, eu nunca tinha ouvido falar. Confesso que fiquei desesperada, pois se eu continuasse apenas com as aulas do cursinho provavelmente eu não iria conseguir ingressar em um curso superior tão cedo. Enquanto a maioria dos alunos estava apenas revendo os conteúdos, eu teria que aprendê-los e o tempo de sala de aula não me permitia tal aprendizagem, já que o período determinado para cada disciplina era mínimo.

Perante tais dificuldades, conversei com o diretor da escola e ele permitiu que eu assistisse às aulas como ouvinte juntamente com os alunos do ensino médio. Assim, aos poucos, fui apreendendo e conseguindo acompanhar as aulas do cursinho. Após três tentativas, finalmente consegui ingressar no ensino superior.

A dificuldade que tive em relação ao curso técnico foi realmente a de dar continuidade aos estudos. Em contrapartida, ele possibilitou que eu ingressasse, sem muitas dificuldades, no mercado de trabalho.

No ano de 2003, mesmo ano que ingressei no ensino superior, fui aprovada em um concurso público municipal na área da educação. Essa aprovação foi possível graças ao curso técnico, uma vez que, naquele momento, ainda era valorizado. Quanto aos conteúdos específicos do curso técnico, eles foram muito bem trabalhados. Falo isso, porque pude compará-los com minha formação no curso de Pedagogia e alguns conteúdos que foram vistos com certa superficialidade nesse nível de ensino, o técnico, foram bem mais aprofundados, principalmente no que se refere às metodologias e ao estágio supervisionado.

Essa dificuldade que tive em relação à continuidade dos estudos não sei se na prática já foi sanada e essa é uma questão que procurarei responder neste trabalho, uma vez que, segundo o artigo da LDB 9394/96, “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir nos estudos posteriores”. Essa última finalidade deve ser desenvolvida principalmente pelo ensino médio, uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”. Será que o ensino médio está cumprindo realmente o seu papel?

Esses fatos foram cruciais na escolha do tema deste trabalho. Essas experiências contribuíram significativamente para que eu pudesse fazer algumas associações tanto teóricas quanto práticas com minha situação vivida, enquanto aluna da graduação e também como aluna do curso técnico de nível médio. Posso dizer que essa minha trajetória proporcionou-me a realização e o contato com temas voltados para a educação profissional.

Sendo assim, pretendo discutir aqui questões voltadas à educação profissionalizante no Brasil, com ênfase nos cursos técnicos de nível médio de ensino, destacando sua trajetória histórica e a sua relação com o mundo do trabalho. Quando pensamos nessa modalidade de ensino, faz-se necessário conhecer o que ela representa para uma sociedade, onde poucos conseguem concluir os estudos e uma parcela menor ainda ingressa no ensino superior. Levando em consideração tal fato, é inegável que os cursos técnicos de nível médio surgem como uma saída de baixo custo para a formação rápida de mão de obra qualificada e especializada para o mercado de trabalho em uma sociedade globalizada e capitalista que ora se apresenta.

Pensar os cursos técnicos de nível médio e a educação profissional dá origem a vários questionamentos, dos quais destacamos: Para quem é a educação técnica de nível médio? Por que ele é destinado a este público? Os profissionais que formam os futuros profissionais estão capacitados para isso? O ensino oferecido nessa modalidade é um ensino de qualidade? Os alunos egressos desses cursos possuem condições para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho com alunos que fizeram um curso superior? E ainda, os jovens trabalhadores dão uma continuidade nos estudos após o curso técnico?

Com essa preocupação foi que defini, dentre os objetivos desta pesquisa, verificar a trajetória acadêmica e profissional dos egressos dos cursos técnicos da EAF-UDI. Para tal, busquei informações sobre a situação profissional deles no mercado de trabalho, além de verificar se deram continuidade aos estudos, dentre outras informações. referentes à formação dos mesmos.

Acreditamos que as questões apresentadas acima motivam nossa pesquisa à compreensão da atual configuração dos cursos técnicos e profissionalizantes no Brasil e em Uberlândia, possibilitando ainda apontar perspectivas para essa modalidade de ensino.

1.2. OBJETIVOS:

1.2.1. Objetivo geral:

- Analisar historicamente as políticas governamentais direcionadas ao mundo do trabalho e à educação, concernentes à estruturação e funcionamento da educação profissional a partir dos cursos técnicos de nível médio no Brasil e especificamente na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

1.2.2. Objetivos específicos:

- Compreender os conceitos de educação e trabalho no contexto da reestruturação produtiva do mundo do trabalho.

- Descrever de forma sucinta o percurso histórico da educação profissional no Brasil e verificar as propostas de governo que incidem sobre essa modalidade de ensino.
- Conhecer a estrutura de funcionamento da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia no que tange à formação técnico profissional;
- Identificar a proposta de formação profissional, suas concepções e estrutura.
- Analisar as concepções dos egressos sobre a formação obtida.
- Analisar a trajetória profissional dos egressos dos cursos técnicos da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;
- Verificar como o mercado de trabalho tem absorvido os recém formados trabalhadores egressos dos cursos técnicos da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

1.3. METODOLOGIA:

1.3.1. Opções metodológicas de investigação

Optou-se, neste trabalho, pela utilização da pesquisa qualitativa por se entender que, no campo da educação, a abordagem qualitativa, segundo Rey (2005), permite ao investigador tratar melhor o conjunto de expressões humanas presentes nas relações, nos processos, nos sujeitos e nas representações. Considera-se que o objeto da educação é histórico e que a pesquisa qualitativa permite o estudo do “fenômeno” educativo em seus espaços específicos.

A epistemologia qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. É impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto do sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas. (REY, 2005, p.5).

A pesquisa em educação, como em todo campo social, caracteriza-se, sobretudo, por estabelecer uma identidade entre sujeito e objeto. Para esse mesmo autor, a metodologia é um

caminho do pensamento, é uma prática utilizada na abordagem da realidade, na qual as concepções teóricas, as técnicas e a criatividade do investigador constituem condições primordiais para o processo investigativo.

Segundo Lakatos e Marconi (2006), os métodos qualitativos englobam dois momentos distintos: “A pesquisa ou coleta de dados e a análise e interpretação, quando se procura desvendar o significado dos mesmos” (2006, p.271).

O conhecimento é um processo de construção que encontra sua legalização na capacidade de produzir, constantemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo (REY, 2005, p.7).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa preocupa-se mais com o processo em si do que com os resultados que se tornam consequência dele todo. Existe uma grande variedade de procedimentos e instrumentos para a coleta de dados. Tendo em vista os objetivos de nossa investigação, é utilizada a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a empírica.

Segundo Pádua (2004), a pesquisa bibliográfica é a que conduz o pesquisador a acessar ao que se tem produzido e registrado perante o tema a que se dispõe pesquisar. As pesquisas bibliográficas objetivam explicar um problema com base em conhecimentos teóricos já publicados em outras obras (livros, revistas, teses, dissertações, jornais, etc.). Ela permite ao pesquisador o acesso diversificado referente aos estudos de vários autores, assim como pontos de vista, informações diversas e a cobertura em qualquer escala que cada autor faz com seu enfoque perante o tema. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica permite auxiliar e fundamentar o presente trabalho. Essa será utilizada para descrever o percurso histórico dos cursos técnicos de nível médio no Brasil e também para a discussão teórica referente ao trabalho e a formação profissional.

No entanto, a utilização das fontes bibliográficas se dará de acordo com o tema da pesquisa, podendo-se até utilizá-las total ou parcialmente ao que se fará relevante ao presente trabalho. Porém, a utilização das fontes deverá ter um olhar crítico do pesquisador.

A pesquisa documental, contemporânea ou retrospectiva, segundo Pádua (2004, p.68), é “realizada a partir de documentos considerados cientificamente autênticos (não fraudados), ou seja, refere-se a toda fonte de informações já existentes sobre o objeto de pesquisa”.

Para Laville e Dionne (1999), entre as fontes impressas distinguem-se vários tipos de documentos, desde as publicações de organismos que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações até documentos pessoais, diários íntimos, correspondências, dossiê, artigos de jornais e periódicos. E também as diversas publicações científicas: revistas, atas de congressos e colóquios.

Nesse sentido, a pesquisa documental neste trabalho será utilizada para analisar a educação profissional através das legislações brasileiras bem como as propostas que compõem os planos de Governo, tais como o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor e o Plano Nacional de Qualificação – PNQ – no que se referem às suas concepções e mecanismos de implementação bem como suas concepções sobre educação profissionalizante. Para tais procedimentos, serão utilizados documentos oficiais, os quais buscarão responder aos objetivos específicos desta pesquisa: Leis, Decretos Federais, Pareceres, Diretrizes Curriculares, dentre outros. Tais fontes estarão inseridas no período cronológico de 1996 a 2008, que na esfera nacional buscará nos programas e planos governamentais, elementos determinantes da proposta profissionalizante e de modo mais restrito na implementação desses programas nas escolas técnicas. Utilizaremos também a pesquisa documental para analisar os programas de ensino das escolas que oferecem os cursos técnicos profissionalizantes.

Na pesquisa documental é importante que o pesquisador tenha certeza da veracidade, autenticidade dos documentos abordados e analisados perante o tema da pesquisa que se propõe.

Para o estudo dos dados coletados nos documentos será utilizada a Análise de Conteúdo, que segue basicamente três pólos cronológicos estabelecidos por Bardin (1977, p.95): “[...] 1. Pré-análise; 2. Exploração do material; 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação”, os quais têm a finalidade de definir as categorias teóricas de análise histórico-política e institucional-organizacional.

Já a pesquisa empírica ou de campo refere-se às investigações efetivadas no ambiente o qual o objeto de pesquisa encontra-se inserido. Nessa modalidade de investigação, segundo Laville e Dionne (1999), existem várias vantagens como: permite checar, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para causar boa impressão; permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes; explorar tópicos que os informantes não se sintam à vontade para discutir; e permite o registro do comportamento em seu contexto espacial.

O empírico representa o momento em que a teoria se confronta com a realidade, sendo representado pela informação que resulta dessa confrontação, e que se desenvolve por diferentes vias. Assim, o empírico é inseparável do teórico, é um momento de seu desenvolvimento e organização; inclusive, a informação da realidade que entra em contradição com o teórico e que permite sua extensão e crescimento é, por sua vez, sensível ao registro teórico, pois a teoria o permite. As teorias, de fato, representam um facilitador para perceber uma gama de fenômenos empíricos, enquanto limita a percepção de outros. O pesquisador, por meio de sua capacidade reflexiva, é o responsável pelas mudanças da teoria ante a pressão da realidade estudada, mas tal pressão adquire forma somente por intermédio de suas reflexões, não deixando de representar um momento teórico. (REY, 2007, p.30).

A pesquisa de campo será desenvolvida na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Estar em contato com esta instituição de ensino profissionalizante nos permitirá visualizar a implementação das políticas públicas *in loco* e acompanhar o processo de inserção, formação e apresentação do aluno ao mercado de trabalho. A pesquisa de campo se dará também com os egressos da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia que fizeram um curso técnico profissionalizante. Esta pesquisa será realizada com o intuito de verificar o perfil desse egresso, o processo de inserção dos mesmos no mercado de trabalho bem como a percepção dos egressos em relação à formação obtida. A pesquisa com os egressos será realizada através de questionários semi-estruturados com perguntas fechadas e abertas com posterior tabulação, análise e interpretação de dados.

1.4. Apresentação do trabalho

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo será discutido as principais transformações no mundo do trabalho e as implicações que estas trazem para um novo tipo de formação do trabalhador. No segundo capítulo faremos um breve percurso

histórico da educação profissional no Brasil, destacando a constituição de sua identidade, seus conceitos e sua aproximação com a lógica capitalista reducionista da formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e também os conceitos e fundamentos de educação e trabalho. Analisaremos também as principais mudanças na legislação educacional a partir da reforma da educação profissional nos anos de 1990. No terceiro capítulo realizaremos a análise e a problematização dos dados empíricos, através da análise dos questionários aplicado aos egressos e docentes da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Ao final no quarto capítulo nas considerações serão retomados os objetivos do trabalho e analisado o percurso para as conclusões sobre a pesquisa empreendida.

CAPÍTULO I

TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

2.1. Conceituações teóricas

Para Oliveira (2003), a história do trabalho se inicia quando o homem busca os meios de satisfazer suas necessidades de produção da vida material. Essa busca se reproduz historicamente para que se garanta a sua sobrevivência. Assim, a satisfação é atingida, as necessidades ampliam-se a outros homens, o que contribui para a criação das relações sociais que determinam a condição histórica do trabalho. Dessa forma, o trabalho fica então subordinado a determinadas formas sociais historicamente limitadas e a correspondentes organizações técnicas que caracterizam o chamado modo de produção.

O homem para prover suas necessidades interage com objetos de natureza orgânica e inorgânica. Ainda que parte da natureza, suas atividades vitais diferenciam-se, pelo trabalho, dos demais seres naturais, que se limitam a consumir diretamente os objetos dados no meio natural. Sendo o trabalho a atividade vital específica do homem, ele mediatiza a satisfação de suas necessidades pela transformação previa da realidade material, modificando a sua forma natural, produzindo valores de uso. O homem é um agente ativo, capaz de dar respostas prático-conscientes aos seus crescimentos, através da atividade laborativa. Como agente ativo amplia incessantemente o círculo de objetos que podem servir à atividade humana, seja para seu consumo direto, seja como meio de trabalho. Vive em um universo humanizado, ele mesmo produto da atividade humana de gerações precedentes: de objetivações de suas experiências, faculdades e necessidades. (IAMAMOTO, 2001, p. 40).

Nesse sentido, o trabalho é visto como uma atividade racional orientada para um determinado fim: à produção de valores de uso e à assimilação de matérias naturais para a realização das necessidades humanas, por meio da interação entre homem e natureza.

Segundo Alves (2000), a palavra trabalho, às vezes, é carregada de significados: emoção lembra dor, tortura, suor do rosto, fadiga e apresenta-se como uma operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura. A palavra trabalho também tem outros significados mais particulares. Muitas vezes pode significar um conjunto de discussões e deliberações de uma mesma sociedade com empenho, por exemplo, de tratar de interesse público. No entanto, todo trabalho supõe tendências para um fim e um esforço. Para alguns,

poderá ser preponderantemente físico; para outros, intelectual. Para muitos, o que distingue o trabalho humano de outros animais é que, enquanto esses trabalham por instinto, programado, sem consciência, aqueles, os homens, trabalham com consciência e intencionalidade.

Uma aranha executa operações semelhantes as do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-la em cena. (MARX, 1985, p. 149).

Essa é uma característica específica do homem: projetar com antecedência, em sua mente, o resultado que deseja alcançar pelo seu trabalho, de modo que ao realizá-lo provoca uma transformação não só na matéria, mas nela realiza seus próprios fins. Para Antunes (1998), a história da realização do ser social define-se por meio da produção e reprodução da sua existência, do ato social que se efetiva pelo trabalho que, por sua vez, desenvolve-se pelos laços de cooperação existentes no processo de produção material. Enfim, o ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho.

Para Saviani (1987), o que define a existência e caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente a sua própria existência. É isso que o diferencia dos animais que têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, adaptaram-se a ela. Já o homem se constrói no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se a ela. Ajustar a natureza às necessidades humanas é o que é feito através do trabalho. Ao trabalhar, o homem produz as condições de sua existência, transforma a natureza e cria, portanto, a cultura do mundo humano.

Dessa forma, estabelece-se a distinção do trabalho do homem com o do animal irracional: o homem tem a capacidade de modificar a natureza e transformá-la para seu bem próprio. Ao reconhecer a centralidade do trabalho na formação do homem, o mundo humano se forma e se modifica conforme os modos de produção e as relações estabelecidas por ele. (MARX, 1985).

O trabalho humano, portanto, libera e domina forças e qualidades existentes objetivamente na natureza – que independem da consciência humana, apropriando-se dessas forças naturais e irradiando-as por meio do trabalho. Forças essas que, ao mesmo tempo, desenvolvem, em níveis mais elevados, as próprias capacidades dos homens que trabalham. (IAMAMOTO, 2001, p.41).

Assim, o trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto característico da espécie humana que, por sua vez, é produto especial dessa forma de trabalho. Ao agir assim sobre o mundo externo e transformá-lo, a espécie humana ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. O trabalho que ultrapassa a mera atividade é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos. (BRAVERMAN, 1987).

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-lo, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1985, p. 145).

Para Marx e Engels (2002), ao criarem seus meios de vida, os homens estão de certa forma produzindo sua vida material. A maneira como esses meios são produzidos já é a própria expressão ou um determinado modo de vida. Como revelam sua vida, assim os indivíduos os são. Porém, aquilo que eles são coincide exatamente com o que produzem. O que o homem produz depende das condições materiais de sua produção; começa no momento em que a população vai aumentando, o que pressupõe um intercâmbio entre si e entre as diferentes nações. E tais relações irão depender do nível de desenvolvimento das forças produtivas, as quais são indicadas pelo desenvolvimento da divisão do trabalho.

[...] A divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual. A partir deste momento, a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real. E igualmente a partir deste instante ela encontra-se em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria ‘pura’, teologia, filosofia, moral, etc. Mas mesmo quando essa teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral, etc. entram em contradição com as relações existentes, isso se deve apenas ao fato de as relações sociais existentes terem entrado em contradição com a força produtiva existente. (MARX, 1985, p. 16).

O trabalho é exercido pelo homem com o intuito de produzir o necessário para sua sobrevivência. Para isso, ele faz o uso dos meios de produção que, segundo Oliveira (1987), são formados pelas ferramentas ou instrumentos de trabalho e pela matéria a se constituir em produto ou objeto de trabalho. A esses elementos, mais a força de trabalho do homem, deu-se

o nome de forças produtivas, as quais se desenvolveram ao longo dos séculos, conforme o surgimento das novas necessidades. O que diferencia um modo de produção do outro são as relações que o homem estabelece com os meios de produção e também entre si.

A abordagem da categoria trabalho pelo método histórico-dialético nega, de saída, que se trata de uma concepção historicamente homogênea, isto é, a noção de trabalho não é uma vaga ideia que se aplica indistintamente a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver. A história, pelo contrário, força a diferenciar e qualificar ao longo dos séculos, as diferentes formas e concepções de trabalho humano. De tal forma mudam as maneiras de trabalhar dos homens. (NOSELLA, 1989, p. 30).

Para Souza (2002), o trabalho como atividade humana nem sempre foi concebido e valorizado da mesma maneira. Por coincidir com a existência humana, tem sofrido reformulações importantes no decorrer da história, já que o seu conteúdo e sua forma têm variado de acordo com as forças produtivas e a correlação de forças na sociedade civil. O trabalho, em sua forma original, passou por transformações ao longo dos séculos, das formas primitivas da relação do homem com a natureza, ou seja, era visto como um meio de sobrevivência até chegar aos modernos sistemas industriais e com isso atinge o complexo sistema de exploração que temos na atualidade.

Escravidão, feudalismo e capitalismo são formas sociais em que se tecem relações que dominam o processo de trabalho, a forma concreta do processo histórico, sob determinadas condições, que criam essas relações fundamentais. O processo histórico é compreendido, portanto, pela forma como os homens produzem os meios materiais, a riqueza. (OLIVEIRA, 1987, p.06).

Nas comunidades primitivas, os meios de produção eram de propriedade comum, bem como a apropriação dos produtos e das condições da produção, ou seja, não havia a chamada propriedade privada. Não há também uma estrutura de hierarquia ou meritocracia, pois todos desempenham papéis igualmente relevantes na comunidade. A execução de algumas tarefas, que apenas um membro da comunidade não podia realizar, deu lugar a um precoce início da divisão do trabalho conforme as diferenças existentes entre os sexos (PONCE, 2003).

Nas sociedades primitivas, em civilizações que viviam à base das economias de coleta, de pesca e de agricultura rudimentar, a primeira divisão social do trabalho dava-se segundo a diferenciação sexual e de idade: crianças e jovens eram responsáveis por certas tarefas domésticas, Às mulheres cabiam atividades domésticas e a agricultura e aos homens reservavam-se as tarefas mais “nobres”, como a colheita e a caça. Predominavam as formas de trabalho manual, isto é executado mediante o emprego da própria força física, com o auxílio de instrumentos e equipamentos rudimentares, como o

machado, a foice etc. que exigiam habilidade em seu manuseio. (MANFREDI, 2002, p. 25/26).

Tudo o que era produzido em comum era igualmente repartido entre todos. Como os instrumentos de trabalho eram pouco desenvolvidos, só era produzido o necessário para a sobrevivência do dia a dia e, com isso, não havia a acumulação de bens.

Os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação se identificava com a vida. (SAVIANI, 2006, p. 4).

Sendo assim, os homens produziam sua existência em regime comunal com a ajuda de todos os membros da família, incluindo as crianças, no desenvolvimento das atividades necessárias à sobrevivência. Isso, segundo Ponce (2003), assegurava a todos os membros da comunidade o domínio das técnicas de trabalho, permitia o crescimento do grupo e nessa troca de relações e interesses comuns ocorria um aprendizado espontâneo. Nessa sociedade, o dever ser, no qual estava a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento das crianças.

Com o desenvolvimento das forças produtivas e uma maior complexidade social e a elevação de um domínio maior sobre as condições de produção surge também uma maior divisão do trabalho e agora não somente por sexo e idade, mas também entre planejamento e execução. De início, era comum e mínima, pois como o trabalho consumia quase todo tempo, alguns indivíduos eram eleitos dentro das tribos para coordenar e planejar o processo produtivo. Essa divisão foi crescendo quanto mais se desenvolviam as formas de produção e a tecnologia que possibilitavam melhor domesticação de animais e melhores formas de agricultura (PONCE, 2003).

À medida que cresciam os rebanhos, maior era a necessidade de indivíduos que cuidassem deles, mas como a reprodução dos animais era mais rápida do que a humana, era óbvio que apenas a tribo, com a sua natalidade, não poderia satisfazer a mencionada exigência de braços. Agora, incorporar indivíduos estranhos à tribo, para explorar o seu trabalho era, ao mesmo tempo, necessário e possível. (PONCE, 2003, p.25).

Entretanto, o próprio estágio de desenvolvimento dessa sociedade permitiu que

surgissem, no seu interior, novas relações que resultavam em diferentes interesses. Na medida em que coincidia a substituição da propriedade comum pela propriedade privada, o processo educativo, que ocorria como algo natural, ia desaparecendo.

Devido ao aumento de área dominada, os patriarcas necessitavam de uma força maior de trabalho, o que empreendeu então a criação do sistema de produção escravista, que lhes garantia a prosperidade e o enriquecimento.

Conforme o desenvolvimento das forças produtivas marcadas, entre outros fatores, pelo crescimento das propriedades e do número de escravos, ela aumenta a exploração do trabalho. Com isso, as camadas dominantes distanciam-se da produção, bem como da vivência com os trabalhadores. Dessa forma, o trabalho passa a ser desenvolvido pelos outros segmentos da sociedade (PONCE, 2003).

Para Oliveira (1987), com o aparecimento das classes sociais, supõe-se que os proprietários dos meios de produção criavam meios de expropriação do conhecimento acumulado, ao longo dos anos, pelas antigas tribos que, aos poucos, eram substituídos por outra concepção: a da aceitação da hierarquia. O trabalho passa então a ser concebido pelas classes subalternas (homens livres não cidadãos, dos condenados e dos escravos) como algo não digno, já que a classe dominante, por ser alheia a tal atividade, apropria-se do trabalho dos outros e tem o ócio como algo virtuoso e que dignifica o cidadão. Nessa perspectiva, os Estados escravistas não organizavam instituições de educação para o trabalho. Assim, a formação do trabalhador se dava no próprio exercício e local de trabalho.

No modo de produção escravocrata evidenciava, grosso modo, um meio para educar para a aceitação da condição de classe submissa, pois se adotavam várias estratégias que lembravam o treinamento militar severo para mantê-los obedientes e embrutecidos. No contexto socioeconômico daquela sociedade, a educação, por um lado, reforçava o poder dos exploradores, e, por outro, fortalecia a condição de explorado da grande maioria. (PONCE, 2003, p.42).

Vale ressaltar que havia, no escravismo, certa dificuldade na penetração das ideias dominantes, por meio da persuasão, o que tornavam os aparatos repressores nos principais instrumentos na reprodução das relações de produção. O fim do escravismo e o preparo de uma nova forma de organização do trabalho – que adiante constituiu o modo de produção feudal – não mudaram a concepção ideológica do trabalho, que continuou sendo atividade não

digna das classes nobres. Dessa forma, a educação não poderia ser a mesma para os que trabalham e os que se apropriam do trabalho deles. A formação para o trabalho ainda se mantém fora das preocupações do Estado que representa o interesse das classes dominantes. Nesse sentido, a formação dos trabalhadores do campo e das cidades se dava de forma espontânea ou organizada, assistemática ou sistemática, dava-se sempre no local de trabalho e sobre responsabilidade dos trabalhadores (PONCE, 2003).

A sociedade feudal apresentava uma hierarquia de funções e posições composta basicamente por senhores e servos. A posse de terra era o critério determinante do lugar que o indivíduo ocupava na sociedade.

A estrutura hierárquica da propriedade fundiária e a suserania militar que a acompanhava conferiram à nobreza o poder absoluto sobre os servos. Essa estrutura feudal, exatamente do mesmo modo que a antiga propriedade comunal era uma associação contra a classe produtora dominada, só que a forma de associação e as relações com os produtores são diferentes pelo fato de serem diferentes as condições de produção. (MARX, ENGELS, 2002, p. 16).

Os feudos eram espaços limitados onde os servos produziam e mantinham suas relações de troca. O senhor feudal cedia as terras para que os servos produzissem e retornassem parte de seu produto a ele.

O Feudalismo sugere fundamentalmente a persistência de formas de coerção direta, muito variáveis, traduzidas pelo trabalho compulsório sob relações de dominação e de servidão. Essas relações se concretizam primordialmente no campo, onde o produtor direto não é proprietário da terra e trabalha para o senhor sob formas de dependência social e jurídica legitimadas pelo poder político. (OLIVEIRA, 1987, p.48).

No modo de produção feudal, a forma dominante de organização social do trabalho se dava através de uma cooperação simples; o campo era a referência e a cidade era a ele subordinada.

A propriedade principal consistia, por um lado, durante a época feudal, na propriedade feudal, na propriedade fundiária à qual está ligado o trabalho dos servos, por outro lado, no trabalho pessoal com a ajuda de um pequeno capital e dominando o trabalho de companheiros e aprendizes. A estrutura de cada uma dessas duas formas era condicionada pelas relações de produção limitadas, a agricultura rudimentar e restrita e a indústria artesanal. (MARX, ENGELS, 2002, p17).

Por meio do artesanato, indústria adequada à agricultura, produzia-se os instrumentos

rudimentares demandados pelo consumo. O fortalecimento dessas atividades fortaleceu as corporações de ofício e possibilitou o desenvolvimento de uma atividade mercantil que, de início, organiza-se em feiras de troca e em mercados. Utilizando-se a mão de obra familiar, não havia a separação entre capital e trabalho e nem a divisão social do trabalho. O artesão tinha, no final da produção, o seu lucro total, já que ele era o dono das instalações, das ferramentas e da matéria-prima do produto. Os donos das oficinas tinham ajudantes que não vendiam o seu tempo de trabalho, apenas pagavam pelo uso das ferramentas (ÁVILA, s/d).

Com o crescimento da economia e o desenvolvimento das cidades, as corporações de ofício perdem gradativamente o controle da produção e isso faz com que entrem em decadência. Assim, os comerciantes passam a controlar o mercado, na medida em que distribuem a matéria-prima e também os instrumentos de trabalho. O artesão mantém ainda o processo de trabalho, porém dependia de um intermediário, o comerciante, para fornecer a matéria-prima e vender os seus produtos. Dessa forma, eles acumularam o capital que investiram na própria produção, originando a sociedade de capital e indústria no Brasil.

Segundo Oliveira (1987), com a expansão comercial, financeira e também com o crescimento das cidades – devido ao êxodo rural – torna-se cada vez maior a insuficiência da produção pelas corporações de ofício no atendimento às novas necessidades, agora não mais locais, mas mundiais. Isso gerou mudanças significativas no modo de produção, por meio da manufatura e depois com a introdução da maquinaria no processo de trabalho.

Ao analisar a cooperação, a manufatura e a grande indústria, Marx demonstra como o modo de produção capitalista foi ajustando, historicamente, as forças do processo produtivo à sua determinação por meio da apropriação e subjunção do saber do trabalhador. O processo de produção capitalista se iniciou quando os trabalhadores, reunidos sob a coordenação de um único capital, passaram a produzir a mesma espécie de mercadoria, fornecendo um grande número de produtos para a troca no mercado. Esse estágio, em que os trabalhadores foram reunidos em um mesmo espaço físico, produzindo uma mesma mercadoria que já não mais lhe pertence, porém mantendo sob seu domínio as técnicas de produção. (FARIA, PREVITALI, 2008, p.89).

Para Marx (1985), o trabalho na manufatura depende da força, da destreza, da habilidade e da segurança do operário em manejar seus instrumentos. Cada trabalhador tem determinado grau de controle sobre o conteúdo, a velocidade, a intensidade e o ritmo do trabalho. Na profissão (o trabalho manual) que ele venha a desempenhar permanece a base técnica do

processo produtivo. À medida que ele se desenvolve, com o passar do tempo, o processo produtivo na manufatura se transforma e o trabalho que antes era individual e cooperativo, agora se especializa.

Houve uma mudança qualitativa tanto na natureza, quanto nos instrumentos de trabalho. No primeiro caso, deve-se destacar a separação do trabalho entre qualificado e desqualificado. Os custos e o tempo de aprendizagem do trabalhador parcial, mesmo qualificado, tornaram-se reduzidos, comparando-se com o trabalho artesanal, que hoje é praticamente inexistente, tratado como um trabalho desqualificado. No que se refere aos instrumentos de trabalho, vale destacar o seu aperfeiçoamento e sua diversificação, criando as condições para o desenvolvimento da maquinaria. (FARIA, PREVITALLI, 2008, p.90).

A competência artesanal foi desaparecendo na medida em que cada trabalhador deixava de fazer todo o processo produtivo do trabalho envolvido na produção de cada mercadoria. Isso, por sua vez, ampliará a divisão social do trabalho e, com o tempo, a produção demandaria uma igualdade no processo produtivo. Ao abandonar as regras corporativas que regiam a produção artesanal, o capitalista age sobre as raízes do trabalho, submete-o à análise, decompõe a atividade do artesão e distribui as operações resultantes entre diferentes trabalhadores. Assim, o capitalismo socializou o trabalho, cuja expressão máxima é a fábrica, ao mesmo tempo em que privatizou os meios de produção centralizados nas mãos de poucos capitalistas. Esses têm autoridade sobre os trabalhadores dos quais compraram a força de trabalho. (MARX, 1985).

As transformações na organização do trabalho artesanal e o aparecimento da grande indústria, na passagem do século XVII para o XIX, produzem o trabalhador livre, de atividade assalariada. Este se liberta, portanto, dos laços e das obrigações que o prendiam às guildas, nas cidades, e aos feudos, no campo, tornando-se, gradativamente, um trabalhador fabril. (MANFREDI, 2002, p. 42).

Com o resultado de um progresso técnico até então experimentado, surge o elemento que vai produzir as condições de transferir ao capitalista o controle total do processo de produção e impor a disciplina ao trabalhador: a invenção da máquina. A produção, feita em escala cada vez maior, passa a ser executada em grandes oficinas, denominadas de fábricas. O trabalho, caracterizado através da venda da mão de obra, recebe o status de mercadoria. Isso porque o antigo artesão, agora operário, perdeu a posse das instalações, das ferramentas, da matéria-prima e fica dependente, para sobreviver, da venda da sua força de trabalho ao capitalista. O trabalhador não controla mais todo o processo de produção e passou a ocupar um posto fixo nesse processo, consolidando, assim, a divisão técnica do trabalho. Uma vez

que a máquina passa a fazer a maior parte do trabalho, as principais habilidades agora exigidas são de alimentá-las.

O trabalho humano produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Ele produz palácios, porém choupanas é o que toca ao trabalhador. Ele produz beleza, porém, para o trabalhador, só lealdade. Ele substitui o trabalho humano por máquinas, mas atira alguns dos trabalhadores a um gênero bárbaro de trabalho e converte outros em máquinas. Ele produz inteligência, porém também estupidez e cretinice para os trabalhadores. (MARX, 1985, p.92).

A divisão do trabalho, segundo Marx (1985), não trouxe vantagens ao trabalhador. Uma vez que passa a executar apenas uma parte do trabalho como, por exemplo, apertar um parafuso, ele perde não só o controle, mas também o conhecimento do processo do trabalho em sua totalidade.

Devido à fragmentação do processo produtivo, no desenvolvimento da divisão social do trabalho, o operário é levado a utilizar apenas uma parte das suas faculdades criativas. Toda a sua energia tende a esgotar-se na sucção de trabalho vivo pelo trabalho morto, isto é, na cristalização de trabalho vivo segundo as determinações do capital. Muitas vezes, pois a divisão social do trabalho traz consigo distorções no desenvolvimento e na expressividade física e espiritual do trabalhador. (MARX, 1985, p.104).

Em sua lógica acumulativa, o sistema intensifica, de forma crescente, a alienação do trabalhador e com isso também as suas funções ficam parcelizadas cada vez mais. Para Ianni (1996), esse processo de alienação do trabalhador pelo produto do próprio trabalho é considerado a sua própria contradição. Também estabelece um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que o trabalho traduz a superioridade do homem sobre os animais, e se constitui como produto e sujeito de sua história, provoca a alienação humana. Assim, o trabalho constrói e destrói, sendo o elemento fundante e degradante do homem enquanto sujeito histórico.

A origem do trabalho alienado surge no momento em que o trabalhador começa a ser destituído dos meios de produção e passa a produzir para outro. Na apropriação privada dos meios de produção, o trabalho passa a produzir a si mesmo e o trabalhador torna-se uma mercadoria na mesma proporção em que produz bens (SOUZA, 2002).

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se

uma mercadoria tão mais barata quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo coisas (*Sachenwelt*), aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e juntamente na mesma proporção com que produz bens. Tal fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. (MARX, 2004, p.64).

Para Souza (2002), nessas condições, o trabalho transforma-se em um objeto que o homem só pode adquirir com um grande esforço e também sem uma previsão de interrupções, de tal modo que o trabalhador se perverte até o ponto de passar fome, pois quanto mais produto ele produz menos pode possuir e mais dominado é pelo capital. Dessa forma, o trabalho assume uma existência externa ao trabalhador e também estranho a ele.

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma ciência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. (MARX, 2004. p.83).

O que constitui a alienação do trabalho, em primeiro lugar, é o fato dele, quando externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza e também pelo fato do trabalhador não se realizar com ele, mas negar a si mesmo enquanto sujeito.

O trabalho, segundo a ótica do capital, é uma atividade produtiva que não está voltada para a realização humana enquanto valor coletivo, mas para a efetivação da mais-valia, enquanto valor apropriado de forma privada. Por isso, é uma atividade alienada e alienante, uma vez que, em sua organização, pressupõe determinado modo de regulação das relações de produção de acordo com a lógica da apropriação privada do trabalho excedente, que é fruto do trabalho excedente. (SOUZA, 2002).

Marx (1985) chama a atenção para o fato de que os capitalistas, uma vez pago o salário de mercado pelo uso da força de trabalho, podem lançar mão de duas estratégias para ampliar sua taxa de lucro: estender a duração da jornada de trabalho mantendo o salário constante – o que ele chama de mais-valia absoluta – ou ampliar a produtividade física do trabalho pela via da mecanização o que ele chama de mais-valia relativa. Dessa forma, o capitalista compra

determinada força de trabalho do operário, porém faz com que ele produza maior quantidade de valor do que o que lhe é restituído sob a forma de salário. Então, a acumulação capitalista se dá entre a diferença do trabalho necessário à reprodução da vida do trabalhador, o que é pago e o trabalho excedente que o trabalhador é obrigado a realizar, não pago. É esse trabalho excedente que produz a mais-valia.

O capitalismo é um modo de produção no qual o valor de troca subordina o valor de uso; é um sistema de mercantilização universal e de produção de mais-valia: mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas, ao mesmo tempo, a força de trabalho, a energia humana que produz valor. Transforma as próprias pessoas tornando-as adjetivas de sua força de trabalho. (MARX, 2004, p.86).

O modo capitalista de produção se divide em duas categorias dialéticas básicas. Na primeira, produz seus produtos como mercadorias, sendo que a diferença entre esse modo de produção para os demais está na circunstância de que o ser mercadorias constitui o caráter dominante e determinante dos seus produtos. Nesse contexto, o trabalhador é livre assalariado, vendedor de mercadorias.

A segunda categoria é a produção da mais-valia como finalidade direta e o móvel determinante da produção. O capital produz essencialmente capital e isso somente na medida em que produz mais-valia (IANNI, 1998).

Na sociedade capitalista, sustentada sob a égide da propriedade privada dos meios de produção, os recursos produtivos do trabalho dos homens são adquiridos por parte dessa sociedade possuidora dos meios de produção. A ciência, como conhecimento sistematizado, passa a fazer parte do trabalho produtivo, explorada pelo capital como uma mercadoria e moldada aos seus interesses, é empregada como meio de separação entre o saber e o trabalhador, em um primeiro momento, para depois pertencer aos domínios do capital, pelo fato de que poder haver restrição desse saber. Entretanto, os trabalhadores não podem ser desapropriados, de modo amplo, de seus saberes, pois sem o conhecimento não há produção. (IANNI, 1998, p. 34).

Com isso, o capitalismo desenvolve táticas que retiram o conhecimento dos trabalhadores devolvendo-o de modo fragmentado. O trabalhador passa a ter o domínio de apenas uma parte do trabalho. Aos poucos, para que haja um controle sobre os trabalhadores inseridos no modo de produção capitalista, surgem métodos que visam o controle direto sobre o processo de trabalho oriundos das próprias relações travadas no processo produtivo e das teorias de gerenciamento. Como exemplo, podemos citar os modelos de produção fordista e

taylorista, os quais estão sob o domínio da lógica da produção alienada, ou seja, há um aumento da exploração e da intensidade do trabalho e um distanciamento entre o saber e o fazer.

2.2. O trabalho e a reestruturação produtiva

Para Antunes (2002), a sociedade contemporânea, particularmente nas últimas décadas, presenciou fortes transformações. O neoliberalismo e a reestruturação produtiva, que expressam a era da acumulação flexível, têm acarretado grandes mudanças no mundo do trabalho, dentre elas podemos destacar o desemprego, a precarização do trabalho e a degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica de uma sociedade voltada para a produção de mercadoria e a valorização do capital.

O toyotismo instaura uma nova hegemonia do capital no plano da produção de mercadorias articulando, de modo original, a coerção capitalista e o consentimento operário. Tendo como princípio a fábrica racionalizada, os operários parcelares (do fordismo) são substituídos por operários polivalentes que, divididos em grupos de trabalho, competem entre equipes e entre si. Com o toyotismo, instituiu-se um maior controle entre trabalhadores e também um maior envolvimento do trabalhador no seu ofício. Sendo assim, o toyotismo, como uma nova forma dominante utilizada pelo capital na reestruturação das relações de trabalho, visava ao controle social da produção e do maior valor e demarcou um novo momento do capital que afetou o mundo do trabalho. (ANTUNES, 2002).

Para um melhor entendimento acerca do toyotismo ou acumulação flexível, faremos uma breve retrospectiva histórica do fordismo. Para Bihr (1998), durante mais da metade do século XX, o processo hegemônico de produção de mercadorias no modo capitalista é aquele que combina os princípios da administração científica de Taylor com as inovações introduzidas por Ford, tais como a linha de montagem, a padronização dos componentes e a verticalização da produção. Uma das principais características do fordismo foi o aperfeiçoamento da linha de montagem. Os veículos eram montados em esteiras rolantes que se movimentavam enquanto o operário ficava praticamente parado, realizando uma pequena etapa da produção. Dessa forma, não era necessária quase nenhuma qualificação dos

trabalhadores.

Esse método integrou-se às teorias do engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor, que ficaram conhecidas com taylorismo. Taylor propunha uma intensificação da divisão do trabalho, ou seja, fracionar as etapas do processo produtivo de modo que o trabalhador desenvolvesse tarefas ultraespecializadas e repetitivas, diferenciando o trabalho intelectual do manual com o controle sobre o tempo gasto em cada tarefa e um constante esforço de racionalização para que ela seja executada em um menor tempo possível. Portanto, o trabalhador que produzisse mais em menos tempo receberia prêmios como incentivos.

[...] desqualificado por ser designado para as tarefas parceladas e repetitivas da produção em massa fordista, o proletariado reduzido à força de trabalho simples, homogêneo, intercambiável, que vê negada qualquer identidade profissional própria. [...] Com efeito, o fordismo exigia a mais extrema expropriação do operário-massa no próprio interior do processo de trabalho, do qual ele perdia todo o domínio e no qual só participava por meio de alguns gestos indefinidamente repetidos e destituídos de sentido.(BIHR, 1998, p.57).

Com a introdução da esteira nas fábricas, o processo taylorista/fordista visava à produção em série, dividir e mecanizar o processo de trabalho, o que alterou a composição sócio-profissional do proletariado ocidental, substituiu o saber operário pelo operário especializado. Isso possibilitou ao capital o domínio da produção e gerou um trabalhador fragmentado e sem o conhecimento de todas as etapas do processo de produção. O trabalho humano se torna algo simples, rotineiro e também subordinado ao ritmo da máquina. (ANTUNES, 2002).

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessário para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. (ANTUNES, 2002, p. 37).

Com isso, repetir a mesma operação mecanicamente, várias vezes por dia, segundo Antunes (2002), não incentivava ao trabalhador qualquer crescimento intelectual, não gerava qualquer identificação com o trabalho e trazia pouca satisfação. Dessa forma, o fordismo estimulava o estranhamento entre trabalho e trabalhador. Muitas insatisfações surgem dos indivíduos com a rigidez desse modo de produção, pois tal procedimento implicava a intensificação da jornada de trabalho extenuante e a eliminação do saber do indivíduo como elemento constitutivo do processo de trabalho. Assim, o taylorismo/fordismo realizava uma

forma de expropriação intensificada do operário, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho, o que se resumia em uma atividade repetitiva e desprovida de sentido.

Segundo Harvey (2000), o modelo de produção fordista, gestado no início do século passado nas fábricas de automóveis de Henry Ford, difunde-se pelos diversos países industrializados e, mais tardiamente, nos países em fase de industrialização. O fordismo configura-se como um verdadeiro regime de acumulação e implementa um sistema de regulação e compromisso entre Estado, proprietários do capital e trabalhadores, conhecido como compromisso fordista ou *welfare state*. (Estado do Bem-Estar Social). Esse surge como resposta aos movimentos sociais e à ameaça de contaminação dos trabalhadores pelo socialismo.

Ao Estado cabe diversos papéis nesse regime de acumulação, principalmente: controlar os ciclos econômicos, mediante políticas fiscais e monetárias, de forma a assegurar a estabilidade das condições de demanda; disponibilizar investimentos sociais no sentido de reduzir o custo de reprodução da força de trabalho, por meio de investimentos em saúde, educação, habitação, seguridade social; e garantir o cumprimento dos acordos salariais e direitos dos trabalhadores mediante o exercício do poder do Estado. O Estado, ao garantir gastos sociais com os operários, ampliava suas ações e assumia o comando econômico, político e social, fazendo com que o mercado se curvasse aos ditames governamentais. Dessa forma, ele ocupava o papel principal como condutor do capital naquele período. Aos capitalistas, houve o reconhecimento dos sindicatos como representantes legítimos da classe trabalhadora e elemento efetivo na condução das negociações salariais, incluindo o direito à greve. Quanto aos trabalhadores, exigiu-se um movimento sindical/trabalhista, tendo por limite a ordem capitalista, por meio do reconhecimento e legitimidade dos capitalistas como donos dos meios de produção e organizadores do processo produtivo.

Há aqui uma contradição, já que os trabalhadores, em troca de uma maior garantia de empregos, melhores salários e condições mais adequadas de vida, renderam-se aos lucros do capital.

Tendo abandonado qualquer pretensão revolucionária, a maioria dos trabalhadores vivia a plenitude de um sindicalismo de resultados, criatura típica da ordem do capital. O Estado de bem-estar expressou o período

conhecido como os anos gloriosos do capitalismo” (ANTUNES, 2002, p.38).

Para esse mesmo autor, o Estado de Bem-Estar Social, naquele momento, representou, para o proletariado, a garantia de seguridade social com sua qualidade de gestor geral da relação salarial. Ele favoreceu também na amenização das contradições do capital trabalho e nas mediações sociais, possibilitando assim alguns direitos sociais até então negados aos trabalhadores

De acordo com Alves (2000), no Brasil, a primeira tentativa de implementação do fordismo foi com o governo Juscelino Kubitschek. Com o Plano de Metas, ocorreu um grande processo de acumulação de capital no País. Houve o aprofundamento da abertura da economia ao capital estrangeiro, pela forma de investimento direto, acompanhado e amparado pelo investimento público como energia, transporte dentre outros. Isso promoveu, entre 1956 e 1961, um salto significativo no processo de industrialização pesada. A partir daí, constitui-se um novo tipo de objetivação do capitalismo industrial no Brasil, uma nova base material de acumulação do capital adequada à lógica do capitalismo mundial depois da Segunda Guerra Mundial que tende a restabelecer, em um novo patamar histórico, a relação centro-periferia. Em seu bojo, irrompeu, com maior amplitude, um surto de reestruturação produtiva, com predomínio do padrão taylorista-fordista que constituiu um novo mundo do trabalho, um novo metalúrgico vinculado a indústrias produtoras de bens de consumo duráveis. Um dos exemplos é o complexo automotivo no País, sediado na região do ABC paulista.

Desse modo, de 1956 a 1961, desenvolveu-se, no Brasil, um complexo de reestruturação produtiva, voltado para a realização da grande indústria de cariz taylorista-fordista, da vinculação do país às promessas da modernidade urbano-industrial. Ocorreu o crescimento do proletariado industrial no país, um crescimento acelerado da capacidade produtiva, um salto qualitativo com respeito à tecnologia vinculada à Segunda Revolução Industrial, à organização industrial de cariz Fordista-Taylorista. (ALVES, 2000, p. 106).

Porém, segundo Antunes (2002), a classe trabalhadora e os sindicatos eram contrários ao modelo taylorista-fordista. O fordismo se consolidou no Brasil, principalmente pelo intermédio da coerção e da força, o que fez conter as lutas sociais opostas ao projeto. Entretanto, esse fordismo sempre foi periférico. Com isso, o processo de integração das massas ao mercado consumidor não se concretizou e o desemprego estrutural¹ nunca deixou

¹ O desemprego estrutural resulta das mudanças da estrutura da economia. Essas provocam desajustamentos no emprego da mão de obra, assim como alterações na composição da economia associada ao desenvolvimento. Existem duas causas para este tipo de desemprego: insuficiência da procura de bens e de serviços e insuficiência

de existir. Logo, o pleno emprego e o Estado de Bem-Estar Social não aconteceram.

No período da ditadura militar, a superexploração do trabalho no Brasil iria assumir a sua maior perversidade histórica, articulando uma jornada prolongada de trabalho com uma intensidade extenuante do processo produtivo, e uma tendência persistente à depreciação salarial, à constante subtração do *quantum* referente à remuneração do trabalho, em benefício do mais-valor apropriado pelo capital no local monopólico. Outro aspecto da superexploração do trabalho sob a ditadura militar era o despotismo do capital no local de trabalho e a utilização de operários não qualificados com alto grau de rotatividade na linha de produção. (ANTUNES, 1998, apud ALVES, 2000, p. 109).

No final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, a explosão do operário massa considerada uma parcela hegemônica do proletariado da era taylorista-fordista, concentrada no espaço produtivo reconfigurou-se. Tendo perdido a identidade cultural da era artesanal e manufatureiras dos ofícios, esse operário havia se ressocializado de modo relativamente homogêneo, quer pela parcelização da indústria taylorista-fordista, pela perda da destreza anterior ou ainda pela desqualificação repetitiva de suas atividades, além das formas de sociabilização ocorridas fora do espaço da fábrica. Isso possibilitou a emergência, em escala ampliada, de um novo tipo de proletariado. A dependência do proletariado ao Estado, ao receber dele parte de seus direitos sociais básicos, já não faziam mais sentido. Os trabalhadores reivindicavam a autonomia individual e coletiva, passaram a não aceitar ser um consumidor de mercadoria que trocava sua força de trabalho por produto, ou seja, o Estado de bem-estar passava a ser questionado (ANTUNES, 2002).

O boicote e a resistência do trabalho, taylorizado e fordizado assumiam modos diferenciados. Desde as formas individualizadas do absenteísmo, da fuga do trabalho, do turnover, da busca da condição de trabalho não-operário, até as formas coletivas de ação visando à conquista do poder sobre o processo de trabalho, por meio de greves parciais, operações de zelo (marcados pelo “cuidado” especial com o maquinário, que diminuía o tempo/ritmo despotismo fabril emanado pelos quadros da gerência, formação de conselhos, propostas de controle autogestionárias, chegando inclusive à recusa do controle do capital e à defesa do controle social da produção e do poder operário. (BIHR, 1998, p.65).

Com isso, realizava-se uma interação entre elementos constitutivos da crise capitalista que impossibilitavam a permanência do ciclo expansionista do capital desde o pós-guerra. O

de investimento em torno da combinação de fatores produtivos desfavoráveis. Esse tipo de desemprego é mais comum em países desenvolvidos devido à grande mecanização das indústrias, reduzindo os postos de trabalho (ANTUNES, 2002, p 45).

fordismo começa a entrar em crise tendo como elementos principais a redução da taxa de lucro, motivada, entre outros, pelo aumento do preço da força de trabalho e pelas lutas sociais ocorridas nos anos de 1960; incapacidade do modelo em se adaptar à retração de consumo gerada pelo desemprego estrutural que então começa a se manifestar; aumento da esfera financeira, que inicia um processo de autonomização ante os capitais produtivos, tornando-se o campo prioritário para a especulação; concentração do capital gerada pelas fusões de empresas; crise do Estado de Bem-Estar Social, levando à retração dos gastos públicos. (ANTUNES, 2002).

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 2002, p. 31).

A partir dos anos de 1970, o capitalismo enfrenta uma nova crise tanto com relação aos problemas financeiros quanto às contestações sofridas por parte da classe trabalhadora. Exigiu-se, assim, uma forte reconfiguração do mundo do trabalho. Os novos processos produtivos que emergiram são frequentemente sintetizados na figura do chamado toyotismo, ou modelo japonês-ohnismo². O toyotismo surgiu na fábrica da Toyota, no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, mas só a partir da crise capitalista da década de 1970 é que foi caracterizado como filosofia orgânica da produção industrial (modelo japonês), adquirindo uma projeção global. (ANTUNES, 2002).

O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. [...] Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório, próprio da

² O termo “ohnismo” remete-se a Ohno, um dos principais mentores e fundadores do modelo japonês de organização do trabalho. Já toyotismo refere-se à indústria japonesa de carros Toyota, onde foram feitas as primeiras experiências em cima desse modelo – no início da década de 1950 – e que serviu de laboratório para aperfeiçoá-lo. Ainda hoje é na Toyota que esse modelo é aplicado, com sucesso, em sua forma mais pura. Por isso, pode-se dizer que a indústria Toyota é, até hoje, a que melhor representa a prática dos métodos ohnistas (WOLFF, 1998, p.105).

sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias. (ANTUNES, 2002, p.24).

Para Alves (2000), o toyotismo traz a compreensão do surgimento de uma nova lógica na produção de mercadorias, novos princípios de administração da produção, de gestão da força de trabalho, cujo valor universal é constituir uma nova hegemonia do capital na produção.

O toyotismo procurou responder à interrogação, posta pelo capital diante das condições do mercado japonês dos anos 50 (e que é, de certo modo, posta sob o capitalismo mundial na crise de superprodução): o que fazer para elevar a produtividade quando as quantidades não aumentam? O que impulsionou – e impulsiona – o toyotismo, em seu aspecto ontológico foi, e ainda é, buscar origens e naturezas de ganhos de produtividade inéditas, fora dos recursos das economias de escala e da padronização taylorista e fordista, isso na pequena série e na produção simultânea de produtos diferenciados e variados. (ALVES, 2000, p.37).

Quanto ao novo método de gestão da produção impulsionado pelo toyotismo, segundo Alves (2000), tornou-se adequado à nova base técnica da produção capitalista, vinculada à Terceira Revolução Industrial que exige novas condições de concorrência e de valorização do capital a partir da crise dos anos de 1970. Esse é um período de transformações na composição produtiva, uma nova fase de mudança denominada de pós-fordismo. Sendo os aspectos mais definitivos dessa fase a elevação da flexibilidade em escala mundial, a mobilidade de capital e a liberdade para colonizar e mercantilizar praticamente todas as esferas, extinguindo-se as fronteiras sociais e espaciais relativamente fixas e provocando, assim, uma descentralização da produção. No entanto, sobre a passagem do fordismo para o pós-fordismo não podemos afirmar que as suas características tenham sido abolidas nos dias atuais. Ao contrário, elas afirmam a complexidade das condições presentes que envolvem a permanente existência de certas características do fordismo.

Para Antunes (2002), o toyotismo se diferencia do fordismo basicamente pela produção ser voltada e dirigida diretamente pela demanda. A produção é diversificada e pronta para suprir o consumo. O trabalho deixa de ser individualizado e passa a ser realizado em equipe, o trabalhador deixa de executar apenas uma função, ou seja, há uma multivariabilidade de funções. Nesse caso, instaura-se o trabalho polivalente, pois nesse processo o trabalhador deve ser qualificado em várias e ainda saber trabalhar em grupo e dar colaboração entre os membros. Com isso, surge também um processo de fiscalização, pois há um controle do próprio grupo sobre o trabalho desenvolvido por cada trabalhador, além de instigar uma competição entre

todos. Tem como princípio o *just in time* e o *kanban*³. O processo produtivo é horizontalizado. Essa nova disposição das máquinas possibilitava aos trabalhadores operar várias ao mesmo tempo.

Por trás do novo tipo de agenciamento da linha de produção subsistiria a necessidade imperiosa da subsunção da subjetividade real operária à lógica do capital, por meio de um tipo de inserção engajada dos trabalhadores no processo de produção, aumentando suas responsabilidades quanto aos bons resultados do processo produtivo, promovendo, por conseguinte, uma intensificação da exploração do trabalho, com os operários atuando simultaneamente com máquinas diversificadas. (ALVES, 2000, p.45).

Outro ponto considerável no toyotismo é que para a efetiva flexibilização do aparato produtivo é também imprescindível a flexibilização das relações de trabalho. Direitos flexíveis, de modo a dispor dessa força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo opera com um número reduzido de funcionários, ampliando-os por meio de horas extras ou contratando trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições do mercado. Essas transformações no mundo do trabalho têm apresentado uma complexidade particular verificada pela incrementação dos processos de trabalho automatizados e flexibilizados. Nesse processo, os contratos que estimulam o trabalho parcelado, subcontratado, terceirizado e outras formas alternativas de organizar o trabalho têm garantido o aumento do desemprego, da informalidade e da precarização das condições de vida dos trabalhadores. A flexibilização⁴ do trabalho significou o desmantelamento da rede de garantias e direitos duramente conquistados em anos anteriores pelo movimento social organizado. Com isso, inicia-se a reestruturação produtiva,

³ *Just in time* é uma expressão utilizada pelo toyotismo para designar tempo justo, que se refere à fluidez na circulação de bens, na fase preparatória e venda no mercado de produtos finais. O *kanban* são placas utilizadas para a reposição das peças; é fundamental à medida que se inverte o processo: é do final, após a venda, que se inicia a reposição de estoques, e o *kanban* é a senha utilizada que alude à necessidade de reposição das peças/produtos. Daí o fato de, em sua origem, o *kanban* estar associado ao modelo de funcionamento dos supermercados, que repõem os produtos, nas prateleiras, depois da venda, (CORIAT *apud* ANTUNES, 2002, p. 34).

⁴ De acordo com Alves (2000), essa flexibilização é entendida com base na racionalização de custos, desverticalização produtiva, especialização das atividades econômicas, subcontratação, uso da força de trabalho temporário, jornada de trabalho parcial e jornada de trabalho modulada, muitas vezes, negociadas com os sindicatos operários.

⁵ A reestruturação produtiva em nosso País veio em resposta à necessidade de ajustamento frente aos padrões internacionais de produtividade e de qualidade, elemento básico de competitividade nesse novo cenário. Trouxe, em seu bojo, questionamentos como o da inadequação dos princípios tayloristas/fordistas às novas condições do mercado, assim como difundiu novos conceitos como de automação, flexibilidade, produção enxuta, qualidade total, descentralização produtiva, etc., maioria derivados dos métodos de gestão da indústria japonesa (ALVES, 2000).

sob o advento do neoliberalismo, com a transferência sistemática de capitais ao mercado financeiro e ancorada na revolução tecnológica, implementando-se os modelos de produção idealizados no modelo japonês. (ANTUNES, 2002).

No Brasil, segundo Alves (2000), o processo de reestruturação produtiva⁵ iniciou-se nos anos de 1980. Esse foi um período recessivo na economia brasileira que se caracteriza, especialmente, pela utilização, por parte das empresas, de uma racionalização defensiva. A diminuição de custos ocorreu principalmente pelas demissões em massa de operários, em particular do setor de indústria de autopeças. Na verdade, o termo racionalização defensiva camufla, por outro lado, uma verdadeira ofensiva do capital no plano de luta de classes, tendo em vista que, aproveitando-se da recessão, empresas demitiram lideranças operárias que se destacaram no ciclo grevista de 1978-1980. Essa reestruturação é chamada, por Alves, como um toyotismo restrito por se caracterizar pela implementação, de forma rudimentar, dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs)⁶ e dos sistemas de produção *just in time* e *kanban*, dentro de um modelo de produção de base fordista.

Observou-se a utilização inicial da informatização produtiva, principiaram-se os usos do sistema *just in time*, germinava a produção baseada em *team work*, alicerçada nos programas de qualidade total, ampliando também o processo de difusão da microeletrônica. Deu-se o início, ainda de modo preliminar, da implantação dos métodos denominados participativos, mecanismos que procuram o envolvimento dos trabalhadores aos planos das empresas. Principiava-se, ainda de modo incipiente, o processo de reestruturação organizacional. Seus principais determinantes, segundo Antunes (2006) foram:

- A necessidade das empresas nacionais responderem ao avanço do sindicalismo e das formas de confronto e de rebeldia dos trabalhadores que procuravam estruturar-se mais fortemente nos locais de trabalho, desde as históricas greves do ABC paulista, depois de 1978 e também em São Paulo, onde era significativa a experiência de organização de base nas empresas.
- No âmbito dos capitais e de seus novos mecanismos de concorrência, impunha-se a

⁶ Os CCQs são formados por grupos de trabalhadores que se reúnem (teoricamente de maneira voluntária) para discutir e buscar soluções para os problemas de produção. As células de produção podem ser definidas como um tipo de arranjo físico da produção, em que o maquinário, disposto em linhas ou em forma U, possibilita a rotação de tarefas. Salermo (1985) destaca que o Brasil passou a ser considerado, já no início da década de 1980, um dos países do mundo em que os círculos de controle de qualidade estariam obtendo maior aceitação (NAVARRO, *apud* ANTUNES, 2004, p.84).

necessidade das empresas brasileiras prepararem-se para a nova fase, marcada por forte competitividade internacional.

- As imposições das empresas transnacionais que levaram à adoção, por parte de suas subsidiárias no Brasil, de novos padrões organizacionais e tecnológicos, em maior ou menor medida inspirada no toyotismo e nas formas flexíveis de acumulação.

Nos primeiros anos da década de 1980, a reestruturação produtiva caracterizou-se pela redução de custos, por meio da redução da força de trabalho de que foram exemplos os setores automobilísticos e o de autopeças e, posteriormente, os ramos têxtil e bancário, dentre outros. De modo sintético, pode-se dizer que: a necessidade de elevação da produtividade ocorreu através de reorganização da produção, redução do número de trabalhadores e intensificação da jornada de trabalho dos empregados (JINKINGS, 1995).

Foi nessa década que ocorreram os primeiros impulsos do processo de reestruturação produtiva em nosso País, levando as empresas a adotarem, inicialmente de modo restrito, novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social e sexual do trabalho. Observou-se a ampliação da informatização produtiva, principiaram-se os usos do sistema *just in time*, da produção baseada em *team work*, nos programas de qualidade total, ampliando também o processo de difusão da microeletrônica. Deram-se o início, também preliminar, dos métodos denominados participativos, mecanismos que procuram o envolvimento dos trabalhadores nos planos das empresas. (ANTUNES, 2004, p.16).

A adoção e a difusão do modelo toyotista no Brasil, segundo Navarro (2004), não se deu de forma homogênea entre os distintos setores da economia, entre as empresas de um mesmo setor e mesmo no interior de uma mesma empresa. Em muitos casos, a adoção desse novo modelo de gestão da produção significa tão somente a adoção de algumas de suas técnicas ou sistemas. Cabe ressaltar que a indústria automobilística⁷ foi a que mais se destacou nesse processo de reestruturação produtiva em função dos altos investimentos realizados em inovação tecnológica e organizacional. Esse processo, no entanto, abrange também outros setores da economia nacional.

Os impactos da reestruturação produtiva sobre o mercado de trabalho têm ocasionado uma grande mobilidade da mão de obra; crescimento da participação do trabalho informal;

⁷ No setor automobilístico, pode-se verificar a instalação de novas linhas destinadas à produção de novos veículos que coexistiam com as antigas linhas de montagem, o que configura um grau relativamente elevado de diferenciação e heterogeneidade tecnológica e produtiva no interior das empresas, heterogeneidade que foi uma marca particular da reestruturação produtiva no Brasil recente (ANTUNES apud LUCENA, 2008, p.125).

redução dos salários reais na maioria dos setores; aumento do recurso à subcontratação do trabalho, terceirização; maior seletividade das empresas na contratação de trabalhadores que exigem uma maior qualificação dos trabalhadores devido à grande disponibilidade de mão de obra no mercado.

Desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo. (ANTUNES, 2002, p. 177).

Com isso destaca-se a precarização das relações de trabalho e o desemprego como fortes impactos da reestruturação. A precarização refere-se às condições de trabalho e emprego. Os trabalhos com carteira assinada são substituídos por relações informais de trabalho, fruto principalmente das terceirizações e a contratação por tempo determinado (ANTUNES, 2002).

As mudanças no processo produtivo introduzidas pelo novo complexo de reestruturação produtiva (a terceirização, just in time/kanban, implementação de novas tecnologias, realocação geográfica de diversas empresas) repercutiram em demissões em massa, na modificação da estrutura dos trabalhadores industriais, ocasionando uma fragmentação da classe operária. Este fato é intrínseco à crise do sindicalismo moderno: há uma crise dos intelectuais orgânicos da classe, sindicatos e partidos socialistas, capazes de desenvolver a consciência necessária de classe. (ALVES 2000, p. 65).

Alves (2000) nos apresenta um panorama do processo de reestruturação produtiva, ocorrida no Brasil nos anos de 1980 e que toma impulso na década seguinte, consagrando o toyotismo como um modo de organização da produção, cujos princípios e dispositivos estão voltados para adequar a produção de mercadorias às determinações do novo regime de acumulação de capital. O que o autor denomina de complexo de reestruturação produtiva tem sua origem na crise dos países capitalistas centrais, ocorrida na década de 1970, quando a longa depressão impulsionou a criação de novos métodos de produção e de gestão da força de trabalho.

Em seu estudo, Alves (2000) analisa os impactos da chamada acumulação flexível no ABC paulista. Ele indica o quanto às modificações técnico-organizacionais afetaram objetiva e subjetivamente o modo de ser dos trabalhadores, contribuíram para a precarização do

trabalho, o arrefecimento da luta de classes e, por consequência, para a crise do sindicalismo brasileiro configurando, dessa forma, o novo e precário mundo do trabalho⁸.

A partir dos anos de 1990 é que a reestruturação produtiva do capital desenvolveu-se intensamente em nosso País, por meio da implantação de vários receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês, com a intensificação da *lean production*⁹, do sistema *just in time*, *kanban*, do processo de qualidade total, das formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho e também uma maior precarização das condições de trabalho (ANTUNES, 2002).

Os avanços do processo de reestruturação nas grandes empresas que operam no Brasil tenderam a se concentrar nas decisões sobre a reorganização da produção (just in time, controle estatístico de processos, layout, logística, entre outros) na gestão dos recursos humanos (terceirização da mão de obra, redução de hierarquias funcionais, treinamento de mão de obra, incentivos monetários, entre outros) e na conduta empresarial (desverticalização da produção, focalização, lançamento de novos e diversificados produtos, entre outros). (POCHMANN, 2000, p.92).

A reestruturação produtiva ocorrida nas empresas brasileiras, de maneira especial nos anos de 1990, colaborou para o quadro de agravamento do desemprego bem como acelerou o processo de precarização do trabalho. Pode-se ressaltar também a questão de que o próprio processo de reestruturação das empresas no Brasil, durante os anos 90, foi influenciado pelas medidas econômicas vinculadas ao Plano Real¹⁰. Efetivamente ocorreu, nesse período, uma mistura entre a reestruturação produtiva, desindustrialização e desnacionalização nas empresas que aqui estavam instaladas no final do século passado. Se o processo de reestruturação produtiva no Brasil, durante os anos de 1980, teve uma tendência limitada e

⁸ Para uma análise mais detalhada sobre o processo de reestruturação produtiva no ABC paulista, confira a obra de Geovane Alves, **O novo (e precário mundo do trabalho): reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

⁹ O Sistema *Lean Production* emprega a minimização ou eliminação progressiva do desperdício, baseando-se em cinco princípios fundamentais: a definição de (i) *valor* a partir da visão do cliente e de suas necessidades, sendo que estando as necessidades definidas, são determinadas as atividades necessárias para ofertar o produto ao cliente com o menor nível de desperdício, por meio da definição da (ii) *cadeia de valor*. Com a cadeia de valor determinada, a fabricação do produto deve ser efetuada através de um (iii) *fluxo contínuo*, e que é disparado apenas quando o cliente efetua o pedido. Daí o termo (iv) *produção puxada*. A partir desses quatro princípios e da utilização de melhorias contínuas (*kaizen*) ou melhorias radicais (*kaikaku*), busca-se alcançar a (v) *perfeição* do sistema (ALVES, 2000).

¹⁰ A partir do Plano Real, em 1994, os capitalistas encontraram melhores condições para promover o “envolvimento estimulado” do operário à lógica da produção capitalista – não apenas condições macroeconômicas, tal como a redução brusca da inflação, mas condições sociais e políticas como o surgimento de um novo (e precário) mundo do trabalho e um sindicalismo debilitado quanto aos aspectos estruturais e político-ideológicos (ALVES, 2000, p.231).

seletiva foi, entretanto, especialmente partir da década de 1990, inicialmente com Fernando Collor e depois com Fernando Henrique Cardoso, que ele se ampliou sobremaneira. (ALVES, 2000).

Com o Plano Real, sob o governo Cardoso, os nexos organizacionais do toyotismo sistêmico, tais como os Programas de Qualidade Total, sistema just in time/kanban e, especialmente, os bônus de salários vinculados à lucratividade e obtenção de metas de qualidade e produtividade, teriam um cenário macroeconômico propício para a sua adoção no cenário industrial do País – foi significativo o impacto do regime de controle inflacionário. É por isso que, após o Plano Real, tende a ocorrer, no ritmo da reestruturação capitalista no País, uma importante mudança nas pautas sindicais – as reposições salariais pela inflação passada são deixadas de lado e generalizam-se os bônus de produção, vinculados à produtividade. (ALVES, 2000, p.230).

Mais precisamente a partir de 1993, no Brasil, o mundo do trabalho começa a sentir os fortes impactos dessa nova etapa de acumulação, quando na indústria automobilística o aumento da produtividade se deu com a diminuição dos postos de trabalho nas montadoras. Com o Plano Real, em 1994, ocorreu, em nosso País, um impulso para a adoção da automação microeletrônica nos principais pólos industriais. Ademais, o processo de terceirização, bem como a flexibilização das leis trabalhistas, como a Lei do Trabalho Temporário – aprovada no Brasil em 1998 – significou e, ainda significa, a consolidação da flexibilidade da produção e do trabalho, portanto, a instauração de uma nova estrutura de organização do trabalho industrial.

Foram diversos os experimentos onde esse processo ocorreu. Um exemplo importante pode ser encontrado também no setor financeiro, onde se presenciou um intenso impacto em seu processo de reestruturação, evidenciando-se que os trabalhadores/as bancários/as foram fortemente atingidos pelas mudanças nos processos e rotinas de trabalho, fundamentadas e impulsionadas, principalmente, pelas tecnologias de base microeletrônica e pelas mutações organizacionais (ALVES, 2000).

Novas políticas gerenciais foram instituídas nos bancos, principalmente, por meio de seus programas de qualidade total e de remuneração variável. Segundo Jinkings (1995) e Segnini (1998), a política de concessão de prêmios de produtividade aos bancários que superavam as metas de produção estabelecidas, acrescida do desenvolvimento de um eficiente e sofisticado sistema de comunicação empresa/trabalhador bancário (jornais, revistas ou

vídeos de ampla circulação nos ambientes de trabalho) bem como da ampliação do trabalho em equipe, tudo isso acarretou um significativo aumento da produtividade do capital financeiro, além de buscar também a adesão dos bancários às estratégias de autovalorização do capital, reproduzidas nas instituições bancárias.

Como consequência das práticas flexíveis de contratação da força de trabalho nos bancos (com a ampliação significativa da terceirização, contratação de trabalhadores por tarefas ou em tempo parcial), o que se presenciou foi uma maior precarização dos empregos e redução de salários, aumentando ainda mais o processo de desregulamentação do trabalho e de redução dos direitos sociais para os empregados em geral e para os terceirizados em particular.

Do ponto de vista do capital financeiro, essas formas de contratação possibilitaram às empresas ganhos enormes de lucratividade, ao mesmo tempo em que procuram atingir a capacidade de resistência sindical dos bancários, dificultando sua organização no espaço de trabalho. A forma organizacional nos bancos, apoiada no incremento informacional, implementando os programas de ajustes organizacionais nas agências, vêm reduzindo a estrutura administrativa e os quadros funcionais das instituições financeiras. Como consequência, foram desativados ou muito reduzidos grandes centros de computação, serviços e compensação de cheques, ao mesmo tempo em que setores inteiros foram extintos nas agências bancárias e centrais administrativas.

Em relação à divisão sexual do trabalho, na medida em que se desenvolviam os processos de automatização e flexibilização do trabalho bancário, presenciou-se paralelamente um movimento de feminização da categoria que, entretanto, não foi seguida por uma equalização quanto à carreira e salário entre homens e mulheres nos bancos. Uma série de mecanismos sociais de discriminação – reproduzidos e intensificados nos ambientes de trabalho – estruturava relações de dominação e de exploração mais duras sobre o trabalho feminino, que se vão traduzindo em desigualdades e segmentações entre gêneros (SEGNINI, 1998).

As mudanças apontadas nas características pessoais e profissionais dos bancários são, portanto, expressões da reestruturação produtiva em curso e de seus movimentos de tecnificação e racionalização do trabalho. Visando adequar sua força de trabalho às modalidades atuais do processo produtivo, as instituições financeiras passaram a exigir uma

aparente nova qualificação para os trabalhadores/as do setor, que parece ter mais uma significação ideológica do que tecno-funcional.

Em um contexto de crescente desemprego e de aumento de formas precárias de contratação, os assalariados bancários foram compelidos a desenvolver uma formação geral e polivalente¹¹, na tentativa de manter seus vínculos de trabalho, sendo submetidos à sobrecarga de tarefas e a jornadas de trabalho extenuantes. Agravaram-se os problemas de saúde no espaço de trabalho nas últimas décadas e observou-se ainda um aumento, sem precedentes, das Lesões por Esforços Repetitivos (LER), que reduzem a força muscular e comprometem os movimentos daqueles que são portadores da doença (JINKINGS (1995).

Os anos de 1990 mostraram também a proliferação dos *call center*, das empresas de *telemarketing* que dão enorme suporte ao trabalho bancário. Quanto às condições de trabalho, pode-se testemunhar com base nas várias pesquisas em curso, que em muitas dessas empresas há *baias* que separam os trabalhadores para que eles não conversem, não dialoguem entre si, para não diminuírem os ritmos extenuantes de trabalho, rigorosamente cronometrados. Sob o movimento rápido e ágil das máquinas informatizadas, esses homens e mulheres realizam um conjunto infundável de operações de registro e transferência de valores. Transforma essa mercadoria-dinheiro em mais dinheiro, verdadeira *fonte misteriosa*, conforme a sugestiva referência de Marx. E, quanto mais “produzem”, em tempo cada vez mais virtual, mais bancários viram diminuir seus postos de trabalho, por meio dos chamados Planos de Demissão Voluntária (ANTUNES, 2006).

Nesse contexto, verifica-se que o estudo da greve dos bancários, deflagrada em setembro/outubro de 2004, torna-se bastante importante, visto que se trata da primeira ação de grande amplitude e abrangência desencadeada por eles, depois do amplo processo de reestruturação dos bancos. Quando tantos analistas diziam que os bancários tinham perdido sua capacidade de resistência e ação, o Brasil presenciou, nesse período, um movimento que paralisou mais de 200 mil homens e mulheres que trabalham nos bancos em várias partes do

¹¹ Formação polivalente é definida como modalidade destinada a dar aos participantes a mais ampla formação em vários ofícios relacionados com a profissão escolhida, a fim de ajudá-los a adaptar-se às características do trabalho. Também tem por objeto prepará-los a adaptarem-se à evolução técnica futura, assim como as outras oportunidades profissionais que poderão apresentar-se e abrir-lhes perspectivas de carreira (SILVA, 2002, p.14).

País, tanto nos bancos públicos quanto nos bancos privados (JINKINGS (1995).

Foi contra esse quadro de penalização do trabalho bancário que os trabalhadores e trabalhadoras dos bancos desencadearam a greve de setembro/outubro de 2004, reivindicando a reposição da inflação e mais 17% de aumento real. Um mês depois, sem um ganho real, mas tendo mostrado que algo novo se passava no espaço de trabalho dos bancos, a greve foi suspensa. Se parece visível a derrota material da greve, o mesmo não se pode dizer no plano da política e da ação. Aqui parece haver algo de novo, à espera de novas investigações (ALVES, 2000).

A desindustrialização e desnacionalização foram processos que afetaram diretamente o mundo do trabalho, pois as privatizações, as falências de empresas nacionais, as fusões e incorporações e as reestruturações ocorridas nas organizações foram realizadas pelo aumento do desemprego, impondo também aos trabalhadores novas condições de trabalho por meio da terceirização, sua fragmentação, precarização do emprego e flexibilização. Devido a esses fatores, instaura-se a insegurança do emprego a que são submetidos os trabalhadores precarizados. Com isso, há um enfraquecimento das relações trabalhistas e também um enfraquecimento do poder aquisitivo e da qualidade de vida dos trabalhadores (POCHMANN, 2000).

No contexto da mundialização do capital, os capitais vêm exigindo dos governos nacionais a crescente flexibilização da legislação do trabalho, isto é, a desconstrução dos direitos sociais que foram conquistados ao longo de muitas lutas e embates operários. Os governos nacionais estão sendo pressionados a adequar a legislação social nacional às exigências do sistema global do capital, destruindo os direitos do trabalho (OLIVEIRA, 2001).

Se, por um lado, a reestruturação capitalista, vulgarmente conhecida como globalização, exige novos padrões de produção, acumulação e consumo, por outro, prescinde cada vez mais do trabalho humano em sua ordem de grandeza até então conhecida. Vem-se delineando como um processo de intensificação da competição internacional, como um movimento de integração do capital em torno da necessidade de generalizar as condições gerais da produção. Esse processo tem como corolário a fragmentação dos trabalhadores, como classe, reduzidos a um aglomerado de indivíduos que devem cotidianamente engalfinhar-se uns com os outros na disputa por um emprego formal, regulamentado, com condições dignas de rendimento. Marcada por uma acumulação e distribuição profundamente desigual da

produtividade, isto é, da riqueza, a atualidade remete aos trabalhadores ao imediatismo de tecer estratégias criativas para sua sobrevivência diária. (OLIVEIRA, 2001, p. 111).

Para Dedeca (1997), essa fragmentação por parte dos trabalhadores enquanto classe social e as mudanças no cenário macroeconômico criam reações que provocam transformações nas ações dos sindicatos, o que sinaliza um novo momento no sindicalismo brasileiro. Nesse contexto, há uma reestruturação das empresas devido à implantação de novas tecnologias, organização e gestão do trabalho.

No Brasil, isso terá o seguinte significado: assim como Fernando Collor de Melo começou o desmonte do setor produtivo estatal criado por Vargas com a privatização de parcela significativa das empresas estatais – tendência que se acentuou durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (a quem coube privatizar ainda mais as melhores empresas estatais existentes no País e ampliar o desmonte da legislação trabalhista) – os interesses articulados em torno dos capitais esperam agora que o governo Luis Inácio Lula da Silva leve adiante o processo de flexibilização dos direitos do trabalho (COLLI, 2003).

Para Antunes (2006), o estudo da proposta de reforma trabalhista, no que concerne à reforma sindical (primeira etapa da reforma trabalhista), elaborada pelo Fórum Nacional do Trabalho, com representantes dos trabalhadores, empresários e governo, encaminhada pelo governo Lula, tem alguns pontos centrais bastante negativos, quando comparados às reivindicações elaboradas pelo novo sindicalismo ao longo dos anos de 1980, que propugnavam pela autonomia, liberdade e independência sindicais. Dentre estes pontos negativos, podemos destacar: A reforma é cupulista ao transferir para as centrais sindicais o poder de negociação de direitos dos trabalhadores, restringindo ou mesmo eliminando a participação dos sindicatos em suas bases e suprimindo a figura da assembleia sindical de trabalhadores. Um acordo realizado pelas Centrais pode ser imposto para o conjunto dos trabalhadores como, aliás, a CUT e a Força Sindical fizeram, na prática, quando aceitaram, por exemplo, o experimento do banco de horas que converteu a vida dos trabalhadores em um relógio controlado completamente pelos horários do capital; As centrais passam a ser definidas a partir da sua representação, no mínimo em 18 estados, abarcando 5 regiões e em pelo menos 9 estados a soma dos trabalhadores empregados sindicalizados nos sindicatos pertencentes à Central Sindical deve ser igual ou superior a 15% da soma dos trabalhadores empregados em cada um destes Estados, dentre outras exigências estabelecidas, o que fere

qualquer possibilidade de exercício de autonomia e liberdade sindical ao estabelecer limites mínimos para a organização dos trabalhadores desde os sindicatos; Quanto à sustentação dos organismos sindicais, a proposta é de eliminação gradativa do imposto sindical e das contribuições assistenciais, adotando-se a chamada Contribuição de Negociação Coletiva (de até 1% da renda líquida do trabalhador no ano anterior), ferindo-se o desejo fundamental do sindicalismo autônomo que é a cotização livre e voluntária dos trabalhadores para a manutenção dos sindicatos.

Portanto, como se pode indicar pelos itens acima, é uma reforma que parece preservar o verticalismo, o cupulismo e o burocratismo dos sindicatos, restringindo ainda mais a ação autônoma dos trabalhadores e que, num contexto de flexibilização das leis do trabalho, concederá às centrais estatuto para alterar, negociar e, no limite, desconstruir os direitos sociais do trabalho.

Isso nos permite tirar algumas conclusões considerando a intensificação do processo de reestruturação produtiva do capital no Brasil, a partir dos anos de 1990. Sob a condução política em conformidade com o ideário e a pragmática definidas no Consenso de Washington¹², podemos indicar que a reestruturação do capital no Brasil vem-se efetivando por meio de formas diferenciadas, configurando uma realidade que comporta tanto elementos de continuidade como de descontinuidade em relação às fases anteriores (ANTUNES, 2004).

Ainda podemos concluir, ao menos preliminarmente, que no estágio atual do capitalismo brasileiro, combinam-se procedimentos de enorme enxugamento da força de trabalho, acrescidos às mutações sócio-técnicas no processo produtivo e na organização social do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação dos direitos – bem como a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho implantadas no espaço produtivo – estão em curso acentuado e presentes em grande intensidade. Isso indica que o fordismo parece ainda dominante em vários ramos produtivos e de serviços. Quando se olha o conjunto da estrutura produtiva, ele, cada vez mais, mescla-se fortemente com novos processos produtivos, em grande expansão, consequência dos mecanismos próprios oriundos da acumulação flexível e

¹² Consenso de Washington é um conjunto de regras de condicionalidade aplicadas de forma padronizada aos diversos países e regiões do mundo, em troca de apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Algumas de suas características são: abertura da economia, por meio da liberalização financeira, comercial, eliminação de barreiras aos investimentos estrangeiros e amplas privatizações; redução de subsídios e gastos sociais por parte dos governos e desregulamentação do mercado de trabalho para permitir novas formas de contratação que reduzam os custos das empresas (SANTOS, 1999).

das práticas toyotistas que foram e estão sendo fortemente assimiladas no setor produtivo brasileiro.

Segundo Antunes (2004), o que se observa é que a baixa remuneração da força de trabalho que se caracteriza como elemento de atração para o fluxo de capital externo produtivo em nosso País pode-se constituir, em alguma medida, como um elemento de obstáculo para o avanço tecnológico nesses ramos produtivos. Devemos acrescentar, por outro lado, que a combinação obtida por meio da superexploração da força de trabalho com padrões produtivos tecnologicamente mais avançados, vem-se constituindo como um traço constitutivo e marcante do capitalismo implantado em nosso País.

2.3. Trabalho e educação: novas competências no mundo do trabalho

Para Kuenzer (2002), as formas de exploração do trabalho e da apropriação das riquezas propostas pelo capital, por meio da reestruturação produtiva, é o resultado da evolução histórica do modo de produção capitalista. E, nesse sentido, a educação profissional aparece como uma forma de responder às demandas do capital e do trabalho. É das crises do capitalismo que surgem novas propostas para a educação profissional. Elas aparecem como forma de dar sobrevida a um sistema econômico e político que não tem condições de assegurar o bem-estar da população, antes aprofunda a miséria e a exclusão social da classe trabalhadora para a sua sobrevivência ou quando não se tem uma inclusão subordinada.

Segundo a LDB 9.394/96, o ensino profissional deverá ser integrado às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo o aluno ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, terá a possibilidade de acesso ao ensino profissional. Esse deverá ser desenvolvido articuladamente com o ensino regular, ou ainda, por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho.

Segundo Tuppy (2002), apreende-se que o ensino médio tem como um dos principais objetivos o aprofundamento dos conhecimentos básicos que se iniciaram no ensino

fundamental, mas pretende articulá-los com o mundo produtivo na medida em que coloca “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” e também “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (LDB 9.394/96, incisos II e VI do Art.35).

É interessante observar, inclusive, que a lei se apropria de uma linguagem que hoje se reveste de cunho econômico. A flexibilidade e o aprender a aprender têm sido entendidos e divulgados como requisitos essenciais à adaptação do trabalhador às transformações que ocorrem no setor produtivo, e que têm se dado, particularmente, pela inserção de nova tecnologia, ou por modificações substanciais nas relações administrativas e gerenciais, estando tanto uma como outras se prestando à tarefa de elevar a produtividade e, com ela os lucros perseguidos pelo capital. (TUPPY, 2002, p.114).

Para Oliveira (2001), há uma tendência mundial para a valorização do nível básico da educação¹³, considerado de suma importância para o acesso a outros patamares que visam à aquisição de novas qualificações.

A importância da relação trabalho-educação se justifica porque justamente a partir dela a formação humana configura-se como processo contraditório e marcado pelos valores capitalistas. Esse processo, à medida que se institucionaliza, forja categorias apropriadas para defini-lo socialmente, como por exemplo: educação básica, formação profissional, educação profissional, qualificação profissional. (RAMOS, 2001, p. 29).

De acordo com Frigotto (2002), servir ao capital tem sido o grande equívoco da educação básica, cujas funções têm sido subsumidas pela preocupação de como levar os alunos a um emprego futuro. Para tal autor, essa situação seria diversa se a escola trabalhasse de uma forma crítica, de tal sorte que os alunos fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta formar profissionais para ele, mas quando deixa de lado sua função social relacionada à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois o não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele.

¹³ As discussões acerca dos vínculos entre educação e desenvolvimento, escolaridade e trabalho, educação e mobilidade social – sendo que no Brasil a referência temporal que vai dos anos de 1950 até meados dos anos 1970 é caracterizada pela relação educação e desenvolvimento –, são desenvolvidas em OLIVEIRA, D.A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D.A. & DUARTE, M.R.T. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Se considerarmos que, no Brasil, à educação básica se atribui o papel de formação geral e à educação profissional o papel de formação para o trabalho, devemos supor que, ao tratarmos da relação entre ambas as modalidades educacionais, necessariamente, estaremos refletindo sobre o tipo específico de relação entre trabalho e educação no processo de aquisição do conhecimento e suas contradições. (ARANHA, 2001, p.289).

Assim, preparação para o trabalho tem significado sempre de preparação para o mercado, com perdas de funções mais específicas da escola. Para o autor, isso precisa ser combatido, pois se trata de arrebatrar a escola, seus fins e seus propósitos das mãos do capital, ou pelo menos fazer um esforço nesse sentido. Essa tarefa envolve um repensar global da escola que ultrapasse visões parciais a respeito do problema.

Para Aranha (2001), se a escola em si, como instituição social, passa a ser vista não mais em seu papel redentor das diferenças sociais, integrador, por outro lado, a educação continua a ser vista como uma forma de garantia de manutenção do trabalhador na “selva” da competitividade pelo emprego. Acentua-se o aspecto individual e “a-social” da política empregatícia, fortalecem-se as políticas governamentais de exclusão social, de um lado, e políticas compensatórias, por outro lado, sendo que elas legitimam a exclusão social sem almejar superá-la incluindo nessas políticas a formação para o trabalho.

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.

O mundo do trabalho, segundo Santos e Fidalgo (2007), tem passado por grandes transformações que incidem sob a esfera de regulação da vida em sociedade e sob as relações de trabalho e os padrões de consumo. Frente à dinâmica da instituição de um novo padrão de acumulação capitalista denominado por Harvey (2000) de acumulação flexível¹⁴, a educação e

¹⁴ A acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores, como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2000, 140).

a escola têm sido vistas como elementos estratégicos que colaboram para a integração dos trabalhadores ao processo produtivo e para a manutenção das condições de produção e reprodução da força de trabalho.

Para Kuenzer (2000), no modelo taylorista-fordista era exigido dos trabalhadores uma execução rigorosa de normas operatórias, prescrição de tarefas e disciplinas durante o processo de execução do trabalho. Nessa perspectiva, era suficiente alguma escolarização, cursos de treinamento¹⁵ e também a experiência profissional que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com determinado conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação. Com isso, entender os movimentos e os passos necessários a cada operação, memorizar e repeti-los em determinada sequência demandavam uma pedagogia que objetivasse uma uniformidade de respostas para procedimentos padronizados. Nessa concepção que se tinha sobre o trabalho, não havia por parte dos trabalhadores o desenvolvimento de iniciativa, de concepção ou geração de novas ideias referentes ao planejamento da produção, já que nesse contexto havia uma separação entre o trabalho manual e intelectual.¹⁶ A concepção de qualificação¹⁷ profissional limita-se em um processo individual de aprendizagem de forma linear e fragmentada, além do disciplinamento, sem se comprometer com o estabelecimento de uma relação entre o trabalhador e o conhecimento que propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

O uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. (RAMOS,

¹⁵ Os cursos de treinamento tinham como função especializar o trabalhador em uma determinada etapa da produção específica de um determinado ramo industrial (KUENZER, 2000).

¹⁶ A divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual é sempre relativa, uma vez que esse, por mais repetitivo que seja, não prescinde absolutamente de algum nível de intelectualidade. Muitas vezes, ao trabalho intelectual também está associado algum nível de trabalho manual. A questão, portanto, deve ser analisada mais em termos da quantidade e da qualidade de conhecimentos que são postos em jogo na realização do trabalho, o que, por sua vez, interfere na classificação profissional e social (RAMOS, 2001, p.34).

¹⁷ A concepção de qualificação nasceu associada àquela de desenvolvimento socioeconômico dos anos de 1950 e 1960, da necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado no que diz respeito à educação escolar, visando, no nível macro, garantir uma maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional. Ela foi elaborada a partir dos cânones da "Teoria do Capital Humano", cujos principais expoentes foram economistas americanos como Theodore Schultz (1974) e Frederick H. Harbison (1974). Eles defendiam a importância da instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação do chamado *capital humano*, de *recursos humanos*, isto é, a solução para a escassez de pessoas possuidoras de habilidades-chave para atuar nos setores em processo de modernização (MANFREDI, 1999, p.27).

2001, p.34).

Nesse sentido, o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da preparação da força de trabalho. Sendo assim, um trabalhador desqualificado poderia tornar-se qualificado para desenvolver determinadas funções exigidas pelos postos de trabalho, por meio de cursos de formação profissional. Do ponto de vista do posto de trabalho, o termo qualificação se relaciona ao nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a ser executadas quando o trabalhador vier a ocupar determinado posto de trabalho (RAMOS, 2001).

A classificação dos processos de preparação da força de trabalho é característica do modelo taylorista-fordista de organização da produção no que se refere ao modo de organizar o ensino, seja por via formal e escolar (pela qual se deu, principalmente, a formação do técnico), seja por ações diretas das empresas, realizado normalmente por seus centros de formação (onde se deu a formação dos operários qualificados). Tendo em vista o modo de organização do trabalho, a categoria qualificação parece ter tomado vários sentidos. (RAMOS, 2001, p. 34).

No modo de produção capitalista, o termo qualificação ocorreu à medida que se buscou verificar a tendência a ser tomada pelo trabalho, não só quanto à complexidade/simplicidade, como também aos efeitos sobre o trabalhador na sua totalidade, enquanto ser humano, classe social e força de trabalho. Sob essa perspectiva, a qualificação do trabalho se associava ao potencial das relações técnicas e sociais de elevar o conhecimento do trabalhador.

As transformações no trabalho e nas indústrias afetam as relações no interior das empresas, exige-se um novo modelo de trabalhador para compor os novos quadros produtivos. Com isso, as noções de competência e empregabilidade substituem a relação definida pela qualificação. Entre seus desdobramentos, o modelo de competência surge em substituição ao modelo taylorista-fordista. Um dos seus principais pontos é a modificação da intenção prescritiva das atividades no processo da produção, que era uma característica típica do fordismo. Ao invés do trabalhador desenvolver atividades prescritas, o modelo de competência propõe uma autonomia vinculada às intenções e objetivos das empresas. Com isso, as empresas passam a investir no desenvolvimento profissional de seus funcionários com o intuito de melhorar a atuação deles. Dessa forma, as empresas criam seus próprios centros de treinamento com o objetivo de qualificar/capacitar seus funcionários. (KUENZER, 2002).

A apropriação da noção de competência pelo setor de recursos humanos das empresas visa direcionar o uso, o controle, a formação e a avaliação do

desempenho da força de trabalho em conformidade com as novas exigências estabelecidas pelo processo de reestruturação produtiva, agilidade, racionalização de custos. Com a noção de competência [...], os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma “utilidade prática e imediata” – tendo em vista os objetivos e missão da empresa –, e a qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo “produto final”, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo. O “capital humano” das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a “vantagem competitiva” necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada. (DELUIZ, 1996, p. 75).

Para Hirata (1994), o modelo de competências, assim como o conceito de empregabilidade, são termos ideológicos-políticos que se firmaram primeiro na França, podendo ser considerado sinônimos, pois para ambos a centralidade está no indivíduo. As transformações tecnológicas e organizacionais do trabalho, pelas quais passam os países capitalistas, principalmente a partir da década de 1990, delineiam um mundo produtivo com características acentuadas na flexibilização da produção e reestruturação de saberes da produção, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. A noção de competência está associada:

À conjugação dos diversos saberes mobilizados pelo indivíduo (saber, saber fazer e saber-ser) na realização de uma atividade. Ela faz apelo não somente aos seus conhecimentos formais, mas a toda gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, que constituiriam a sua própria subjetividade. (RAMOS, 2001, p. 31).

Para que tais características possam fazer parte das mudanças no mundo do trabalho um novo perfil de trabalhadores se faz necessário para compor os novos quadros produtivos em que a formação humana repouse em outras noções que passam a ser balizadoras dos principais espaços de formação, sendo a escola o espaço privilegiado. O novo modelo de trabalhador deverá ser preparado não somente através de uma base técnica, mas também com características comportamentais tais como a criatividade, decisão, trabalho em grupo, resolução de problemas, comunicação, etc., tornando-se, assim, um trabalhador polivalente e flexível.

A lógica de competência sugere que a capacidade de trabalho de um indivíduo está posta, principalmente, em sua maneira de agir, de intervir e de decidir em situações nem sempre previstas. Ou seja, tem sido identificada como a capacidade do indivíduo de mobilizar, no exercício da atividade profissional, saberes intelectuais e emocionais, construídos ao longo da experiência de vida e pela vivência no trabalho. (PEREIRA, FIDALGO, 2007, p.136).

A polivalência do trabalhador, segundo Ramos (2001), tem-se amparado no uso aparente de informações e conhecimentos, somente os necessários para programação ou utilização de equipamentos e máquinas. Nesses termos, a unitariedade do pensar e do fazer, como algo tão difundido pelo modelo toyotista, não tem conseguido superar o caráter de fragmentação e superficialidade do conhecimento no processo de trabalho, ainda que possa se constatar um acréscimo das exigências de educação e qualificação do trabalhador para lidar com diversos instrumentos técnico-científicos da produção.

Analizando o surgimento do modelo de competências, Hirata (1994) constata que ele é resultado da evolução do debate acerca da qualificação profissional. Após vincular o modelo de competência como forma assumida pelas qualificações no novo modelo produtivo, que seria o modelo empresarial japonês, ou seja, o toyotismo, a autora afirma que: a adoção do modelo da competência implica um compromisso pós-taylorista, sendo difícil de colocar em prática se não se verificam soluções (negociadas) a toda uma série de problemas, sobretudo o de um desenvolvimento não remunerado das competências dos trabalhadores na base da hierarquia, sendo esses levados no novo modelo de organização do trabalho a uma participação na gestão da produção, a um trabalho em equipe e a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa, sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais.

A certificação das competências nasce como um meio de reconhecer a competência dos trabalhadores. A educação continuada na empresa e também a formação alternada em instituições de formação profissional seriam maneiras para reconhecê-las. Tal aspecto tenta camuflar que a definição, certificação e valorização das competências – tal como ocorreu em outros momentos históricos em relação às qualificações – não se referem a uma questão simplesmente técnica, oriunda de transformações tecnológicas, mas trata-se de uma questão política e histórica, uma vez que envolve interesses antagônicos entre capital e trabalho. Objetiva-se, com isso, fazer crer que tais diferenças e antagonismos devem ceder lugar a outro tipo de enfoque na relação capital e trabalhador, em que a negociação por parte desse em prol da produtividade, do mercado de trabalho e da competitividade é considerada como o estágio mais avançado, civilizado e democrático das relações capital e trabalho, e significa, no limite, a instituição da produção capitalista em detrimento do embate político em torno de interesses divergentes (DELUIZ, 1996).

Assim como no modelo de competências, o termo empregabilidade¹⁸ estende ao trabalhador a responsabilidade pela obtenção e manutenção do seu emprego, por meio de um processo contínuo de formação e aperfeiçoamento. Há duas consequências imediatas para tal fato: a individualização da garantia do emprego, contrapondo-se a uma política social de pleno emprego e um retorno, em nova roupagem da teoria do capital humano (ARANHA, 2001).

Considerando que o sistema produtivo hoje se mostra incapaz de gerar empregos qualificados no mesmo ritmo com que o sistema educativo forma seus estudantes, a possibilidade de ocorrer uma crise gerada pela excessiva oferta de força de trabalho qualificada no mercado não deve ser desprezada. Tal ameaça pode estar levando as empresas a aumentarem seus níveis de exigência de escolaridade para seu pessoal e estar colocando os trabalhadores numa situação defensiva de terem que recorrer constantemente aos bancos escolares para preservarem sua condição de empregáveis. (OLIVEIRA, 2001, p.117).

Com isso, o fato das empresas passarem a exigir, cada vez mais, um grau maior de escolaridade de seus funcionários pode não ter uma ligação direta com as necessidades de maiores habilidades e conhecimento para o desempenho das tarefas no trabalho. Embora a exigência de uma maior escolaridade apareça no momento da contratação e no incentivo a treinamento, a realidade do processo de trabalho não tem correspondido a esses imperativos¹⁹ (OLIVEIRA, 2001).

Passada a euforia do final dos anos 80, quando, ao constatar que a politécnica era uma tendência presente na nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas em decorrência da necessidade da reunificação entre ciência, trabalho e cultura, os estudos mais

¹⁸ A noção de empregabilidade tem contornos pouco delineados e se presta a diversos usos. Na literatura econômica e análises estatísticas, a empregabilidade diz respeito à passagem da situação de desemprego ou como capacidade de obter um emprego. Outros, definem-na como aptidão dos trabalhadores em conquistar um emprego e mantê-lo todos os dias. Para o Ministério do Trabalho (Mtb), onde o conceito de empregabilidade começou a ser veiculado nos anos de 1990, a empregabilidade deve ser entendida como capacidade não só de obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado em crescente mutação (SHIROMA, 1997, p.52).

¹⁹ Em recente pesquisa que buscou identificar as mediações entre as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e as novas demandas para a escola, Kuenzer (1998, p. 58) chegou, dentre outras, às seguintes conclusões: “Não há correspondência entre a exigência de escolaridade (nas seleções para postos de trabalho) e a exigência de domínio de conteúdos (no processo de trabalho), a não ser de maneira indireta (como certificação).

A partir de determinado patamar de investimento em tecnologia intensiva em capital, os ganhos de produtividade só são possíveis por meio do trabalho [...] o que depende do saber tácito do trabalhador e do acesso que ele tem ao conhecimento científico-tecnológico. O controle foi provavelmente a categoria que passou pelas mais profundas transformações, na medida em que as formas externas ao trabalhador foram substituídas por formas internalizadas”.

recentes mostram com vigor as contradições entre o discurso do capital e a prática produtiva [...]. Ao falso discurso da necessidade da extensão da oferta de educação básica e profissional de qualidade para todos, o Estado responde adequadamente com uma política educacional restritiva para os níveis posteriores ao ensino fundamental. Estas políticas são orgânicas a um mercado de trabalho cada vez mais restrito, obedecendo-se, portanto, à lógica capitalista de racionalidade financeira. (KUENZER, 1998, p. 53 e 55).

As mudanças nos padrões de exploração passaram a exigir novas habilidades dos trabalhadores, razão pela qual as classes dominantes e também o Estado colocam centralidade na educação básica. A empregabilidade tem sido tema de debate tanto no mundo acadêmico quanto nas políticas educacionais das últimas décadas. Anterior a essa data, o trabalhador era considerado empregável simplesmente pelo fato de apresentar diplomas, certificados que correspondiam sua formação, por meio do sistema educacional ou de cursos de aperfeiçoamento. O mercado de trabalho correspondia a um período de pleno emprego, em que o Estado direcionava suas ações para o social e era um grande empregador. Havia também uma dominância da produção industrial (PAIVA, 2000).

A empregabilidade dos anos 90 tem outro caráter. Ela era antes definida por um mercado de trabalho amplo que “sorteava” entre a força de trabalho aqueles que dispunham da qualificação desejada e virtudes correspondentes, com elevados níveis de acomodação. [...] O reverso da medalha, que entrou em pauta nesta década, diz respeito à qualificação, às habilidades, disposição, atitudes do indivíduo ante um mercado de trabalho que já não mais está em expansão. Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos. A empregabilidade converte-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação. Torna-se tarefa das instituições que oferecem educação para tentar formar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições e seus objetivos. Digamos que a contração do mercado de trabalho aprofunda a subsunção do sistema educacional (e especificamente de educação profissional) aos requisitos do capital. (PAIVA, 2000, p. 58/59).

A Teoria do Capital Humano afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Em outras palavras, o incremento da produtividade decorrente do aumento da capacitação levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários (KUENZER, 1998).

Contrariando a Teoria do Capital Humano, a elevação dos níveis de

escolaridade em um quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho, acaba-se mostrando insuficiente para potencializar a geração de trabalho. Apesar disso, prosseguem as vertentes daqueles que acreditam no papel independente e autônomo da educação com relação à mobilidade social ascendente. (POCHMANN, 2000, p. 390)

Portanto, a expansão da escolaridade deve ser vista não apenas do ponto de vista da produtividade, mas especialmente da cidadania. Para que o país possa colher os frutos da sociedade do conhecimento, deve-se aumentar o ritmo do crescimento econômico e de acumulação de capital, promovendo simultaneamente uma redistribuição do tempo de trabalho e da renda. Dessa forma, amplia-se o retorno social do investimento. (POCHMANN, 2000).

Segundo Alves e Vieira (1995), a tendência mundial aponta para um fenômeno, irreversível e com intensidade crescente, que é a globalização dos mercados decorrentes da internacionalização da economia. Nesse ambiente, o Brasil, para aumentar e consolidar sua presença no comércio internacional, busca adequar sua produção aos padrões de qualidade e produtividade vigentes na economia mundial. A modernização se evidencia pelas inovações tecnológicas e também pelos novos processos organizativos e gerenciais atraindo, assim, um número maior de empresas para a adoção de processos modernos de produção, aspecto que passa a determinar a qualificação profissional do trabalhador.

Com isso, as empresas passam a se envolver, cada vez mais, nas ações educativas de seus empregados que, para Barone e Aprile (2005), não é uma prática recente já que, desde a década de 1990, tem-se caracterizado por demandas postas pelo cenário sócio-produtivo, cuja marca está na busca de uma força de trabalho qualificada, competente e criativa, dentre outros requerimentos. Essa demanda tem por suposto que as condições para tal seriam dadas pela educação geral.

Uma educação geral de boa qualidade e uma formação profissional ágil, flexível e capaz de formar o trabalhador adequado ao momento atual de reestruturação produtiva constitui ingredientes fundamentais do receituário estabelecido. É um dos recursos principais para aumentar a produtividade do trabalho e a competitividade das empresas. (ARANHA, 2001, p.283).

Percebemos, assim, que a educação tem sido entendida não só pelos empresários, mas também por governantes, como um dos aspectos indispensáveis na superação do

subdesenvolvimento, na interação dos países periféricos à competitividade do mercado internacional e na conquista da empregabilidade da força de trabalho.

Historicamente, percebemos que grandes transformações do mercado de trabalho estão associadas e/ou determinam mudanças no perfil da mão de obra, o que conseqüentemente interfere na educação e na formação profissional e suas relações com o desenvolvimento do País. A discussão que permeia a educação profissional é a de possibilitar que uma pessoa empregada consiga manter-se no trabalho e caso desempregada tenha condições de pleitear um novo emprego. A qualificação profissional aumenta as chances do trabalhador, pois o torna mais competente e amplia suas oportunidades de geração de renda.

De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa da empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular, a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo. (FRIGOTTO, 2002, p. 71).

Uma das influências do neoliberalismo nas políticas sociais consiste na propagação da qualificação profissional como único e exclusivo fator de promoção da inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho. A esse respeito, Castel alerta para a possível “não-empregabilidade dos qualificados” e que “é ilusório deduzir daí que os não-empregados possam encontrar um emprego simplesmente pelo fato de uma elevação do nível de escolaridade” (2005, p. 521).

A vinculação de maior escolaridade no acesso ao mercado de trabalho contribui para a formação da ideia irreal de que a quem tem educação não faltarão empregos. A noção de empregabilidade, amplamente difundida no Brasil, nesta década, tem colaborado para o entendimento de que são os desempregados os culpados pela sua condição, justamente por não terem se esforçado em busca de maiores qualificações e escolaridade. Essa tem sido a justificativa de muitos programas de escolarização de adultos. (OLIVEIRA, 2001, p.113).

Com a prioridade atribuída à educação básica, oferecida pela escola regular, observa-se também maior atenção às exigências de níveis de escolaridade dos trabalhadores para ingressarem no emprego formal. As exigências podem explicar, pelo menos em parte, as inúmeras iniciativas dos empresários, trabalhadores e governos de formularem propostas nos

âmbito das políticas educacionais.

O discurso da empregabilidade reconhece que, na competição acirrada pelos poucos empregos que o mercado oferece, existe também a possibilidade de pessoas que investiram no desenvolvimento de suas capacidades empregatícias não terem acesso ao emprego e permanecerem na situação de desempregados ou empregados em condições precárias. Além disso, devemos considerar os fatores estruturais geradores do desemprego, tais como insuficiência do crescimento econômico, o aumento da população em busca de emprego e o desenvolvimento tecnológico que substituem o trabalho humano, fatores esses que ocasionam uma redução efetiva do número de vagas disponíveis no mercado de trabalho.

A esse aspecto, Oliveira argumenta que:

Como requisito essencial à formação para o trabalho, a educação básica propicia aos indivíduos desenvolverem-se com maior adaptabilidade às mudanças no processo de trabalho, colocando-os em condições de continuar a aprender. Mas ela também contempla a necessidade de oferecer um mínimo de conteúdos à grande parte da população que se vê excluída do emprego formal e regulamentada, possibilitando às pessoas procurarem ocupações alternativas na esfera informal ou no trabalho autônomo. (OLIVEIRA, 2001, p. 112).

A formação profissional tradicional, vista sob a ótica de habilidades específicas para o desempenho de determinada ocupação vem sendo desenvolvida no País por diversas instituições, entre as quais se destacam as escolas técnicas federais, os colégios agrícolas, os centros de formação tecnológica, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (Senar), cada qual mantendo características e peculiaridades próprias. Além delas, a formação profissional conta, ainda, com institutos, fundações e outras agências que também atuam no segmento de qualificação de mão de obra (BRASIL, 2007).

De acordo com a legislação vigente, a educação profissional e o ensino médio de nível técnico são áreas que objetivam o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva do indivíduo, dando acesso a alunos do ensino fundamental até o trabalhador adulto. Logo, todos têm a possibilidade de usufruir dela e se integrar ao mercado de trabalho. Constitucionalmente, o tema vem sendo tratado, no Brasil, desde 1909. Ao longo dos anos, o tratamento dado à educação profissional sofreu diversos avanços e retrocessos resultantes não

só do momento político em que cada uma das Constituições foi aprovada, mas da própria relação e do conflito entre a classe governante e as entidades representativas do setor.

Para um melhor entendimento em relação à educação profissional nos dias atuais julgamos necessário percorrer, de forma sucinta, sua trajetória histórica no País.

A herança deixada pelo trabalho escravo em nosso País, segundo Brasil (2004), contagia a divisão do trabalho e a hierarquia social de status e salários. Diminui a capacidade criativa pelo preconceito a tudo que não seja atributo do dinheiro ou da suposta valorização do trabalho intelectual. Esse preconceito “foi estendido, ao longo da história, a toda a população livre e pobre, que resistia a se submeter ao trabalho nos moldes exigidos pelo capitalismo”. (CAMPOS; MAXIMO, 2006, p.29).

A educação brasileira, ao longo da sua história, vem representando a própria dualidade da sociedade nacional, consubstanciada em uma acirrada e desigual distribuição do conhecimento. Assim, pode-se afirmar que foi se tornando oficial e legitimado o grande distanciamento existente entre a educação da elite, caracterizada por uma maior qualidade e por seu caráter acadêmico, seletivo e propedêutico (ministrado em instituições secundárias e superiores) e a educação voltada para as camadas menos favorecidas, marcada pela qualidade questionável traduzida em um ensino pontual e aligeirado (ofertado em escolas primárias e profissionais). (AMARAL; OLIVEIRA, 2007, p. 167).

Por isso, o resgate da educação profissional como uma atividade digna e construtiva passa por sua articulação com outros níveis de desenvolvimento econômico e cultural do País e com a universalização da educação básica de características humanistas e científico-tecnológicas.

CAPÍTULO II

TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

3.1. Educação e trabalho no Brasil

A respeito da educação e trabalho dos povos indígenas existentes no Brasil no momento da chegada dos portugueses, podemos dizer que “suas práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência, no interior das tribos, com os adultos” (MANFREDI, 2002 p. 66). Dessa forma, os mais velhos exerciam suas atividades cotidianas como caça, pesca, coleta, plantio, colheita, construção ou confecção de objetos e, por meio de observação, os mais novos aprendiam e repetiam. Esse é um processo de educação profissional que integra saberes e fazeres com o exercício das atividades da vida em comunidade. Essa forma de educação ainda é vastamente utilizada nos dias de hoje, mesmo com a incorporação de novas práticas educacionais.

É possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos. (MANFREDI, 2002, p.67).

Nos primeiros séculos no Brasil, após o descobrimento, o modo de produção não exigia trabalhadores qualificados que realizassem serviços de exploração e expropriação de matéria-prima destinados à Coroa portuguesa, na fase colonial. Esses serviços eram realizados por índios e escravos que desempenhavam tarefas nas lavouras ou atividades mineradoras. A educação profissional voltada ao trabalho manual, sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho quer de índios, negros ou mestiços que formavam a maioria de população colonial. (PILLET, 1998).

3.2 – A educação profissional no período de 1940 a 1990

Em 1942, por iniciativa do então ministro de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema,

começam a ser reformados alguns ramos do ensino. Tal reforma ficou conhecida como “Leis Orgânicas ou Reforma Capanema” (Romanelli, 1993, p.154), que realizou alguns ajustes:

[...] faz o ajuste entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração. Sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. (KUENZER, 1999, p. 123).

Por meio das Leis Orgânicas, a formação profissional voltada aos trabalhadores passa a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior. Começa a esboçar-se a primeira tentativa de articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes. Com os cursos profissionalizantes, os alunos poderiam prestar exames de adaptação que lhes dariam o direito de participar dos processos de seleção para o ensino superior (Kuenzer, 1999, p. 123).

O currículo de ensino, até então voltado para as humanidades e ciências, não era suficiente para atender às demandas de uma nova economia. Fazia-se necessário um modelo diferenciado de educação voltada para o trabalho, que no momento ganhava um novo espaço nas políticas públicas.

A partir da década de 1930, devido à crise na agricultura, ocorre um movimento na economia marcado pela ascendente sociedade industrial, que influenciava na concretização de novas bases materiais. Isto demandou novas relações de trabalho e um outro caráter para a educação profissional. O empresariado passava a reconhecer que o trabalhador brasileiro, cuja maioria possuía experiência no trato com a agricultura, precisaria ser educado para as novas técnicas do trabalho. (CAMPOS; MAXIMO, 2006, p. 33).

A Lei coloca também como 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.

Segundo Cunha (1994), os empresários expressaram-se contrários ao investimento que as empresas deveriam fazer, bem como ao pagamento de professores, instalações e material

didático, pois não percebiam os benefícios que as indústrias brasileiras pudessem receber ao investirem em educação naquele momento.

Este é um aspecto da história do ensino profissional que, segundo Romanelli (1993), merece destaque uma vez que revela a preocupação do governo de engajar as indústrias na qualificação de seus funcionários, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade no que diz respeito à educação da população. Essa reforma instaurou também os chamados “Sistema S de Ensino”.

A reação dos empresários passou, então, de forma passiva para a forma ativa. Diante disso, o próprio Presidente da República, Getúlio Vargas, ter-lhes-ia dito que ou eles aceitavam assumir a formação profissional prevista pela Constituição, incluindo o custo financeiro, ou o governo manteria a forma definida pelo último Decreto. Poderia haver até mesmo a atribuição da gestão de todo o sistema aos sindicatos dos trabalhadores. Sem melhor alternativa, a CNI e a Fiesp consentiram e assumiram como criação sua o sistema Senai que resultou de um Decreto-Lei, em 1941. (CUNHA, 1994, p.13).

O “Sistema S” é um conjunto de entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica que, além de terem em comum seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Ele abrange o setor industrial através do Senai e do Sesi; o comércio pelo Senac e o Sesc; o setor agrícola pelo Senar; e o de transportes pelo Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (Senat) e o Serviço Social em Transportes (Sest). Abriga também o Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa (Sebrae) e o Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços – SESCOOP (MANFREDI, 2002). Enfim, o “Sistema S” configura-se como uma rede de educação profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial (MANFREDI, 2002, p. 179).

Com a expansão das indústrias, exigia-se que algumas medidas fossem tomadas em relação ao preparo de mão de obra para o mercado de trabalho. Até então, o sistema educacional não possuía infraestrutura necessária para a implantação, em escala maior, do ensino profissional. Tampouco as classes médias que, naquele momento, estavam em crescimento, faziam crescer também a demanda social de educação, estavam interessadas no ensino profissionalizante de grau médio. A organização do ensino médio profissional, apesar das reformas, continuou a se arrastar lentamente, porém essa expansão não foi capaz de

atender às necessidades do desenvolvimento. A indústria exigia uma formação mínima do operariado e essa formação deveria ser feita de forma rápida e prática (ROMANELLI, 1993).

Para Kuenzer (2002), o sistema de ensino passou então a ser complementado com o sistema privado de formação profissional. Foram criados, dessa forma, o Senai e o Senac. Com isso, articula-se a iniciativa pública e privada para atender à demanda bem definida do mercado de trabalho que passava a exigir mão de obra qualificada. Nesse período, foram criadas também as escolas técnicas, a partir das escolas de artes e ofícios. Apesar das semelhanças existentes, a história de cada entidade traz algumas diferenças no contexto histórico e nas articulações internas no próprio setor.

O Senai foi criado em 1942, organizado e dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais e filiados. O Governo Federal baixou dois Decretos-Leis. O primeiro, de nº. 4.481, de julho de 1942, dispunha sobre o dever dos estabelecimentos industriais empregarem aprendizes e menores num total de 8% correspondente ao número de funcionários neles existentes; além disso, deveria matriculá-los nas escolas mantidas pelo Senai. A lei exigia que essas escolas dessem prioridade para os filhos, inclusive os órfãos e irmãos, de seus empregados. Determinou que os cursos voltados à formação dos aprendizes funcionassem no horário normal de trabalho, sendo os alunos obrigados a frequentar os cursos que tivessem escolhidos. Esse mesmo decreto estipulou que as escolas seriam de dois tipos: as que funcionariam dentro das próprias empresas e as mantidas pelo sistema oficial de ensino. Nelas, os cursos de aprendizagem deveriam conter disciplinas de formação geral, de formação técnica e de prática das operações de ofício (MANFREDI, 2002).

O outro Decreto-Lei, de nº. 4.436, de 7 de novembro de 1942, estendia o âmbito da ação do Senai, ordenando que sua rede de escolas profissionalizantes alcançassem também o setor dos transportes, das comunicações e da pesca. Ordenava que essas escolas, além dos cursos de aprendizagem passassem a ministrar também o ensino de continuação, aperfeiçoamento e especialização, o que significava uma ampliação de duas ordens:

Em primeiro lugar, quanto aos setores de produção, a qualificação de pessoal em várias áreas de trabalho, tendo como consequência uma diversificação maior dos seus cursos; em segundo lugar, a ampliação quanto aos níveis de cursos, com a inclusão do aperfeiçoamento e especialização e, portanto, com a possibilidade da reciclagem profissional de professores. (ROMANELLI,

1993, p.166/167).

Como o Estado, naquele momento, passou a interferir mais no processo assumindo o dever de promover a industrialização relativa ao setor básico, decidiu que as empresas que possuísem mais de cem funcionários deveriam manter, por conta própria, uma escola ou sistemas de escolas de aprendizagem destinadas à formação profissional de seus aprendizes e ao ensino de continuação e de aperfeiçoamento de seus demais trabalhadores. Essas escolas podiam articular-se com o sistema de escolas do Senai. Ao longo dos anos, o Senai adequou seu projeto de acordo com as transformações econômicas e políticas que ocorriam na sociedade brasileira. Nos anos de 1950 e 1960, surgiu a necessidade de cursos de curta duração, denominados de treinamentos, que chegaram a ser o foco de sua atuação, sem o desmonte dos cursos de aprendizagem. Nos anos de 1970, surgiram os cursos técnicos de nível médio devido a razões ligadas à política educacional (MANFREDI, 2002).

A Constituição de 1946, promulgada em 18 de setembro, segundo Machado, dispunha que:

As diretrizes e as bases da educação nacional devem ser definidas pelo Governo Federal. No entanto, cada Estado deve adotar as alternativas de execução que melhor se ajustem à sua realidade. A autonomia permitida aos Estados para organizarem o seu sistema de ensino significava uma mudança em relação à Constituição de 1937. A nova Constituição dispõe, ainda, sobre a obrigação das empresas de ministrarem aos seus trabalhadores menores de idade cursos de aprendizagem de acordo com as leis existentes. (MACHADO, 1989, p.44).

Em 1946, foi criado o Senac. Sua estrutura, segundo Romanelli (1993), era a mesma do Senai, diferenciando desse pelo fato de ser comercial o setor e por ser dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio.

O governo baixou os Decretos-Leis 8.621 e 8.622, pelos quais autorizava a Confederação Nacional do Comércio a instalar e a administrar, em todo o País, escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores menores entre 14 e 18 anos, bem como cursos de continuação e de especialização para os comerciários adultos, além de fazer determinações sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelecendo os deveres dos empregadores e dos trabalhadores. Mediante tais Decretos-Leis, a Confederação Nacional do Comércio estava incumbida pela criação do Senac, sediado na capital federal e descentralizado por meio de Conselhos Regionais e Departamentos Regionais em cada um dos Estados da União

(MANFREDI, 2002).

Para Romanelli (1993), os resultados obtidos através da Lei Orgânica referente à educação não fez mais do que tratar separadamente cada ramo do ensino e isso dava continuidade à tradição de não ver o sistema educacional como um todo que deve possuir diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis do ensino.

Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que classificavam socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (ROMANELLI, 1993, p.169).

Percebemos, então, que as décadas de 1930 e 1940 foram períodos importantes para o desenvolvimento do sistema educacional no Brasil. Porém, tais mudanças não implicaram em uma ruptura com o dualismo da educação que continuou com seu caráter assistencialista no que se refere à educação profissional.

No ano de 1959, a Lei 3.552, regulamentada pelo Decreto 47.038/59, reformou o ensino industrial em todo o País. As escolas industriais e técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (AMARAL; OLIVEIRA, 2007).

A Lei 3.552 também acabava com a multiplicidade de cursos industriais básicos, instituindo apenas um curso, com o objetivo de fornecer uma fundamentação de cultura geral com algumas noções de vários ofícios. No que se refere aos cursos técnicos, agora denominados industriais técnicos, passaram a ter duração de quatro anos. Mas a Lei de 1959 teve curta duração: dois anos mais tarde entrava em vigor a Lei de Diretrizes e Bases. (MACHADO, 1989, p.46).

Segundo a autora, em consequência de tal Lei, são criadas, em quase todos os Estados, as escolas técnicas profissionalizantes, as quais eram exigidas pelos diferentes ramos da indústria que necessitava de maior qualificação e diversificação da força de trabalho. Com isso, a escola torna-se um aparelho de reprodução de mão de obra, de reprodução da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, consolidando a estrutura de classe.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4024, de 20 de dezembro. Para Romanelli (1993), as posições tomadas em face da promulgação da Lei foram as mais diversas, indo desde o otimismo exagerado de alguns até a do pessimismo extremado dos que se bateram contra ela. A esse respeito, a autora descreve:

Uma coisa é certa: nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infraestrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades dos homens que a aplicam. Neste sentido, operou como força de inércia, a tradição jurídica que possuímos. Esta, agindo sobre a mentalidade de nossos homens públicos, levou-os, geralmente, a interpretar a lei mais segundo os mecanismos próprios do espírito jurisdicista do que segundo os objetivos e as necessidades de sua aplicação. (ROMANELLI, 1993, p. 179).

Tal Lei envolve níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino com plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de adaptação e colocando um fim à dualidade no ensino. Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. Os cursos do Senai e do Senac podem ser organizados, cumpridas as exigências legais, de modo a equivaler aos níveis fundamental e médio (KUENZER, 1991).

[...] durante as décadas de 1950, 1960 até mesmo 1970, foi marcante a preocupação do Estado com a educação como meio propulsor do progresso técnico, através da formação de recursos humanos dentro dos padrões de exigência do modelo da industrialização adotado. Os esforços para qualificar os trabalhadores, a fim de serem atendidas demandas do pleno desenvolvimento da economia, contribuindo para a criação das necessárias condições gerais da produção. (OLIVEIRA, 2001, p. 106).

É importante frisar que, na prática, a equivalência não supera a dualidade estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para diferentes clientelas, privilegiando os conteúdos que atendam às necessidades imediatas do mercado de trabalho

em um menor tempo possível (MOURA, 1998).

Em 1971, a Lei 5.692/71, segundo Kuenzer (1991), pretendeu romper com a dualidade do ensino, substituindo os antigos ramos propedêuticos e profissionalizantes por um sistema único, por onde todos passam independentemente de sua origem de classe, cuja finalidade é a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola. A estrutura que passa a ter a educação fundamental e média no Brasil é a seguinte:

Os cursos e ciclos escolares, com as respectivas durações e cargas horárias, assim se constituem: ensino de 1º grau – com oito anos de duração e uma carga horária de 720 horas anuais. Destina-se à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária que vai dos sete aos 14 anos. É a esse nível que corresponde a obrigatoriedade escolar; ensino de 2º grau – com três ou quatro anos de duração e carga horária de 2.200 horas, para os cursos de três anos, e 2.900 horas, para os de quatro anos. Destina-se à formação do adolescente. O ensino de 1º grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o 2º grau passa a constituir indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional. (ROMANELLI, 1993, p. 238).

O Estado Militar, segundo Germano (2005), procurou adotar uma política educacional para o ensino médio que relacionasse educação e trabalho que, para o autor, é uma visão utilitarista, imediatamente interessada na educação escolar sob forte inspiração da Teoria do Capital Humano.²⁰ Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção.

Esta terminalidade faria com que um grande contingente de alunos pudesse sair do sistema escolar mais cedo e ingressar no mercado de trabalho. Com isso, diminuiria a demanda para o ensino superior. A reforma do 2º grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumia uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da profissionalização para todos. (GERMANO, 2005, p 176).

Para Tuppy (2002), a Lei 5692/71 representou um resultado vergonhoso, considerando-se a falta de estrutura apropriada para colocá-la em prática. Uma das críticas, a respeito da

²⁰ Teoria do Capital Humano, entendida como uma esfera da teoria capitalista de desenvolvimento, define a educação como fator de produção. Desenvolvida nos EUA, cujo nome de destaque foi Theodoro Schultz, na década de 1950. O grupo de estudiosos liderado por Theodoro criou o fator H como insumo produtivo (mão de obra). No Brasil, a teoria foi disseminada pelos organismos internacionais, (BID, BIRD, Unesco, USAID, FMI, Unicef) e a ideia-chave é de que um crescimento marginal de instrução, treinamento e educação corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção. Nessa teoria, estavam presentes também as funções de disciplinamento em que, além do treinamento, deveria tratar da reprodução dos interesses do capital (FRIGOTTO, 2002).

implantação compulsória de um modelo de ensino que estava longe da realidade da população naquele momento, foi a de que seria uma opção ultrapassada, uma vez que em muitos outros países industrializados já tinham percebido que um sistema industrial desenvolvido requer do trabalhador, mais do que uma capacidade concreta de trabalho, a capacidade de apreensão de novos conteúdos referentes ao trabalho, para o que uma sólida formação básica – domínio de leitura e escrita, conhecimento em ciências e matemática – desempenha um importante papel.

Além disso, faltavam recursos para levar em frente o ensino profissionalizante, no âmbito do sistema público de ensino. Segundo Germano, o ensino profissionalizante:

Representava um custo 60% mais alto do que o ensino propedêutico, já carente. As escolas particulares, por sua vez, encontraram uma solução amena para se adequar: introduziram nos currículos as chamadas “habilitações básicas”, cujo objetivo voltava-se para a formação de grupos ocupacionais e não para a de técnicos especificamente. Tal saída fornecia a possibilidade de ampliar, na carga horária destinada à formação especial (de conteúdo profissionalizante), a carga das disciplinas de formação básica. (GERMANO, 2005, p.193).

A Lei 5692/71 causou exatamente o contrário do que se pretendia, ou seja, a interação entre o ensino profissional e formação geral ou o fim da separação das escolas para ricos e pobres, pois:

[...] à medida que impôs a degradação de antigas escolas técnicas e o aviltamento do ensino médio, fortaleceu as escolas privadas, que passaram a controlar, quase como um monopólio, o ingresso às universidades públicas, implicando, dessa maneira, a elitização, já bastante acentuada, do acesso ao ensino superior. (TUPPY, 2002, p.112).

Para Germano (2005), essa política provocou enorme degradação na escola pública de nível médio em geral e acabou por fortalecer a rede privada de ensino e, com isso, elitizou ainda mais o acesso às universidades públicas. Estava novamente garantindo o interesse das classes mais elevadas, no que se refere à formação geral, capaz de oferecer o ingresso bem como a permanência de seus quadros no ensino superior.

De acordo com Oliveira (2003), a profissionalização não ocorreu por falta de infraestrutura, de professores habilitados na área profissional e de laboratórios e equipamentos adequados. Na verdade, somente as escolas que já faziam educação profissional de qualidade, as escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, continuaram a fazê-lo. Nas escolas estaduais e municipais, a profissionalização não aconteceu e, conforme a autora citada, a

questionável qualidade caiu ainda mais, talvez pela vigência de currículos aligeirados e da respectiva diminuição da carga horária das disciplinas de formação geral, em função da inclusão compulsória de disciplinas de formação geral, em função da inclusão compulsória de disciplinas de cunho profissional. A profissionalização compulsória não contribuiu, em absoluto, para a efetivação de uma proposta de educação profissional que atendesse à problemática brasileira e às necessidades dos trabalhadores. O que ocorreu foram tentativas governamentais, convenientes e pouco afeitas à educação, que tinham como objetivo adequar o País às expectativas do desenvolvimento industrial que se prenunciava.

Em 1978, surgiram os Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets –, com a Lei 6.545, que dispôs sobre a transformação das escolas técnicas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em Centros, o que lhes tornou possível tanto ministrar cursos superiores e de pós-graduação quanto aumentar a qualidade da educação profissional, nos seus diferentes níveis. Segundo Manfredi (2002, p. 162), “a ideia estrutural básica dos Cefets é a verticalização do ensino, ou seja, a oferta, em uma mesma instituição, de cursos profissionais em diferentes graus e níveis de ensino, em estreita integração e articulação com o sistema produtivo”.

Já em 1982, a Lei 7.044/82 extinguiu a profissionalização compulsória que, embora correta no seu princípio básico de promover a implantação da escola única e profissionalizante, estava equivocada em muitos aspectos. Este equivoco se deve ao fato que, segundo Kuenzer (1998), uma escola única e profissionalizante no 2º grau, a partir dos modelos propostos até então.

Não superaram a dualidade estrutural; não alteraram o princípio educativo, no que diz respeito ao conteúdo, e esta transformação é fundamental; não alteraram as condições de funcionamento da escola e as condições de qualificação do professor, não alteraram a cisão entre teoria e prática, não alteraram a forma de gestão das escolas, que ainda não conseguem organizar-se tendo em vista um projeto coletivo. Como se pode verificar, o rompimento da dualidade estrutural através da instauração da escola que unifique ciência e tecnologia, trabalho intelectual e instrumental, pensamento e ação, exigem a transformação de todas as dimensões arroladas. (KUENZER, 1988, p.15).

O restabelecimento do dualismo estrutural foi efetivado com tal Lei, facultando ou não às instituições de ensino oferecer o ensino profissional, no sentido de atender às pressões não só de alunos e seus responsáveis, da burocracia estatal, dos empresários do ensino como

também das tradicionais instituições de formação profissional à implantação do ensino técnico nas escolas que originariamente preparavam candidatos para o ensino superior.

Esta legislação normatizou um novo avanço conservador, reafirmando a escola como o espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais. Os historicamente excluídos destes benefícios, que se mantiveram na escola, não colheram os necessários frutos que pudessem permitir a superação da sua situação de classe, uma vez que a qualidade desta escola é a qualidade do academicismo livresco. Os elementos para o necessário salto qualitativo não lhe foram fornecidos, posto que a educação dos dirigentes se dá através de outros espaços, disponíveis a partir de sua origem de classe. Desta forma, retornava-se ao modelo anterior a 1971: as escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; manteve-se, contudo a equivalência. (KUENZER, 1999, p.125).

Para Manfreddi (2002), a velha dualidade, que não havia sido questionada na prática, voltava então a manifestar-se, porém sem os constrangimentos legais. Tornou mais ambíguo e precário o ensino médio e para a desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais, somente as escolas técnicas federais escaparam dessa desestruturação em razão da autonomia relativa com que contavam desde 1959.

A constituição de 1988, promulgada após amplo movimento pela redemocratização do País, procurou introduzir inovações e compromissos, com destaque para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. A Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, representou um salto de qualidade em relação ao sistema constitucional anterior em termos de precisão quanto ao conceito, princípios, objetivos, preceitos, organização do sistema e financiamento, introduzindo inclusive os instrumentos jurídicos para a sua garantia (OLIVEIRA, 1995). O direito à educação faz parte do conjunto dos Direitos Sociais presentes no artigo 6.º, sendo a primeira vez que se explicita a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se, com primazia, a educação.

Essa Constituição especifica a competência legislativa para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional como privativa da União no art. 22, XXIV; e no art. 24, IX, prevê competência concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal para legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto, porém de forma suplementar.

Além disso, dedica toda uma parte do Título da Ordem Social ao tema (artigos 205 a 214), definindo responsabilidades para o Estado e para a família, tratando do acesso e da

qualidade, organizando o sistema educacional, vinculando o financiamento e distribuindo encargos e competências para os entes da federação, com destaque para a preocupação em prever instrumentos voltados para sua efetividade (RAPOSO, 2002).

Os Princípios Constitucionais do Ensino presentes no art. 206 são: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; e garantia de padrão de qualidade. Importante destacar a gratuidade, assegurada em todos os níveis na rede pública, ampliada para o ensino médio, tratada nas Constituições anteriores como exceção e, para o ensino superior, nunca contemplada em Cartas anteriores (FEITOSA, sd).

Os Objetivos Constitucionais da Educação são determinados no art. 214: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País. Os artigos: 208, 209 e 210, por sua vez, trazem os Preceitos Constitucionais sobre a Educação, que devem ser observados pelo Estado na efetivação da educação. Dentre os preceitos, podemos citar:

- Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- Acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- Oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando;
- Atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à

saúde;

- Fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;
- Previsão de existência de ensino religioso – a ser ministrado de acordo com a fé religiosa do aluno – e de matrícula facultativa, constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental;
- Obrigatoriedade de o ensino fundamental regular ser ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Assim, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito passa a ser direito público subjetivo. O não-oferecimento pelo poder público ou sua oferta insuficiente e irregular poderá importar em responsabilidade da autoridade competente (CF, art. 208, VII, §§ 1.º e 2.º). Existe a liberdade de ensino às instituições de natureza privada (CF, art. 209), mas consagra-se, porém, a opção pelo ensino público (FEITOSA, sd).

Em relação à organização dos sistemas de ensino, cabe à União organizar o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios atuam prioritariamente ao nível dos ensinos infantil e fundamental e os Estados e o Distrito Federal ao nível dos ensinos fundamental e médio.

No que se refere à aplicação obrigatória de recursos à educação, a Constituição de 1988 vinculou receitas para a manutenção e desenvolvimento do ensino em caráter excepcional, fugindo ao preceito genérico do artigo 165, IV. Também instituiu a contribuição social do salário-educação e previu fundo de natureza contábil voltado para o setor. (FEITOSA, s/d).

De acordo com Feitosa (sd.), o artigo 212 define a estrutura do financiamento da educação, na medida em que determina a aplicação de percentuais mínimos de 18% para a União e 25% para os Estados e municípios da receita proveniente de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, bem como estabelece critérios para efeito de cálculo dos

percentuais e de verificação de sua destinação. Esse mesmo artigo elege o ensino obrigatório como área prioritária de atendimento e determina o custeio de atividades de apoio ao ensino ligadas à suplementação alimentar e assistência à saúde com outros recursos, além de destinar ao ensino fundamental público a receita da contribuição social do salário educação.

Feitosa destaca ainda que, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o artigo 60 traça regras relativas à aplicação dos recursos disponibilizados para a educação, estabelecendo a meta de universalização do ensino fundamental e também criando fundo de âmbito nacional, estadual e distrital, cujo objetivo é garantir as atividades de cooperação entre os sistemas de ensino, voltadas para garantir efetividade ao modelo de cooperação entre os entes federativos. Além disso, faz referência à Emenda Constitucional 14, por esta conferir novo caráter à meta de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, passando de norma programática a norma de eficácia plena, mediante discriminação de critérios de atuação e de alocação dos recursos. Vale ressaltar, entretanto, que apesar de sua importância, essa é apenas uma das emendas feitas na Constituição e que junto a ela há um conjunto de leis e decretos, que configuram o período pós Constituição de 1988.

Verificamos, porém que a educação profissional no Brasil quase sempre esteve associada ao desenvolvimento econômico do País como um meio de enfrentar as desigualdades sociais.

A trajetória da educação profissional no Brasil mostra que ela nasceu sob o signo de atendimento às pessoas cuja condição de classe se revelava desfavorecida dos bens socialmente produzidos, como uma forma de assistencialismo e ou de aceitação da condição social e, posteriormente, de formação de mão de obra para atender às demandas do mercado. Percebeu-se que os momentos de ajustes das políticas públicas caracterizavam em arranjos do Estado para atender a interesses oriundos da base material de produção. (CAMPOS E MAXIMO, 2006, p. 41).

Sendo assim, podemos interpretar que a educação profissional no Brasil apresentou, em diferentes momentos, formas distintas ao longo de sua trajetória, que passou da concepção inicial de educação assistencialista, legitimadora da condição social, para treinamento de mão de obra para uma indústria emergente. A seguir, analisaremos a educação profissional dos anos de 1990 que, a partir deste momento, configura-se em qualificação profissional para atender à modernização tecnológica do País.

3.3 – A educação profissional nos anos 1990: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) e a educação profissional

Atualmente a educação no Brasil é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996). Mesmo que tenhamos muito a avançar em termos de educação, de investimentos e de busca de maior qualidade no processo de democratização do ensino, a promulgação desta Lei representou, um grande progresso no que diz respeito a uma nova concepção de ensino (RAMOS, 2001).

Dentro dessa nova concepção de ensino, segundo Brasil (1996), podemos destacar o papel atribuído à União. Pela primeira vez, uma Lei deixa a União com a incumbência de ser mera coordenadora, abrindo assim margem para a iniciativa autônoma dos Estados, municípios e escola. Outro ponto de destaque trazido pela LDB foi colocar a educação como dever da família e do Estado. Com isso, a participação da família na educação se torna mais efetiva. A LDB não obriga o Estado a assumir suas responsabilidades com a escola, mas não impede que ele aplique seu próprio projeto político-educativo. Destacamos também a autonomia e a flexibilização dos sistemas de ensino. A introdução dos sistemas de avaliação e a municipalização do ensino possibilitaram os cursos de formação a distância, a educação especial, indígena, profissional, além de reestruturar os níveis de ensino de acordo com as novas conceituações.

A LDB estabelece, em seus preceitos, dois níveis para a educação: a educação básica, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e médio, e a educação superior; duas modalidades, a educação de jovens e adultos e a educação especial; e uma modalidade complementar, a educação profissional. Definida como uma complementação da educação básica, a educação profissional pode ser desenvolvida em diversos níveis para jovens e adultos com escolaridades diversas, de forma concomitante ou posterior (BRASIL, 1996).

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Artigo 2º Lei nº 9394/96).

Segundo Ramos (2001), a nova LDB incide tanto sobre a educação básica quanto sobre a educação profissional. Quanto à estrutura, as mudanças principais foram: a definição da identidade do ensino médio como educação básica, sendo a última etapa desse nível

responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental; e por outro lado, a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino médio.

Há de se observar, ainda, que, embora a Lei nº 9.394/96 não tenha atribuído ao ensino médio o objetivo de profissionalização técnica, não tirou dela esta possibilidade. As escolas técnicas de nível médio, grande parte delas abarcada pelo centro federal e centros estaduais de educação tecnológica, continuaram exercendo seu papel, no tocante à formação geral e técnica, que somente teve significativa mudança a partir do Decreto nº 2.208/97. (TUPPY, 2002, p. 116)

As finalidades e os objetivos do ensino médio se expressam na Lei 9394/96 da seguinte forma:

[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando, como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Artigo 35 LDB 9.394/96).

Pinto (2002) considera excessivamente ambiciosos tais objetivos e, além disso, estão distantes de tudo que se pratica hoje nesse nível de ensino. Para o autor, na data de aprovação de tal Lei, referente ao ensino médio, apenas as escolas técnicas federais se aproximavam dos objetivos fixados por ela, uma vez que essas escolas ofereciam um ensino médio, geralmente em período integral, com professores qualificados e recebendo salários acima da média e também com uma forte integração entre teoria e prática. “A qualificação para o trabalho era o objetivo básico, mas também a preparação para a continuidade dos estudos era assegurada” (PINTO, 2002, p.61).

A LDB se constitui num marco importantíssimo para a educação profissional. A primeira LDB 4.024/61 e algumas Leis Orgânicas para os níveis e modalidades de ensino, sempre a trataram apenas parcialmente, como era na época da Lei 5.692/71, com o segundo grau profissionalizante.

Porém, segundo Amaral e Oliveira (2007), na LDB a educação profissional fica restrita

aos artigos compreendidos entre 39 a 42 e a considera como uma modalidade de educação, cujo financiamento não se encontra sob qualquer instância governamental, ou seja, “a educação profissional tornou-se órfã do dever de Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída” (CURY, 2002, p.25).

Ao tratar especificamente da educação profissional, a LDB indica algumas possibilidades de organização:

Art. 39 – 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.

Parágrafo único – O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto contara com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40 - 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.

Art. 41 – O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para o prosseguimento ou conclusão nos estudos.

Parágrafo único – Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42 – As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (LDB 9394/96).

Nota-se, através da LDB 9.394/96, que a educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação e a requalificação para trabalhadores em qualquer escolaridade.

A LDB atual altera o que era estabelecido para o ensino médio na Lei 5.692/71, onde o antigo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: a de preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. Essa alteração, contida no parágrafo 2º do Art. 1º, dá-se quando é determinado que a educação escolar, e consequentemente o ensino médio, deve vincular-se ao mundo do trabalho e a prática sócia. (BRASIL, 1971).

A LDB 9.394/96, ao propor em seu artigo 36 a possibilidade de que o “ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, deixa clara a relação do ensino médio com o ensino profissionalizante. Devido essa

flexibilidade indicada na LDB, este artigo é parcialmente absorvido pelo Decreto 2.208/97, uma vez que este, negligenciando o indicado no artigo 36 daquela Lei, limitou-se a estabelecer a concomitância ou a sequencialidade como única alternativa de articulação entre a educação profissional e os níveis de escolaridade (BRASIL, 1997).

No contexto de implantação do Decreto 2.208/1997 e do Decreto 5.154/2004, foi instituído o Planfor e também o PNQ, os quais, a partir desse cenário político, surgem em âmbito nacional como tentativa do Governo Federal para diminuir a taxa de desemprego e garantir uma probabilidade maior da inserção e reinserção do trabalhador ao mercado de trabalho.

A partir dos anos de 1990, a qualificação profissional ganhou novos significados e um maior prestígio. Isso se deve ao fato de que o desemprego, segundo Pochmann (2001), a partir dessa data se configurou como um dos problemas mais graves do País. Trata-se, na verdade, do agravamento de uma característica histórico-cultural, a segmentação e a heterogeneidade do mercado de trabalho.

3.4 - Concepção e mecanismos de implementação do Planfor e do PNQ

O Planfor foi criado em 1995 e implementado em 1996 no termo da Resolução 126/96 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – Codefat. O Planfor foi definido como um dos programas principais de Fernando Henrique Cardoso. Ele se propunha contribuir para a implementação de uma política pública de trabalho e renda no País, que pudesse atender às demandas postas pelo momento de internacionalização capitalista, de reorganização produtiva e de reforma do Estado bem como diminuir os efeitos da política de estabilização econômica sobre o mercado de trabalho (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor almejava propiciar, gradativamente, a oferta de educação profissional permanente para qualificar ou requalificar, a cada ano, pelo menos 20% da População Economicamente Ativa. Considerando que a PEA brasileira é da ordem de 71 milhões de pessoas, ocupadas e desocupadas, tanto no mercado formal quanto no informal, isso implicava ofertar algum tipo de educação profissional a quase 15 milhões de pessoas, anualmente. (CUNHA, 2001, p.157).

O Planfor foi pensado não como programa de treinamento em massa, mas principalmente como estratégia de articulação, fortalecimento e/ou reestruturação da capacidade de educação profissional do País, desse modo contribuindo para a construção, gradativa e participativa, de uma política pública de trabalho e geração de renda, melhoria da competitividade e promoção da igualdade de oportunidade no mercado de trabalho. (BRASIL, 2001).

Nos anos de 1990, em virtude das transformações geradas pelos processos de reestruturação da economia, em âmbito mundial, dos processos de reestruturação produtiva e organizacional, bem como da universalização da informática e de outros meios eletrônicos de comunicação e de produção da informação, gestaram-se novas necessidades educacionais, tanto no mundo do trabalho como no campo dos direitos sociais e civis. Daí a necessidade de repensar e propor mudanças no âmbito do sistema educacional e na premência de investir em estratégias de requalificação/qualificação e de formação contínua, em outros espaços fora da escola. Assim nascem vários projetos e políticas educacionais de nível básico, nos contextos nacional e internacional. No Brasil, esse nível ganha certa relevância, em razão da grande dívida social que o País vem acumulando em vastos segmentos da população jovem e adulta, por causa da persistência de altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolarização. (MANFREDI, 2002, p.151).

Nessa perspectiva, o Planfor visava garantir a empregabilidade dos trabalhadores, sendo ela entendida não como a capacidade de conseguir um emprego, mas de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação. Ainda que de modo introdutório, podemos indicar que esse plano procurou contemplar um conceito inovador de educação profissional, em face dos novos desafios impostos pelas transformações tecnológicas advindas da globalização. Fundamentou-se na integração entre habilidades básicas e específicas e habilidades de gestão e sua execução trouxe novidades, pois contemplou uma forma descentralizada de atuação, envolvendo as Secretarias Estaduais de Trabalho, através de planos estaduais de qualificação, assim como importantes segmentos da sociedade civil, como ONGS, centrais sindicais, fundações privadas, universidades e organismos internacionais (BRASIL, 2000).

Na elaboração e implementação do Plano Nacional de Qualificação – Planfor, a Sefor insistiu no “avanço conceitual” em matéria de educação profissional, de modo que sua atuação ultrapassasse o mero incremento quantitativo. Enquanto que a “histórica orientação da formação profissional” estaria baseada na oferta de cursos disponíveis no mercado, a educação profissional deveria ser, no entender da secretaria, orientado pela efetiva demanda do setor produtivo, reunindo interesses e necessidades de trabalhadores, empresários e comunidades. (CUNHA, 2001, p. 147).

Segundo Cunha (2001), por não dispor o Ministério do Trabalho – MTB de uma rede própria de instituições que pudessem ministrar a educação profissional, o Planfor contou com o apoio de diversas instituições já existentes. Dentre elas estão: universidades, escolas técnicas federais; estaduais e municipais; fundações e organizações empresariais, especialmente as do “Sistema S”; sindicatos e organizações de trabalhadores; escolas profissionais privadas que atuavam fora do ensino regulamentado; entidades comunitárias e outras organizações não governamentais, laicas ou confessionais.

Os objetivos de médio e longo prazo foram definidos assim: a educação profissional deveria ser complementar e não alternativa nem substitutiva à educação básica (fundamental e média); a educação profissional deveria estar focalizada na geração de trabalho e renda, sem a ilusão de que qualificação em si pudesse gerar emprego; a educação profissional deveria estar orientada pela efetiva demanda do setor produtivo (reunindo interesses e necessidades de trabalhadores, empresários, comunidades), e não pela “oferta de cursos disponíveis na praça”; a educação profissional deveria ser capaz de absorver a diversidade da PEA, levando em conta variáveis como sexo, idade, raça/cor, escolaridade, deixando de funcionar como reforço da desigualdade; a educação profissional deveria ser entendida como direito do trabalhador; fundamental para uma nova modalidade de relações capital-trabalho, fundado na negociação e não em benesse do Estado ou da empresa; deveria ser instrumento para elevar a produtividade e a qualidade do trabalho, melhorar a empregabilidade do trabalhador, construir a cidadania e melhorar as condições de vida da população – o que implicaria superar o viés assistencialista (enfrentamento da pobreza) ou contencionista (alternativa à marginalidade social) historicamente associada à profissionalização. (CUNHA, 2001, p.158).

A partir de 1996, por decisão do Codefat, o Planfor passou à gestão do, Departamento de Qualificação Profissional da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (DEQP/SPPE), a antiga Sefor. Para a realização das metas citadas acima, a Sefor pretendia que elas fossem aderidas preferencialmente pelo “Sistema S”, principalmente pelo Senai e pelo Senac, porém esses recusaram devido à definição prévia de suas missões, que tinham como prioridade os trabalhadores já integrados na produção. Sendo assim, a secretaria optou por induzir as secretarias estaduais e municipais de trabalho a organizarem planos de qualificação, para os quais receberiam recursos, planos esses que deveriam ser homologados pelas respectivas comissões de trabalho/emprego. Para sua implementação, foram gradativamente desenvolvidos dois mecanismos, orientados pelas diretrizes de participação, descentralização e fortalecimento da capacidade de execução local (CUNHA, 2001).

- Planos Estaduais de Qualificação (PEQs), coordenados pelas Secretarias Estaduais de Trabalho (STBs), executados mediante convênios firmados entre os

Governos Estaduais e o Ministério do Trabalho e Emprego/Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (MTE/SPPE), sujeitas à aprovação das Comissões Estaduais de Emprego (CETs) e negociações com as Comissões Municipais de Emprego (CMTs);

- Parcerias nacionais/regionais, executadas mediante convênios, termos de cooperação técnica, protocolos de intenções com organizações governamentais e não governamentais (sindicatos, associações, fundações, universidades), para implementação de programas e projetos de alcance regional ou nacional, sujeitas à aprovação do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (BRASIL, 2001).

Os dois mecanismos, segundo Fausto (2001), envolvem uma cadeia estratégica e operacional, que articula o Codefat, o MTE, a SPPE, as STbs, CETs/CMTs e entidades executoras dos programas e projetos; ambos têm como prioridade a qualificação e requalificação de trabalhadores de baixa escolaridade, empregados atingidos por processos de reestruturação produtiva e modernização tecnológica, beneficiários do seguro-desemprego, pequenos produtores, trabalhadores do mercado informal, do setor urbano e rural; além de desenvolvimento de metodologias, estudos e produção de materiais didáticos, a título de apoio às ações de qualificação profissional.

Os recursos do FAT aplicado no Planfor têm dois focos prioritários: atender grupos vulneráveis, que têm dificuldade de acesso a alternativas de qualificação profissional e "alavancar" ou "catalisar" recursos de parcerias com o setor público ou privado para ampliar o raio de cobertura do Planfor (BRASIL, 2001).

Dentre os objetivos gerais que o Planfor se propôs a alcançar, segundo Brasil (2001), podemos citar:

- A qualificação ou requalificação de trabalhadores, a partir do desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão, propiciando assim a inserção ou reinserção no mercado de trabalho, melhoria da produtividade bem como elevação da renda pessoal e familiar e melhoria geral na qualidade de vida das comunidades a que pertençam;
- Elevação do nível de escolaridade, tendo em vista a erradicação do analfabetismo e a ampliação do número de pessoas com escolaridade pelo menos no nível básico;
- Contribuir para a redução das desigualdades sociais e regionais bem como para a preservação da natureza e a construção da solidariedade e cidadania;

- Combate a todas as formas de discriminação, com ênfase para a discriminação de gênero, idade, raça e cor, buscando assim, a garantia de respeito à diversidade;
- Estímulo à ampliação da oferta de empregos e oportunidades de geração de renda, assim como a busca por alternativas de trabalho autogestionado, associativo ou micro e pequenos empreendimentos.

Tabela 1: Público Alvo Prioritário do Planfor

Grupos	Composição
1. pessoas desocupadas	✓ desempregadas com seguro desemprego ✓ desempregadas sem seguro desemprego ✓ cadastradas no Sine e Agências de Trabalho de sindicatos ✓ jovens buscando 1º trabalho
2. pessoas ocupadas, em risco de desocupação permanente ou conjuntural	✓ empregados/as em setores que estão passando por modernização ou reestruturação, enxugando quadros e/ou exigindo novos perfis profissionais. Ex.: bancos, portos, indústrias, administração pública. ✓ trabalhadores/as em atividades sujeitas à instabilidade por fatores como clima, restrição legal, ciclo econômico. Ex.: pescadores/as em períodos de defeso; agricultores/as em atividades sujeitas a flagelos do clima (seca, geada, inundação) e a conjunturas do mercado internacional (crises financeiras, medidas de protecionismo). ✓ trabalhadores/as domésticos/as.
3. empreendedores (que já têm ou querem iniciar micro e pequenos negócios)	✓ beneficiários/as do crédito popular (Proger, Pronaf) ✓ beneficiários/as do Brasil Empreendedor ✓ agricultores/as familiares ✓ assentados/as rurais ✓ sócios/as ou donos/as de pequenos negócios urbanos
4. pessoas autônomas associadas cooperadas autogeridas	✓ trabalhando por conta própria ✓ participantes de associações, cooperativas, grupos de produtores ✓ que assumem a gestão de empresas, para garantir sua continuidade e os empregos

Fonte: BRASIL/MTE, 2001.

Segundo Brasil (2003), entre 1995 e 2001, o Planfor envolveu 15,3 milhões de trabalhadores nos Planos de Qualificação Profissional financiados com recursos do FAT. Em 1995, ampliou o atendimento de 153 mil educandos para algo próximo de quatro milhões, em 2001. Durante esse período, houve crescimento significativo do volume de recursos disponibilizados pelo FAT. Passaram de R\$ 28 milhões, em 1995, para R\$ 493 milhões, em

2001. Ao mesmo tempo, a carga horária média dos cursos oferecidos passou de 150 horas para 60 horas médias. A redução tão brusca na carga horária dos cursos foi um forte indício da perda de qualidade dos mesmos.

Em 2002, os recursos orçamentários para a qualificação profissional decresceram para R\$ 302 milhões que, entretanto, foram reduzidos com contingenciamento para R\$ 153 milhões, o que representa algo em torno de 30% dos valores do ano anterior. Ao final de 2002, tornou-se evidente a necessidade de mudanças, após intenso desgaste institucional. Várias denúncias, veiculadas amplamente pela mídia, levou o Tribunal de Contas da União – TCU e a Secretaria Federal de Controle da Corregedoria Geral da União – SFG/CGU a proporem mecanismos visando garantir maior controle público e operacional. (PNQ, 2003/2007).

Para Fausto e Meireles (2001), se a concepção do Planfor, permitiu consolidar a importância do treinamento profissional no País, seu crescimento não se fez isento de problemas. Dentre eles podemos destacar:

- pouca integração entre a Política Pública de Qualificação Profissional e as demais Políticas Públicas de Trabalho e Renda (Seguro-Desemprego, crédito popular);
- desarticulação desta em relação às Políticas Públicas de Educação;
- fragilidades das comissões Estaduais e Municipais de Trabalho – CETs e CMTs, como espaços capazes de garantir uma participação efetiva da sociedade civil na elaboração, fiscalização e condução das Políticas Públicas de Qualificação;
- baixo grau de institucionalidade da rede nacional de qualificação profissional que reserva do Estado, por meio do MTE, o papel de apenas definir orientações gerais e de financiamento do Plano Nacional de Qualificação, executado integralmente por meio de convênios com terceiros;
- ênfase do Planfor nos cursos de curta duração, voltados ao tratamento fundamentalmente das habilidades específicas, comprometendo com isso uma ação educativa de caráter mais integral;
- fragilidades e deficiências no sistema de planejamento, monitoramento e avaliação do Planfor.

Com a avaliação externa, ficou comprovada uma baixa qualidade dos cursos, em geral e uma baixa efetividade social das ações do Planfor. Tal desgaste levou e reforçou o MTE, já

sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a instituir o PNQ extinguindo o Planfor reorientando as diretrizes da Política Pública de Qualificação (KUENZER, 2006).

No ano de 2003, no mandato do atual presidente Luis Inácio Lula da Silva, o Planfor foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação – PNQ sobre a perspectiva de política pública, com vistas ao desenvolvimento social para além da qualificação para o mercado de trabalho, ou seja, o plano possui uma perspectiva teórica e política voltada para o desenvolvimento social em detrimento da concepção que priorizava as concepções técnica, o que se evidenciava no Planfor. Com o objetivo de promover a qualificação social e profissional, a certificação e a orientação dos trabalhadores, foi proposto não como um simples programa de treinamento em massa, mas como estratégia de inclusão da educação profissional na pauta da Política Pública de trabalho e renda (MTE, 2005).

Muitas pessoas, ao ouvir falar de qualificação profissional com recursos federais, lembram do Planfor. Apesar de certos avanços, este plano se esgotou em diversas dimensões, fazendo com que fossem necessárias profundas mudanças para que a política pública de qualificação saísse da situação em que se encontrava. Torna-se importante, para compreender o novo Plano Nacional de Qualificação – PNQ, saber as mudanças que ele traz e que o diferencia significativamente de seu antecessor. (BRASIL/TEM/SSPE, 2003, p.10).

Na concepção do novo PNQ, foi feito o esforço de combinar todas as ações de Políticas Públicas de Emprego (Intermediação de mão de obra, Programas de geração de emprego e renda, seguro-desemprego), para que assim esse processo seja realmente inclusivo para os que estão em busca de trabalho ou renda. Sendo assim, uma das prioridades do PNQ é o público do Programa Primeiro Emprego destinado aos jovens de 16 a 24 anos de baixa renda e baixa escolaridade. O PNQ visa também à elevação de escolaridade de jovens e adultos. Além desse público, terão prioridade de acesso aos programas do PNQ pessoas mais vulneráveis econômica e socialmente, os trabalhadores (as) com baixa renda e baixa escolaridade e populações mais sujeitas às diversas formas de discriminação social e, conseqüentemente, com maiores dificuldades de conseguir um emprego (desempregados de longa duração, negros e afro-descendentes, índio-descendentes, mulheres, jovens, portadores de necessidades especiais, pessoas com mais de 40 anos, etc. (BRASIL, 2003).

A nova proposta fundamenta-se em seis dimensões principais: política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional, cujas concepções são, em síntese: o reconhecimento da educação profissional como direito, como política pública e como espaço de negociação política; exigência de

integração entre educação básica e profissional, para o que a duração média dos cursos passe a ser estendida para 200 horas; reconhecimento dos saberes socialmente produzidos pelos trabalhadores; exigência de formulação e implementação de projetos pedagógicos pelas agências contratadas; garantia de investimentos na formação de gestores e formadores; a implantação de um sistema integrado de planejamento, monitoramento, avaliação e acompanhamento dos egressos; a integração da Políticas Públicas de Emprego e Renda entre si e destas com relação às Políticas Públicas de Educação e Desenvolvimento: transparência e controle no uso dos recursos públicos. (BRASIL, 2003, p.20/21).

As ações de qualificação profissional são implementadas de forma descentralizada, por meio de Planos Territoriais de Qualificação (em parceria com Estados, municípios e entidades sem fins lucrativos), de Projetos Especiais de Qualificação (em parceria com entidades do movimento social e organizações não-governamentais) e de Planos Setoriais de Qualificação (em parceria com sindicatos, empresas, movimentos sociais, governos municipais e estaduais). O objetivo dos Planos Territoriais é atender demandas por qualificação identificadas com base na territorialidade. Os Projetos Especiais, por sua vez, destinam-se ao desenvolvimento de metodologias e tecnologias de qualificação social e profissional e os Planos Setoriais buscam o atendimento de demandas emergenciais, estruturantes ou setorializadas de qualificação. Juntos, os Planos Territoriais, os Projetos Especiais e os Planos Setoriais constituem o PNQ (BRASIL, 2003).

Sendo assim, uma das diferenças entre o PNQ e o Planfor é a integração das políticas e ações de qualificação social e profissional com a formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã), além das políticas de elevação da escolaridade. Os cursos terão aumento da carga horária de 60 horas para 200 horas. Outra novidade é que o PNQ vai ser operacionalizado de forma descentralizada, através dos Estados e também dos municípios. Antes só os Estados celebravam convênios nessa área. Agora, os grandes municípios ou pequenos municípios agrupados em consórcios poderão receber recursos.

3.5 – A reforma a partir do Decreto 2.208/97 e do Decreto 5.154/04

A reforma do ensino médio e profissional do governo Fernando Henrique Cardoso, assim como em outras reformas que têm conformado as políticas educacionais, anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade

e competitividade (MANFREDI, 2002).

Assim, segundo Kuenzer (1999), é que é veiculado o Decreto 2.208/97 que determinou a reforma da educação profissional que não se dá de forma isolada, mas articulada à reforma do ensino médio, que até então vinha oferecendo formação profissional de nível técnico, integrada à educação geral e com equivalência, tendo em vista a continuidade de estudos.

O decreto foi seguido do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), responsável pela implementação da nova política que rompia com décadas de educação profissional sob os cuidados do Estado e se destinava à expansão dela sob determinadas condições. O aumento do número de unidades de ensino, por exemplo, somente poderia ocorrer pela iniciativa dos Estados ou dos municípios, isoladamente ou em associação com o setor privado; ou, ainda, por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, isoladamente ou em associação com o setor público. Promoveu-se, assim, o apoio aos segmentos comunitários, definindo a iniciativa privada como um dos principais responsáveis pela educação profissional, ainda que o programa tenha apoiado também, em escala menor, os sistemas federal e estadual. Para a implementação do programa, no período 1997-2003, foram destinados R\$ 500 milhões, dos quais 25% provenientes do Ministério da Educação e o restante do FAT, do Ministério do Trabalho e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (FALCÃO, 2007). Tal Decreto tinha como pressupostos:

- a racionalidade financeira, pela qual se prioriza o princípio da equidade, pressupondo um tratamento diferenciado tanto para os indivíduos quanto para as demandas do mercado;
- ruptura com o princípio da equivalência entre educação geral e profissional, pois apenas o ensino médio daria acesso ao ensino superior, resgatando, assim, a mencionada dualidade estrutural;
- educação profissional em substituição à educação geral, disponibilizando-se aos que não possuem escolaridade o acesso ao nível básico, o mais elementar, do ensino profissional. (BRASIL, 1997).

A reforma, por meio do Decreto 2.208/97, foi realizada pelo governo Fernando Henrique por pressão do Banco Mundial, que exigia a retirada dos programas de formação profissional como forma de aumentar a flexibilidade dos currículos, reduzindo os requisitos para ingresso e a duração dos cursos. Somente os cursos pós-secundários é que poderiam ter maior instrução. Outra exigência do Banco foi exigir que o Estado não financiasse diretamente a formação do curso técnico transferindo a responsabilidade para a sociedade, organizações sociais e iniciativa privada, sendo considerado possuir maior capacidade para a

condução do ensino, porque estão mais sintonizadas e possuem maior facilidade em atender às mudanças na demanda. Ele limitou também a função reguladora do Estado, assim com a qualidade e orientação do sistema mediante incentivos (FALCÃO, 2007).

A nova configuração, imposta pela ordem econômica mundial, impõe ao nosso sistema educacional e, em particular à educação profissional, urgentes mudanças para que possamos acompanhar os avanços científicos e tecnológicos. Nesse sentido, a implantação da reforma da educação profissional torna-se urgente e necessária. (BRASIL, 1997, p. 08).

Para Falcão (2007), o governo Fernando Henrique seguiu tão rigorosamente as exigências que faz com que o Brasil fosse citado no *Educattion Sector strategy*, em 2000, sendo um dos países que empreenderam “reformas no sistema de formação profissional” em sintonia com as preposições do Banco Mundial.

Em consonância com a progressiva redução do emprego formal e com a crescente exclusão, o investimento em educação passa a ser definido a partir da compreensão de que o Estado só pode arcar com as despesas que resultem em retorno econômico. Desta forma, o compromisso do Estado com a educação pública obrigatória e gratuita mantém-se no limite do ensino fundamental. A partir deste nível, o Estado mantém financiamento restrito apenas para atender às demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do papel que o país ocupa na divisão internacional do trabalho. Ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego formal, não é racional investir em ensino profissional técnico, em ensino médio e em ensino superior de forma generalizada. Assim, com o progressivo afastamento do Estado de sua responsabilidade com a educação, estes novéis vão sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada. (KUENZER, 1999, p. 132).

Em concordância com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, as políticas públicas de educação objetivam a contenção do acesso aos níveis mais elevados de ensino para os poucos incluídos respondendo à lógica da polarização; para estes, de fato são asseguradas boas oportunidades educacionais, de modo a viabilizar a formação de novo tipo: dirigentes especialistas, críticos, criativos, e bem-sucedidos. Para a grande maioria, propostas aligeiradas de formação profissional independem de educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação precarizada que permita alguma condição de sobrevivência (KUENZER, 1999).

Uma inovação do Proep foi introduzir a separação também inspirada nas diretrizes do Banco Mundial entre o ensino médio e a formação profissional, separação que obrigava o aluno interessado em cursar também o ensino médio a frequentar duas escolas. A justificativa

oficial para a separação era a necessidade de conferir agilidade aos cursos profissionais de nível médio. Ocorre que os responsáveis pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, frente à expectativa segura de contar com recursos definidos para o ensino médio, em contraste com a eventualidade do apoio de entes financiadores do ensino profissional, optaram acertadamente, sob o aspecto financeiro, pelo ensino médio, tendo descurado do ensino técnico profissional, que assim foi mantido sob a responsabilidade de ninguém. Esse é o motivo porque as novas unidades de ensino previstas pelo Proep no âmbito das três esferas de governo praticamente não saíram do papel (FALCÃO, 2007).

O aluno poderia cursar o ensino técnico ao mesmo tempo em que frequentasse o curso médio (concomitante) ou após sua conclusão (sequencial). Os cursos técnicos poderiam ser organizados por disciplinas ou com as disciplinas agrupadas em módulos. Cada módulo cursado daria direito a um certificado de qualificação profissional. Os alunos que concluíssem o ensino médio e os módulos que comporiam uma habilitação, além do estágio supervisionado, quando exigido, receberiam o diploma de técnico (DECRETO 2.208/97).

As medidas legais acima referidas estabeleceram claramente uma separação entre o ensino médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas, caracterizando a dualidade estrutural. Isto significou o não reconhecimento da educação básica como formação fundamental para a formação científico-tecnológica sólida que deve permear toda a formação de jovens e adultos trabalhadores. Esta exigência de formação é demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas e caracteriza uma tendência mundial, aceita por empresários, trabalhadores e governos. (BRASIL, 2004, p.32).

No § 1º do art. 4º, do Decreto 2.208, as instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo poder público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade (DECRETO 2.208).

A justificativa pela tal medida é o alto custo do ensino técnico, particularmente o oferecido pelos Cefets e Escolas Técnicas Federais financiadas pelo poder público federal, o qual, segundo o discurso oficial, não atinge os trabalhadores e se reveste mais de características propedêuticas do que profissionalizantes.

De fato, essas escolas não têm atendido aos filhos dos trabalhadores que, em sua maioria, já são excluídos do sistema escolar antes de concluírem o

ensino fundamental; e os que concluem, em face da necessidade de inserção no mundo do trabalho, quando se dirigem ao ensino médio, fazem-no em escola noturna. No entanto, a clientela padrão das escolas Técnicas e Cefets tem sido a classe média, a qual ali encontra uma escola pública de qualidade e que lhe permite acesso ao ensino superior, sem o custo dos cursinhos privados e, ao mesmo tempo, facilita-lhe a inserção no mercado de trabalho, com salários competitivos. (KUENZER, 1999, p.100).

O Decreto Federal nº 2.208/97, ao regulamentar a LDB em seu artigo 30 a 42 (Capítulo III do Título V), afirma que a educação profissional se articula com o ensino regular, podendo ser desenvolvida também em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada. Assim sendo, os objetivos dela passam a ser: formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia; especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; e por fim qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. O mesmo Decreto abrange três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico (BRASIL, 2004).

O nível básico destina-se à maioria dos trabalhadores, jovens e adultos, independentemente de escolaridade anterior. Trata-se de uma modalidade de formação profissional cujos cursos não estão sujeitos à regulamentação curricular e podem ser ministrados em múltiplos espaços sociais: empresas, sindicatos, escolas, etc.; o nível técnico destina-se aos matriculados ou egressos do ensino médio. Terá estrutura organizativa e curricular própria e independente do ensino médio pode ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a ele. No entanto, só será concedido o diploma àqueles que concluírem o ensino médio. E, por fim, o nível tecnológico que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos de nível técnico e/ou médio (BRASIL, 1997).

O referido decreto, implementado pela Medida Provisória 1.549/97 e pela Portaria 646/97, trouxe grandes transformações que impactaram a essência da educação profissional. Segundo Oliveira (2003), os três níveis da “educação profissional” determinados por esse decreto responderam tanto aos interesses dos setores governamentais, por diminuir a demanda para o ensino superior, quanto do setor produtivo, por disponibilizar uma capacitação mais rápida de trabalhadores. (AMARAL; OLIVEIRA, 2007, p. 173).

Sendo assim, a reforma da educação profissional e também do ensino médio, efetivada através do Decreto 2.208/97, segundo Kuenzer (1999, p102), “repõe no cenário da educação brasileira a dualidade estrutural tal como ocorria antes de 1961, com a quebra da

equivalência”. O atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva tomou a decisão de revogar o Decreto 2.208/97 e definiu novas orientações para a organização da educação profissional, que, anunciada pelo Ministério da Educação (MEC), visa reconstruir esse espaço de formação, e:

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior que, de maneira explícita, dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2005, p.2).

Permitiu assim que restabelecesse a ligação entre o ensino médio e o técnico de nível médio, com a nova legislação, através do Decreto nº 5.154, de 23 de junho de 2004. De acordo com o § 1º do art. 4º, as formas possíveis de concretização dessa articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio são:

Integrada: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. A instituição de ensino, porém, deverá ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Concomitante: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio e com matrículas distintas para cada curso. Esta forma poderá ocorrer entre três situações distintas: 1º na mesma instituição de ensino; neste caso, embora com matrículas distintas em cada curso, a articulação será desenvolvida nos termos da proposta político-pedagógica do estabelecimento de ensino. 2º em instituições de ensino distintas; neste caso, é o aluno que faz a complementaridade entre o ensino médio e a educação profissional de nível médio, aproveitando-se das oportunidades educacionais disponíveis. 3º em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de interdisciplinaridade; neste caso, as matrículas são distintas, mas os dois cursos são desenvolvidos articuladamente, como um único curso, em decorrência do planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados entre as escolas conveniadas.

Subsequente: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. A instituição poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto 1.154/2004. O Decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica. (BRASIL, 2004, p. 4/5).

Segundo o então secretário da Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Moreira Pacheco, do MEC, investir em ensino técnico e tecnológico é fundamental em países que,

como o Brasil, passam por um grande processo de desenvolvimento econômico e social. Nesses casos é imprescindível que haja mão de obra qualificada. Com a revolução técnica e científica não há desenvolvimento sem que uma ampla e eficiente rede de educação seja formada. Mesmo que para as dimensões nacionais a rede pública ainda seja pequena, os cursos nesses níveis ainda são muito procurados, seja em escolas públicas ou particulares. Há grande demanda devido a excelência do ensino e pela alta taxa de empregabilidade imediata, o que nem sempre acontece na maioria dos cursos superiores (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5154/04 surge na realidade brasileira em um momento de profunda crise do ensino médio. Nessa etapa educacional, só são oferecidas cerca de 50% das vagas necessárias. Além disso, falta um sentido, uma identidade para o tipo de ensino médio que é proporcionado à população e, portanto, urge buscá-la. (BRASIL, 2007, p. 25).

O novo decreto ajudou a restabelecer os princípios da educação profissional com a educação básica que é direito e necessidade tanto das pessoas quanto do País (FALCÃO, 2007). Esses direitos podem ser descritos:

Defesa de uma organização da educação profissional organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais; definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, mediante a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como do controle social de gastos e investimentos, dando-se preferência às instituições do setor público. Com a revogação do decreto, instituiu-se também o Fórum Nacional de Educação profissional, reunindo os diversos ministérios vinculados ao tema, a rede federal de educação tecnológica, as centrais sindicais e o sistema empresarial, dentre outros, na esteira do compromisso do Partido dos Trabalhadores de fortalecer a democracia participativa. (FALCÃO, 2007,s/d).

Segundo Amaral e Oliveira (2007), o parecer do CNE/CEB 39/2004 faz uma análise do Decreto 5.154, identificando os aspectos entre ele e o Decreto 2.208/97, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 2: Quadro Comparativo: Decreto 2.208/97 e Decreto 5.154/04

Decreto 2.208/97	Decreto 5.154/04
A educação profissional é desenvolvida em três níveis: “básico, técnico e tecnológico”. (Art.3º)	A educação profissional é desenvolvida por meio de cursos e programas de “formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação”. (Art. 1º)
A educação profissional de nível técnico deve ter organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma “concomitante ou sequencial a este”. (Art. 5º).	A educação profissional técnica de nível médio (...) “será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, através da forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio”. (Art. 4º).
Limite de 25% do total da carga horária mínima, conferida ao ensino médio, para aproveitamento no currículo da habilitação profissional. (Art. 5º).	Não prevê limite para aproveitamento da carga horária do ensino médio para a educação profissional.

Fonte: (AMARAL E OLIVEIRA, 2007, p 177).

Apesar de tantas reformas, distorções ainda prevalecem no ensino médio, em especial pelo fato de que:

O ensino médio fica como uma espécie de nó, centro da contradição: é profissionalizante, mas não é, é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino que revela em maior medida o caráter de abertura ou maior medida, o caráter de abertura ou reestruturação do Sistema Educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado. (MACHADO, 1989, p.33).

Notamos, porém, que historicamente a linha central das políticas para o ensino médio tem sido organizada em torno da relação capital e trabalho, atendendo em geral os interesses do capital. Por este motivo, a legislação recente mantém a lógica da escola estruturalmente dualista.

Basta verificar a trajetória da educação profissional no Brasil que sempre tencionou a caminhar para a dualidade, para compreender que esta modalidade de ensino sempre esteve atrelada aos interesses econômico-sociais e que a simples adoção de novos conceitos não tem mudado a essência dessa política. Porém, apenas atualiza uma mesma concepção: a de uma educação científica destinada aos dirigentes; educação científica e técnica para determinada casta da classe trabalhadora e outra qualificação aligeirada aos demais que não terão acesso às mudanças do aparelho produtivo. (CAMPOS; MAXIMO, 2006, p. 46/47).

Os desafios para enfrentar a problemática da dicotomia, segundo Kuenzer (1997),

requerem o reconhecimento de que a dupla função de preparar o cidadão para o mercado de trabalho e para dar continuidade aos estudos constitui-se em uma questão complexa que extrapola os aspectos pedagógicos, mas remete-se à política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção.

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional, após a edição do novo Decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de "empregáveis". O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas. (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2005 s/n).

Consideramos que não é suficiente apenas reformar a legislação para transformar a realidade educacional de uma sociedade dividida pelas relações estabelecidas entre capital e trabalho. É crescente a exclusão e a diminuição dos recursos públicos para a área social, sem considerar a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdade decorrente das diferenças de classe e de especificidades derivadas de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital.

A dualidade estrutural, que mantém o ensino, principalmente o nível médio ao longo da história da educação brasileira, tem suas raízes na forma como a sociedade se organiza, que expressa às relações e contradições do capital e trabalho. Ao se pretender superar a divisão social na escola, através de uma nova concepção de organização escolar, revela-se uma reorganização apenas superficial, de forma ideológica que não oferece condições para a real unitariedade do ensino e superação das desigualdades socioeconômicas e educacionais (KUENZER, 1999).

Atualmente a educação profissional, segundo o MTE (2001), é composta pelas seguintes instituições:

- Pelo ensino médio e técnico, incluindo redes federal, estadual, municipal e privada;
- Pelo “Sistema S”, que inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições parafiscais das empresas privadas: Senai/Sesi (industriais); Senac/Sesc (comércio e serviços, exceto bancos); Senar (agricultura); Senat/Sest (transportes sobre pneus); Sebrae (todos os setores, para atendimento a micro e pequenas empresas); SESCOOP (recém-criado, abrangendo cooperativas de prestação de serviços);
- Por universidades públicas e privadas, que oferecem, além da graduação e da pós-graduação, serviços de extensão e atendimento comunitário;
- Por escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores;
- Por escolas e fundações mantidas por grupos empresariais (além das contribuições que fazem ao “Sistema S” ou utilizando isenção de parte da contribuição devida ao Sistema);
- Por organizações não-governamentais de cunho religioso, comunitário educacional;
- Pelo ensino profissional livre, concentrado em centros urbanos e pioneiro na formação à distância (via correio).

Em 2008, o ensino profissionalizante no Brasil passa por mais uma reforma. Aprovada em 29 de dezembro de 2008, a Lei 11.892 propõe a criação de 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no País a partir da rede de educação profissional atualmente constituída por Escolas Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Escola Técnica Federal e Universidade Tecnológica Federal (BRASIL 2008).

De acordo com o art. 7º da Lei 11.892, os objetivos dos Institutos Federais são:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de

trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

VI - ministrar em nível de educação superior:

- Cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

O modelo pedagógico dos institutos é inteiramente novo. As instituições oferecerão ensino médio com educação humanística, científica e profissional, de maneira integrada, além da oferta de educação profissional também para o nível superior. Os institutos terão forte presença na área de pesquisa e extensão para estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estender os benefícios à comunidade. Metade das vagas será destinada à oferta de cursos técnicos de nível médio, em especial de currículo integrado (BRASIL, 2008).

Tal reforma faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, cuja meta de reorganizar a rede federal de ensino envolve a abertura de 190 mil vagas e uma estimativa de investimentos de 2008 a 2011 é de R\$ 1,1 bilhão (SETEC, 2008). O Plano visa à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e seu objetivo é entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do País, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

De maneira geral, o governo identifica a criação dos Institutos Federais como uma forma de realizar justiça social, equidade, competitividade econômica e a geração de novas tecnologias, respondendo às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (SETEC,

2008). Classifica, portanto, a iniciativa como uma política pública não apenas por estar vinculada ao orçamento e aos recursos de origem pública, mas por:

[...] estar comprometida com o todo social, enquanto algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. (SETEC, 2008).

Além disso, esta proposta é apresentada pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, como inteiramente nova, já que passaria a oferecer “ensino médio com educação humanística, científica e profissional, de maneira integrada”, além da verticalização para o nível superior (SETEC, 2008). O Secretário da Educação profissional e Tecnológica, Eliezer Moreira Pacheco, tem as seguintes expectativas para o ano de 2009, referentes à expansão da Rede Federal de Educação Ciência e tecnologia, bem como os recém-criados Institutos Federais:

O panorama atual é extremamente promissor. Na semana passada, foram empossados os 38 reitores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições nascem com o compromisso de reservar 50% de suas vagas para o ensino médio integrado à educação profissional. É um marco histórico, uma conquista para os jovens brasileiros e para o País. As consequências da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vão muito além do aumento no número de vagas. É claro que esperamos que o Censo de 2009 traga o resultado dos investimentos feitos na Rede Federal, mas já temos muito que comemorar. Não existe uma instituição semelhante aos Institutos Federais em lugar algum do mundo. O Brasil está criando um novo paradigma e a educação profissional foi entendida como elemento central para o desenvolvimento do País. O jovem pode entrar no instituto do ensino médio e seguir adiante na sua formação até completar o doutorado, tudo na mesma escola. Essa integração entre ensino médio e educação superior só traz benefícios. Desde o começo da expansão em 2005, tínhamos apenas 140 escolas técnicas. Ao final da expansão, em 2010, serão no mínimo 354. As vagas sobem das atuais 215 mil para 500 mil até o final de 2010. Não existe paralelo para essa expansão na história da educação profissional no Brasil. São medidas que colocam a educação profissional e tecnológica definitivamente no campo das políticas públicas de educação. (PACHECO, In Brasil, 2009).

A educação profissional, segundo Brasil (2008), assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal, cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e com a intensificação e diversificação das atividades de ensino, visando a atender os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância.

Segundo dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de alunos na educação profissionalizante passou de 693 mil em 2007 para 795 mil em 2008 – um crescimento de 14,7% conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 3: Comparação de matrículas da educação básica por etapa e modalidade – Brasil. 2007 e 2008.

Etapas/Modalidades de Educação Básica	Matrículas / Ano			
	2007	2008	Diferença 2007-2008	Variação 2007-2008
Educação Básica	53.028.928	53.232.868	203.940	0,4
Educação Infantil	6.509.868	6.719.261	209.393	3,2
Creche	1.579.581	1.751.736	172.155	10,9
Pré-escola	4.930.287	4.967.525	37.238	0,8
Ensino Fundamental	32.122.273	32.086.700	-35.573	-0,1
Ensino Médio	8.369.369	8.366.100	-3.269	0,0
Educação Profissional	693.610	795.459	101.849	14,7
Educação Especial	348.470	319.924	-28.546	-8,2
EJA	4.985.338	4.945.424	-39.914	-0,8
Ensino Fundamental	3.367.032	3.295.240	-71.792	-2,1
Ensino Médio	1.618.306	1.650.184	31.878	2,0

Fonte: MEC/Inep/Deed/2008

Para o ministro da Educação, Fernando Haddad, o crescimento do ensino profissionalizante ocorreu em função da reestruturação do ensino médio integrado com a educação profissional. “Há hoje uma compressão, sobretudo dos secretários estaduais de Educação, de que temos que reestruturar o ensino médio, oferecendo condições de educação profissional para a juventude, para que ela veja sentido da sua permanência na escola até a conclusão da educação básica”, avalia (BRASIL, 2009).

Tabela 4: Número de matrículas na educação básica, por dependência administrativa, Segundo a Etapa e Modalidade. Brasil - 2008

Etapa/Modalidade	Matrículas na Educação Básica								
	Total	Dependência Administrativa							
		Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	
Educação Básica	53.232.868	197.532	0,4	21.433.441	40,3	24.500.852	46,0	7.101.043	13,3
Educação Infantil	6.719.261	2.238	0,0	112.546	1,7	4.878.475	72,6	1.726.002	25,7
Creche	1.751.736	1.121	0,1	7.365	0,4	1.134.944	64,8	608.306	34,7
Pré-escola	4.967.525	1.117	0,0	105.181	2,1	3.743.531	75,4	1.117.696	22,5
Ensino Fundamental	32.086.700	25.622	0,1	11.000.916	34,3	17.442.158	54,4	3.618.004	11,3
Ensino Médio	8.366.100	82.033	1,0	7.177.377	85,8	136.167	1,6	970.523	11,6
Educação Profissional	795.459	77.074	9,7	257.543	32,4	29.191	3,7	431.651	54,3
Educação Especial	319.924	820	0,3	46.795	14,6	66.834	20,9	205.475	64,2
EJA	4.945.424	9.745	0,2	2.838.264	57,4	1.948.027	39,4	149.388	3,0
Ensino Fundamental	3.295.240	747	0,0	1.361.403	41,3	1.890.174	57,4	42.916	1,3
Ensino Médio	1.650.184	8.998	0,5	1.476.861	89,5	57.853	3,5	106.472	6,5

Fonte: MEC/Inep/Deed.2008

De modo geral, a distribuição de matrícula na educação profissional divide-se quase igualmente entre a rede pública (46%) e a rede privada de ensino (54%). Segundo o secretário Eliezer Pacheco, os números referentes à matrícula na educação profissional confirmam a expansão em todo o Brasil e em todas as esferas (público e privado). Segundo o secretário, os números crescerão ainda mais, uma vez que o Censo de 2008 ainda não refletiu os números da expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia nem dos nascentes Institutos Federais. Para Eliezer Pacheco, o aumento das matrículas na educação profissional se deu também devido aos seguintes aspectos:

Há uma mudança de perspectiva em andamento. Dos 508 anos de história do Brasil, tivemos 388 de escravidão. Isso trouxe marcas profundas para a sociedade brasileira. Uma delas é a supervalorização dos bacharéis em detrimento dos trabalhadores. Culturalmente, um diploma de bacharel parece ter mais valor que o diploma de um tecnólogo, embora ambos tenham a

certificação de graduação em nível superior. Aos poucos, o País começa a reverter essa tendência. Foram feitas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Existe hoje uma nova postura em relação à educação profissional e tecnológica. Além disso, o crescimento econômico brasileiro gerou uma demanda por trabalhadores qualificados. Grande parte dessa demanda pode e deve ser atendida pelos cursos técnicos e profissionalizantes. No Brasil, menos de 30% dos jovens alcançam o ensino superior. O ensino técnico é uma alternativa para a juventude do País. O que ocorre, portanto, com a expansão da educação profissional, não pode ser explicada por uma questão isolada. Temos uma conjuntura que fez com que as matrículas crescessem tanto na rede pública quanto na rede privada. Finalmente o País parece ter entendido o papel do ensino técnico e profissionalizante para o seu desenvolvimento. (PACHECO, In BRASIL, 2009).

Contudo, a observação do histórico da rede profissional apresentada pelo próprio governo demonstra em sua fundamentação atender basicamente aos mesmos objetivos do momento de sua criação no País, um século atrás. A justificativa do Estado brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº. 7.566 (SETEC, 2008); ou seja, a qualificação de mão de obra e o controle social dos filhos das classes proletárias.

Ao longo do processo de consolidação da rede federal, o que ocorre parece ser apenas uma adequação da estrutura à forma predominante de produção no País. Isso pode ser observado, por exemplo, no período de 1930 a 1945, em que a economia brasileira desenvolve a atividade industrial, fazendo com que a partir de 1942 as Escolas de Aprendizes Artífices fossem transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e, com isso, oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, passando a permitir aos seus alunos o ingresso no ensino superior, reconhecendo, portanto, a maior necessidade de qualificação que se colocava a partir daquele período.

Outra questão importante a ser observada é a subordinação das políticas públicas à conjuntura econômica do País: a ampliação da formação profissional é estancada na década de oitenta, em um quadro em que “as políticas de desenvolvimento” passam a ser “condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais e, quase exclusivamente, as medidas intervencionistas estatais se direcionaram para o controle da inflação” (SETEC, 2008). A promulgação da Lei nº. 7.044/827, que alterou dispositivos da Lei nº. 5.692/71, referentes à

obrigatoriedade da profissionalização, de certa maneira, refletiu esse quadro de retração. (SETEC, 2008).

Esse processo permanece por mais de uma década e se aprofunda em 1997, quando o Decreto nº. 2.208 regulamenta os artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional (MEC, 2001), definindo os níveis deste ensino como básico, técnico e tecnológico, na configuração de uma “Reforma da Educação Profissional” dentro de um ideário definido pela própria SETEC (2008) como de “Estado Mínimo”.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA - MG

4.1. Caracterização do município de Uberlândia

Uberlândia localiza-se na região oeste do Triângulo Mineiro do Estado de Minas Gerais, da região Sudeste do Brasil e se constitui de uma área de mais de 4000 km². A população até maio de 2009 era de 622.441 habitantes. Uberlândia tornou-se uma das dez não-capitais mais populosas do País e é a segunda maior de Minas. A cidade ultrapassou Contagem, na região metropolitana da capital, e tem menos habitante apenas que Belo Horizonte. Os novos indicadores do IBGE revelam, também, que Uberlândia é o mais populoso dos municípios localizados fora das regiões metropolitanas estendidas de capitais (IBGE/2009).

Segundo o Boletim Informativo da Secretaria Municipal de Indústria, Comércio e Turismo da Prefeitura Municipal de Uberlândia²¹, a cidade é detentora de uma excepcional infraestrutura logística, de telecomunicações, apresentando as melhores estruturas de transportes e dispondo da segunda maior capacidade de armazenamento do País. Seu parque industrial tem três grandes indústrias de transformação de milho e uma de soja, processando um volume de grãos superior a 2.100.000 ton/ano. São oito rodovias, um aeroporto em vias de internacionalização e a ferrovia Fepasa interligando a produção à indústria e ao comércio. A essa estimativa vem somar-se a Estação Aduaneira Interior.

Com uma economia forte e diversificada, Uberlândia é o principal pólo de desenvolvimento da região, sendo que sua malha rododiferroviária e o Terminal Intermodal de Cargas ligam a cidade aos principais mercados do País, ao Mercosul e ao mundo. É o maior centro atacadista-distribuidor da América Latina e tem um dos mais promissores parques para investimentos no setor Agroindustrial, figurando como a terceira em arrecadação de ICMS do Estado.

²¹ Os dados referentes à cidade de Uberlândia foram retirados no site da Prefeitura municipal de Uberlândia. http://www.uberlandia.mg.gov.br/secretaria.php?id=11&id_cg=709.

Um dos segmentos de maior destaque na economia uberlandense é o atacado distribuidor. Movimenta anualmente mais de quatro bilhões de reais, atendendo a todos os municípios brasileiros. Assim, Uberlândia atrai mais indústrias, ao mesmo tempo em que incrementa sua agropecuária, fazendo com que o município exporte mais de 60% de sua produção.

O Cerrado é considerado uma das últimas grandes fronteiras agrícolas mundiais, e Uberlândia, Portal do cerrado brasileiro, surge como um dos mais promissores centros de agronegócios do País. Um dos setores mais importantes da economia de Uberlândia é o relacionado ao processamento de produtos de origem agropecuária e a comercialização de produtos relacionados ao agronegócio.

A agricultura comercial apresenta elevados índices de produtividade e qualidade dos produtos, o que pode ser facilmente justificável devido ao potencial de áreas agricultáveis do Cerrado, bem como da grande disponibilidade de recurso hídricos. Além disso, o clima de temperaturas agradáveis durante todo o ano, a topografia da região e a fertilidade do solo, tornaram a cidade centro regional de produção e processamento de grãos e outros produtos.

Juntamente com a industrialização dos derivados de soja e milho, destaca-se pela grande capacidade de armazenamento de grãos e pela forte produção de ovos comerciais, suínos e bovinos e frangos para corte e postura.

A cidade conta, ainda, com inúmeras facilidades estruturais, como a presença de fornecedores de insumos agrícolas e geográficos para o escoamento da produção e para a exportação e importação de produtos. Pólo de biotecnologia, grandes nomes como Monsanto/Agroceres, Maeda, Novartis, Delta & Pine, Agrevo e Embrapa constroem no município a agricultura do futuro, garantindo a melhoria da qualidade e da produtividade.

Uberlândia está no rol de alternativas de municípios capacitados a oferecer os fatores de competitividade sistêmica, tais como: mão de obra capacitada, sistemas integrados de educação, pesquisa e desenvolvimento, telecomunicações, energia, transportes, logística de distribuição, mercado em ascensão, saneamento, facilidade de terceirização, articulação e relações responsáveis e transparentes com o setor público, cultura, lazer, etc. A cidade apresenta uma estrutura completa com alta tecnologia e mão de obra qualificada para a

operação de Call Center, reunindo grandes grupos nacionais e internacionais (iniciado pelos grupos Algar e Americam Express) com o objetivo de oferecer às empresas o menor custo nacional para atendimento telefônico aos clientes.

A educação também é prioridade, possibilitando o acesso a mais de 55 mil crianças à pré-escola e ao ensino fundamental da rede municipal. Uberlândia é ainda um dos mais expressivos centros educacionais e de conhecimento, com uma Universidade Federal e mais 16 instituições de ensino superior totalizando aproximadamente 40 mil alunos entre a graduação e cursos extensivos.

É dentro desse cenário e perspectivas de crescimento econômico e, por conseguinte, num aumento na demanda por profissionais qualificados que está inserido o nosso trabalho.

4.2 - Um olhar sobre a educação profissional em Uberlândia

Segue abaixo a listagem das instituições de ensino que oferecem educação profissionalizante em Uberlândia.

Tabela 5: Educação profissional: relação de estabelecimentos de ensino, todas as redes – Uberlândia – Maio/2009

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA
Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia	Federal
Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia	
C. Tecnológico de Alimentos Fábio de Araújo Motta – Cetal	Privada
Colégio do Trabalho – Unid. I	
Sebrae – Escola Técnica de Formação Gerencial	
CTAP – Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento Profissional	
Projeção Central Ensino do Triângulo	
Colégio Profissional	
Centro de Educação Profissional Bit Company	
Senac – Centro de Formação Profissional	
Escola Supere de Gestão e Marketing	
Colégio do Trabalho – Unid. II	
Senai – Centro de Formação Profissional Fábio Araújo Motta	
Centro de Excelência Empresarial em Serviço	
Escola Famatri	

FONTE: Dados do Cadastro de MAIO/2009

SEE/SI/SIE/ Diretoria de Informações Educacionais

Como são muitas as instituições que oferecem essa modalidade de ensino, creio não ser possível, devido ao curto período de tempo que temos para realizarmos este trabalho, fazer um detalhamento mais específico de cada uma delas. Visitamos três instituições a fim de estabelecermos um primeiro contato apenas para saber quais os cursos que elas oferecem e quantos alunos estão matriculados nelas. Das instituições visitadas, optamos em analisar a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (EAF-UDI). Nela, a receptividade foi tranquila, conversei diretamente com o diretor e ele se colocou à disposição para colaborar com o que for necessário para o andamento desse trabalho.

A instituição está em processo de transição, pois de acordo com a Lei 11. 892 de 2008 todas as Escolas Agrotécnicas Federais e os Cefet's são transformados em Institutos Federais. Sendo assim, ela passa a se chamar Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro e é formado por quatro campi localizados em Uberaba, Uberlândia, Ituiutaba e Paracatu. Além dos cursos de informática, agropecuária, agroindústria e meio ambiente, o Instituto deverá oferecer prioritariamente 50% de suas atividades no ensino médio integrado ao ensino técnico, 20% corresponderá à oferta dos cursos de licenciatura e os demais 30% corresponderão aos bacharelados, engenharias e aos cursos superiores de Tecnologia e à formação continuada de professores. Tudo isso, sem deixar de atender aos cursos de qualificação profissional nos mais diversos segmentos da atividade produtiva, destinados a trabalhadores, independente do nível de escolaridade e preocupados com uma qualificação imediata para inserção no mercado de trabalho.

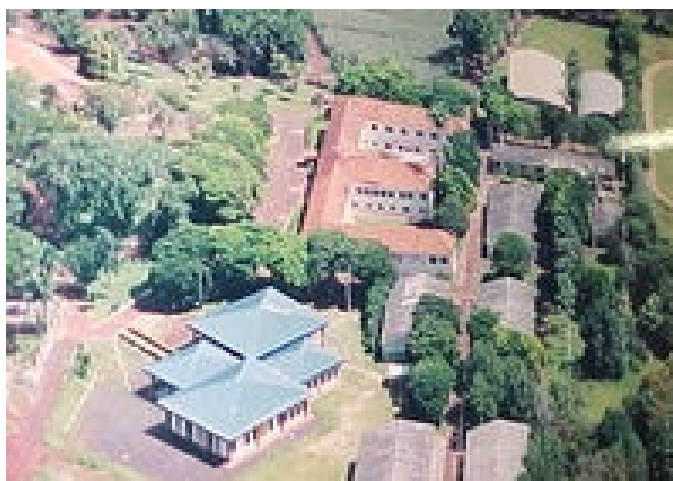
4.3 Localização da EAF-UDI (EAF-UDI)²²

A EAF-UDI está localizada no município de Uberlândia- MG, na Fazenda Sobradinho, distante 25 km do centro da cidade e próxima aos distritos de Martinésia e Cruzeiro dos Peixotos. O acesso se dá pelas rodovias municipais Neusa Resende e Joaquim Ferreira,

²² Cabe ressaltar que a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, por meio da Lei 11.892, de dezembro de 2008, passou a se chamar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Para mais informações sobre ela consultar: BRASIL, **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11892.htm. Optei por utilizar a denominação anterior de EAF-UDI, porque os sujeitos da pesquisa (alunos egressos) poderiam não ter conhecimento de tal mudança.

totalmente pavimentadas.

A área total da escola é de 286,5 hectares, com 80% de terras agricultáveis e 20% de reservas nativas. A área construída é de 37.299,92m². O solo é de boa qualidade para a agricultura. Há quatro nascentes, sendo uma delas a responsável por parte do abastecimento de água potável. Completam a carga hídrica três poços semiartesianos e uma fonte de água sulfurosa. A temperatura média anual da região varia de 20,9°C a 23,1°C, com índices pluviométricos de 1500 a 1600 mm. A fazenda é drenada pelo Córrego Bebedouro, afluente do Rio Araguari; seu afluente da margem direita é o Córrego das Moças. Esse córrego é responsável pelo abastecimento dos tanques de piscicultura e suas águas são represadas para a irrigação e servem também para os animais saciarem a sede.



Gravura 1: Vista aérea da EAF-UDI
Fonte: REGINA, C

4.4. Processo de criação da EAF-UDI (EAF-UDI)

Uma Escola Agrotécnica era uma antiga aspiração dos uberlandenses. Em 1922, o Cel. José Teófilo Carneiro adquiriu as terras onde hoje funciona a instituição. O marco inicial para sua criação ocorreu quando o Sr. Geraldo Migliorini visitou a Escola de Agronomia de Piracicaba, no interior de São Paulo, e gostou da estrutura lá existente. Ao retornar a Uberlândia, ele e seu sogro, o Sr. Joaquim Fonseca e Silva, visitaram a antiga Fazenda das Sementes. O local foi considerado ideal para a construção de uma escola no modelo da encontrada cidade paulista.

A realização do sonho começou quando Migliorini assumiu a vice-presidência da Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (Aciub), nas gestões de 1953 e 1954, presididas por Alexandrino Garcia. Foi quando ele propôs à Associação estudar a possibilidade de instalar uma Escola Superior de Agronomia na Fazenda das Sementes²³. Sua ideia foi bem aceita.

Em 1954, uma comissão de diretores da Aciub compareceu à abertura da Exposição Agropecuária de Uberaba, com objetivo de se reunir com o presidente Getúlio Vargas, presente no evento. Alexandrino Garcia, Geraldo Migliorini, Carlos Wutke e o diretor da Fazenda das Sementes, Pimentel Arantes, sendo os dois últimos os responsáveis por sanarem quaisquer dúvidas ou abordagens técnicas que surgissem.

O presidente recebeu a comissão e a encaminhou ao Ministro da Agricultura, João Cleofas, que acatou parcialmente a ideia. Ele não autorizaria um curso superior, mas sim, uma escola de nível médio. A proposta foi aceita. Após o suicídio de Getúlio Vargas da Presidência da República e eleição de Juscelino Kubitschek de Oliveira, as obras da escola foram concluídas. Mas, a trajetória dessa construção não foi simples. Foi necessária a intervenção do deputado federal Rondon Pacheco a fim de se conseguir verbas.

Outro detalhe marcou a história da EAF: a Fazenda das Sementes pertencia ao Estado e haveria a necessidade de um convênio para a construção. Em 1957, ele foi assinado passando o imóvel para o Ministério da Agricultura. Algum tempo depois, o Ministro da Agricultura, então Mário Meneghetti, passou por Uberlândia e Geraldo Migliorini levou-o para visitar o local onde seria construída a Escola. Migliorini era, na época, presidente da Associação Comercial. Foi quando, em 1959, houve o lançamento da pedra fundamental. As verbas estavam escassas.

No governo Marechal Costa e Silva, Rondon Pacheco foi o Ministro da Casa Civil e isso fez com que várias autoridades colocassem Uberlândia em seu roteiro de visitas, incluindo as escolas. Foi ele quem levou o prefeito municipal Virgílio Galassi para a Diretoria do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda), cuja sede era em Brasília. Na mesma época, Migliorini era o presidente do Sindicato Rural e, em sua posse, fez uma única

²³ A Fazenda das Sementes hoje se chama Fazenda Sobradinho.

promessa: a conclusão da Escola Agrotécnica. Virgílio Galassi obteve a informação de que o presidente do Inda, Dix-Huit Rosado, estava impressionado com a escola de Uberlândia e aproveitou para solicitar verba para as obras, o que facilitou a sua conclusão.



Gravura 2: Entrada da fazenda (A) e do prédio principal (B e C) da EAF-UDI.

Fonte – REGINA, C.

4.5. Caracterização dos cursos oferecidos pela EAF-UDI desde sua criação até os dias atuais

Em 21 de outubro de 1957, a EAF-UDI foi criada por meio de um decreto firmado entre o Estado de Minas Gerais e a União. Passou a funcionar efetivamente como escola no ano de 1969, com o objetivo de formar técnicos agrícolas de nível médio e que, durante trinta anos, ofertou somente o curso de Técnico Agrícola, concomitante com o ensino médio

No ano de 1999, já em vigência da Lei 9.394/96, a EAF passou a ofertar o curso de Técnico em Agropecuária subsequente ao ensino médio. E ainda continuou com o curso Técnico em Agropecuária concomitante ao ensino médio (com duração de três anos), ambos com habilitação em Agropecuária. Nos anos seguintes, foram criados outros cursos técnicos subsequentes ao ensino médio sendo: Técnico em Informática, Técnico em Agroindústria e Técnico em Meio Ambiente.

De 2000 a 2002, a EAF-UDI oferecia 180 vagas, distribuídas em quatro turmas, para o curso de Técnico em Agropecuária concomitante ao ensino médio. Em 2003, passou a oferecer 120 vagas, em três turmas e, a partir de 2005, as vagas foram reduzidas de 120 para 80 vagas anuais. Tais modificações quanto ao número de vagas disponibilizadas para o curso de Técnico em Agropecuária concomitante ao ensino médio ocorreram à medida que outras

foram criadas para os cursos de Técnico em Agropecuária subsequente ao ensino médio e um novo curso concomitante ao ensino médio, o de Técnico em Informática.

Vejamos a seguir, de forma sucinta, um cronograma dos períodos principais pelo qual passou a EAF-UDI.

Tabela 6 – Principais períodos pelos quais passou a EAF-UDI.

21 de outubro de 1957	Criação da EAF-UDI.
23 de outubro de 1957	Publicação, no Diário Oficial da União, do termo de acordo firmado entre a União e o Estado de Minas Gerais, que permitiu a fundação da instituição
20 de novembro de 1962	Assinatura do termo de renovação do acordo entre União e Estado de Minas Gerais.
13 de fevereiro de 1964	Designação do Colégio Agrícola de Uberlândia pelo Decreto 53.558.
Dezembro de 1977	Início da reforma e a ampliação das instalações e equipamentos.
04 de setembro de 1979	Mudança da nomenclatura para EAF-UDI pelo decreto 83.935.
1979	Abertura do curso concomitante Técnico em Agropecuária.
07 de outubro de 1980	Reconhecimento da escola pela Portaria nº 086 do Ministério da Educação e Cultura.
13 de abril de 1982	Assinatura do primeiro Termo de Convênio com a Prefeitura Municipal de Uberlândia, com o objetivo de apoiar o ensino de primeiro grau e pré-escolar desenvolvido na Escola Municipal de Sobradinho. Vários termos sucessivos foram assinados e até hoje funciona, em anexo a EAF-UDI, a Escola Municipal de Sobradinho, que oferece educação para as crianças da região.
22 de julho de 1998	Inauguração do anfiteatro
21 de julho de 1999	Inauguração da Biblioteca
20 de maio de 2000	Inauguração do Centro de Treinamento
2000	Abertura do curso técnico pós-ensino médio em Agropecuária Abertura do curso técnico pós-ensino médio em Agroindústria
2001	Abertura do curso técnico pós-ensino médio em Informática Abertura do curso técnico pós-ensino médio em Meio Ambiente
2005	Abertura do curso concomitante Técnico em Informática Abertura do curso superior de Tecnologia em Alimentos
2009	Transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia pela lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008

Fonte: www.iftriangulo.edu.br/uberlandia/historico/cronograma.php

Em 2000, concluiu-se a pavimentação da rodovia que liga a cidade de Uberlândia à EAF. Com isso, os 22 km de distância da sede do município a ela passaram a contar com o serviço de transporte coletivo. Esse fato, somado à oferta dos cursos técnicos na modalidade subsequente ao ensino médio e à criação, no ano de 2005, do curso superior de Tecnologia em Alimentos, transformaram a fisionomia da EAF-UDI. Ela passou a atrair, cada vez mais, alunos da cidade de Uberlândia, diferentemente do que acontecia até então, quando um número significativo de alunos era proveniente de municípios vizinhos menores e, predominantemente, do meio rural. Hoje, um percentual significativo dos alunos do curso de Técnico em Agropecuária, assim como os dos demais cursos, é oriundo da cidade de Uberlândia.

4.6. Cursos oferecidos pela EAF

Desde sua fundação até o ano de 1967, a EAF-UDI oferecia curso cuja habilitação profissional estava articulada a uma base propedêutica, recebendo alunos com perfil bem definido, oriundos das várias regiões sob influência do município. Originários de zonas rurais e cidades de pequeno porte, cuja atividade principal é a agropecuária, e de famílias de baixo poder aquisitivo, esses alunos sempre encontraram na instituição uma estrutura adequada que possibilitava a sua formação integral, já que dispõe de alojamentos, refeitório, ambientes de recreação e atividades físicas, salas de aula, laboratórios, oficinas, biblioteca e outros.

Essa concepção, baseada na referência anterior, a Lei n.º 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica, a partir da Lei n.º 9.394/96 é alterada no cerne a identidade estabelecida para o ensino médio.

A partir de 1998, atendendo à LDB, a EAF-UDI passou a oferecer os cursos de ensino médio e ensino profissionalizante. Foi dada ao primeiro uma nova concepção curricular, de forma a torná-lo a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão.

Dessa forma, ao deixar de fazer do ensino médio uma dobradiça entre o ensino

fundamental e o superior, a EAF o faz como base geral, agregando-o ao ensino profissional. Assim, mantém seu compromisso social em atender expressiva parcela da sua comunidade de influência, oportunizando-a acesso ao novo ensino médio, já que não poderia alcançá-lo devido às suas limitações de natureza socioeconômicas.

Os cursos técnicos profissionalizantes oferecidos atualmente pela instituição são integrados, concomitantes, e subsequentes ao ensino médio e de graduação. Os cursos integrados ao ensino médio são:

- Agropecuária – O técnico em Agropecuária é o profissional habilitado para atuar junto a empresas públicas e privadas do setor rural, em atividades de gestão, planejamento, projetos, produção animal, vegetal e agroindustrial. Tem como competência básica atender, de forma sistemática, às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da cadeia produtiva do agronegócio para melhorar a qualidade e a sustentabilidade econômica, ambiental e social do País. O curso tem duração de três anos, distribuídos em 200 dias letivos, perfazendo um total de 3.880 horas. São oferecidas anualmente 80 vagas.
- Informática – O curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática tem como objetivo formar pessoas capazes de exercer atividades de gestão, planejamento, operação e manutenção de computadores, comunicação de dados e desenvolvimento de softwares, de aspectos organizacionais e humanos, voltados para a produção de bens, serviços e conhecimentos. Tem duração de três anos, distribuídos em 200 dias letivos, perfazendo um total de 3.682 horas. São oferecidas anualmente 40 vagas.

O aluno que tenha concluído somente o ensino fundamental poderá optar por fazer os cursos técnicos integrados ao ensino médio. O ingresso se dará através de exame de provas escritas de conhecimento do ensino fundamental (exame de seleção).

Os cursos técnicos concomitante ao ensino médio são²⁴:

- Agropecuária²⁵ – São oferecidas 80 vagas anualmente.
- Informática – São oferecidas 40 vagas anualmente.

Os cursos nessa modalidade destinam-se aos alunos que já tenham concluído o ensino

²⁴ No ano de 2009, a instituição optou por não ofertar cursos técnicos na modalidade concomitante ao ensino médio.

²⁵ Os objetivos desse curso já foram citados anteriormente.

fundamental ou estejam cursando o ensino médio. Caso o aluno opte pela concomitância externa, seu ingresso nos cursos técnicos só será permitido se o mesmo já tiver concluído pelo menos a primeira série do ensino médio (cursando o 2º ano no ato da matrícula).

Já os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio são:

- Agropecuária – São oferecidas 80 vagas semestralmente, sendo 40 vagas no turno da manhã e 40 no turno da tarde.
- Meio Ambiente – Considerando uma formação diversificada, o Técnico em Meio Ambiente estará preparado para atuar sob a supervisão de profissionais de nível superior ligados à área ambiental (advogados, engenheiros, biólogos, químicos, geólogos, etc.), desenvolvendo atividades de gestão, planejamento, estudos, elaboração e execução de projetos, além de auxiliar na fiscalização e controle de serviços de manutenção. Poderá exercer sua profissão em empresas públicas (prefeituras, autarquias, órgãos federais, estaduais e municipais) e privadas (indústrias, construtoras, consultorias), qualificando-se também como profissional autônomo (prestador de serviço). São oferecidas 70 vagas semestralmente, sendo 35 vagas no turno da manhã e 35 no turno da tarde.
- Informática – São oferecidas 25 vagas semestralmente.
- Agroindústria – O Técnico em Agroindústria é o profissional habilitado para atuar junto a empresas públicas e privadas do setor agroindustrial, em atividades de gestão, planejamento, projetos, transformação de produtos de origem animal e vegetal. Tem como competência básica atender, de forma sistemática, às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da cadeia produtiva do agronegócio para melhorar a qualidade e a sustentabilidade econômica, ambiental e social do País. São oferecidas 30 vagas semestralmente.

Os cursos nessa modalidade são destinados a alunos que já concluíram o ensino médio. Os cursos têm a duração de um ano e meio.

E ainda o curso de graduação:

- Tecnólogo em Alimentos – O curso de Tecnologia em Alimentos tem como objetivo a formação de pessoas aptas a exercer a profissão de Tecnólogo em Alimentos, capacitando esses profissionais para que conheçam o processo de fomento na produção agropecuária e domine a produção e utilização de tecnologias dentro das

diversas etapas da produção dos alimentos, seu controle de qualidade e preservação, de forma racional e econômica, visando à redução do impacto ambiental das atividades. As atividades dos tecnólogos abrangem a coordenação da produção, supervisão, controle da qualidade do processo de produção, condução de equipes, pesquisa e desenvolvimento nas empresas de transformação dos alimentos, como por exemplo, supervisionar e orientar o controle da matéria-prima; realizar análises físicas, químicas, microbiológicas, microscópicas e sensoriais; aplicar a legislação reguladora de produtos, processos, resíduos e atividades inerentes à industrialização; pesquisar, desenvolver, acompanhar e inovar processos, produtos e serviços na área industrial de produtos de origem animal e vegetal; promover, implantar e gerenciar programas da qualidade; atuar como empresário; atuar como consultor em atividades técnicas e gerenciais; e exercer a docência tecnológica. São destinados a alunos que já concluíram o ensino médio.

O curso de Tecnólogo em Alimentos é destinado aos alunos que já concluíram o ensino médio, tem duração de três anos e são oferecidas 25 vagas semestralmente. A partir do ano de 2010, a EAF oferecerá também o curso de Tecnólogo em Manutenção e Suporte em Informática.

Além dos cursos citados acima, a EAF, em articulação com o mundo do trabalho, tem procurado expandir sua área de abrangência no tocante a oferta de oportunidades para aqueles que demandam serviços em educação profissional. Por meio da Semana da Família Rural e da Semana Tecnológica, realizadas anualmente, são oferecidos cursos de nível básico para a comunidade externa e interna. Além disso, são realizados também cursos em parceria com a UFU, Emater, Clube Amigos da Terra, Senar, Secretaria Municipal de Agropecuária e Abastecimento e Sindicato Rural. Algumas atividades extracurriculares também são desenvolvidas pelos alunos e docentes junto à comunidade externa, com o objetivo de desenvolver aptidões voluntárias, transferir tecnologia e efetivar articulações. Essas atividades consistem em palestras, consultoria para escolas com pré-qualificação em agropecuária, orientação técnica para montagem de hortas em ONGs, escolas e associações comunitárias, dentre outros.

A EAF-UDI possui parcerias com várias empresas regionais com objetivo de qualificar o aluno, por meio de sua inserção no mercado de trabalho, seja através de cursos

profissionalizantes de formação continuada, estágios, palestras, minicursos, visitas técnicas e oportunidades profissionais. Exemplo de empresas que atuam na absorção da mão de obra formada pela Escola: Cargill Agrícola S.A., Monsanto, Arista Sciense, Itambé, Triálcool, ADM (Itumbiara – GO), Dmae (Araguari e Uberlândia), Emater-MG, Agromen Sementes Agrícolas Ltda., Prefeitura Municipal de Uberlândia, Calu, Valleè, Cemig, Agroveterinária Mimoso Ltda. (BA), Ceasa, ABC Agricultura e Pecuária S/A-ABC A & P, entre outros colaboradores da região e de outros Estados.

A EAF-UDI tem como missão educar e preparar o aluno, proporcionando-lhe uma formação integral e contínua, por meio de atividades prático-teóricas que o habilitem a exercer a profissão com criatividade, contribuindo para o desenvolvimento dos setores da economia e, conseqüentemente, para a justiça social. Tendo em vista os cursos oferecidos e o crescimento da instituição tanto em nível de alunos quanto de cursos, a instituição tem aumentado seus investimentos nas áreas de pesquisa e extensão, além do incentivo à qualificação de seus docentes para que, dessa maneira, sua missão seja cumprida com êxito a cada ano (PDI, 2006/2010).

4.7. Infraestrutura física da EAF

A estrutura física da EAF-UDI está distribuída da seguinte forma:

- Vinte e seis salas de aulas distribuídas no prédio principal, prédio do curso superior, centro de treinamentos e setores.
- Anfiteatro com capacidade para 400 pessoas.
- Um centro de treinamento.
- Uma biblioteca.
- Refeitório para 400 pessoas.
- Setor de panificação e açougue que funciona junto ao refeitório.
- Alojamento estudantil.
- Lavanderia.
- Cooperativa dos alunos.
- Quatro laboratórios de informática.
- Estacionamento.
- Um laboratório de química.

- Um laboratório de biologia.
- Um laboratório de análises microbiológicas.
- Um laboratório de meio ambiente.
- Um laboratório de física.
- Setor de manutenção diária.
- Setor de audiovisual, com equipamentos variados (data show, projetor de slides, televisão, vídeo e som).
- Agroindústria com setores de processamento de carne, leite, vegetal e cana de açúcar.
- Setores de campo de Zootecnia, Agricultura e infraestrutura rural – Zootecnia I: animais de pequeno porte; Zootecnia II: animais de médio porte; e Zootecnia III: animais de grande porte.
- Agricultura – horticultura, culturas anuais e culturas perenes.
- Infraestrutura rural (mecanização agrícola, topografia, irrigação e drenagem, construção e instalações), onde os alunos fazem aulas práticas e desenvolvem pesquisas.
- Três abatedouros (suíno bovino e aves).
- Vinte e nove moradias para servidores.

4.8. Análise dos dados da pesquisa

Para Machado (2001), pesquisas de acompanhamento de egressos são de grande importância, por permitir que as instituições avaliem os processos educativos e também de toda a estrutura escolar.

O acompanhamento de egressos pode significar o elo entre a escola, o mercado de trabalho e a sociedade, ao registrar informações sobre as mudanças no emprego, sobre as perspectivas profissionais, a inserção do aluno egresso na sociedade como um profissional, e sobre o perfil da formação que a escola oferece. Os egressos podem, também, ser fonte de dados para a manutenção atualizada do processo ensino-aprendizagem. (MACHADO, 2001, p. 13).

Esta pesquisa de campo foi desenvolvida na EAF-UDI. Estar em contato com a instituição de ensino profissionalizante nos permitiu visualizar a implementação das políticas públicas *in loco*. Procuramos verificar o processo de inserção, formação e apresentação dos alunos egressos dos cursos técnicos ao mercado de trabalho e como esse tem absorvido os

recém-formados trabalhadores.

Foram enviados 240 questionários aos alunos egressos da EAF. Neles continham questões fechadas e abertas sobre dados que possibilitaram avaliar o perfil dos egressos e também as dificuldades que eles encontraram para se ingressar no mercado de trabalho após o término do curso. Os instrumentos de coleta de dados foram enviados através de e-mail.

A maior dificuldade que tive em relação à pesquisa foi encontrar esses egressos. Primeiramente, procurei encontrá-los pela internet, por meio de sites de relacionamento (Orkut e Messenger). Foi possível localizar 60 alunos. Como na página de relacionamento dos contatos não havia o endereço de e-mail eu deixava um recado, no qual eu me apresentava e falava um pouco sobre o meu trabalho e da possibilidade deles estarem colaborando com a minha pesquisa.

Em um primeiro momento, dos 60 alunos apenas 15 me retornaram indicando como contato seus e-mails para envio dos questionários. Desses 15 questionários enviados obtive de volta 11. Para os outros 180 endereços cedidos pela secretaria enviei, já de imediato, os questionários. Passado mais ou menos 15 dias, obtive retorno de apenas oito contatos. Então, resolvi enviar outro e-mail com certo apelo emocional. Pedi encarecidamente que eles participassem da minha pesquisa, que sem ajuda deles não teria como eu concluir meu trabalho. Acho que eles se comoveram e resolveram participar. Esperei por mais alguns dias para ver se mais alguém se dispunha a responder, porém a espera foi em vão. Dessa maneira, a amostra finalmente se constituiu de 39 questionários respondidos, o que significa 16% do total de contatos estabelecidos.

Por meio dos questionários, foi possível caracterizar o perfil dos egressos atendidos pela EAF-UDI formados em diferentes anos, quais os cursos fizeram, motivo que os levaram a escolher um curso técnico, se deram continuidade aos estudos, situação do mercado de trabalho, renda familiar, expectativas dos egressos em relação ao curso realizado, dentre outras questões.

O ponto negativo dessa forma de contato via e-mail e através do site de relacionamento, e também dos e-mails fornecidos pela escola, foi em relação aos períodos de conclusão dos cursos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. No momento da busca dos contatos pela internet

não dava para saber o ano em que os egressos tinham concluído o curso. A EAF-UDI não tem uma lista separada por cursos em nem por ano de conclusão. A lista de contatos que tem era de alunos que os enviavam à secretaria, caso aparecesse alguma proposta de emprego. Devido a este fato, não foi possível fazer uma delimitação dos períodos analisados.

Foi aplicado também um questionário aos professores, ao diretor e também ao coordenador de cursos. O objetivo foi saber a opinião deles referente à formação profissional dos alunos e como ele tem contribuído para a inserção do egresso ao mercado de trabalho.

A EAF-UDI possui um corpo docente formado por 44 docentes. Porém, a pesquisa foi feita somente com 16 docentes que trabalham com as disciplinas profissionalizantes dos cursos técnicos. Conversei pessoalmente com 10 professores sobre a possibilidade de eles estarem respondendo ao questionário, apenas seis se dispuseram e responderam de imediato. Os outros não responderam devido à falta de tempo no momento, mas pediram que eu o enviasse por e-mail que eles responderiam. Dos quatro que conversei, apenas um retornou com o questionário respondido. Consegui os endereços eletrônicos de outros seis professores na secretaria da escola e, junto com o pedido para que participassem da pesquisa, já encaminhei o questionário. Desses seis, somente dois me retornaram. Sendo assim, totalizaram-se nove questionários respondidos por parte dos professores. O diretor da escola e nem o coordenador de cursos responderam ao questionário, apesar de minha insistência.

O questionário aplicado aos egressos foi composto de trinta e cinco questões fechadas e três questões abertas (ver anexo 1), dividido em quatro blocos. O primeiro tratou de informações pessoais e gerais sobre os seguintes aspectos: gênero, idade, etnia, nacionalidade e cidade em que moram. Essas questões serviram para caracterizar os sujeitos. O segundo bloco tratou de questões relacionadas à formação escolar tais como: rede de ensino que cursou o ensino fundamental, motivo que levaram a fazer um curso técnico, se deram continuidade aos estudos dentre outras. O terceiro bloco diz respeito a informações profissionais, se o egresso trabalha ou já trabalhou na área de formação, faixa de renda; os que não trabalham quais os principais motivos, etc. Todas as questões dos três primeiros blocos eram de múltiplas escolhas, sendo possível a escolha de apenas uma alternativa. Por fim, no quarto bloco, constituído de três questões abertas, o objetivo foi proporcionar aos sujeitos envolvidos na pesquisa algumas reflexões referentes à formação obtida por meio de um curso técnico e a perspectiva em relação ao mercado de trabalho.

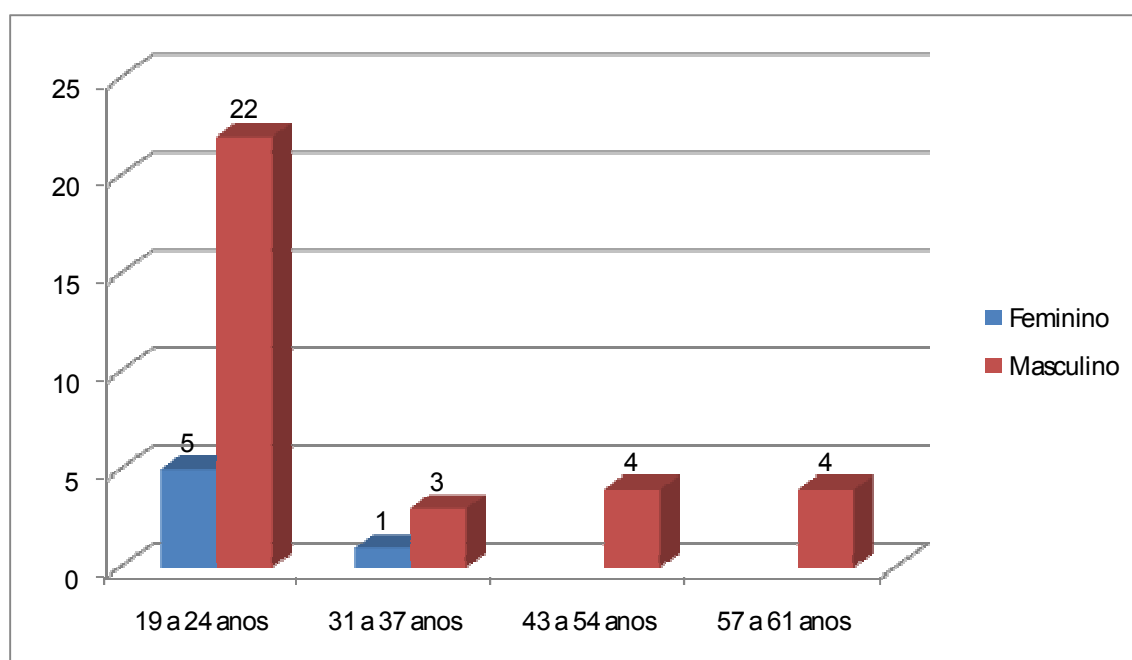
O questionário aplicado aos professores foi composto de oito questões fechadas e doze abertas (ver anexo 2), dividido em três blocos. O primeiro bloco abordou informações pessoais dos docentes; o segundo tratou das informações acadêmicas deles e o terceiro bloco, formado apenas por questões discursivas, teve como objetivo saber a opinião dos professores de como se tem dado a formação profissional dos alunos nos cursos técnicos na instituição em que trabalham. Cabe ressaltar que o foco principal deste trabalho não é a pesquisa com o corpo docente e sim em relação aos egressos.

Conseguir as respostas dos questionários tanto por parte dos egressos quanto dos docentes foi a etapa mais difícil e preocupante deste trabalho, pois depende de pessoas desconhecidas, que nem sempre estão dispostas e interessadas em colaborar.

4.8.1 Caracterização dos sujeitos egressos/alunos da pesquisa: idade, gênero etnia, nacionalidade e naturalidade.

Representamos as informações relacionadas ao gênero e a faixa etária dos egressos.

GRÁFICO 1: GÊNERO E FAIXA ETÁRIA DOS EGRESSOS



Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Um maior número de sujeitos do sexo masculino se explica talvez pelo fato da intrínseca vinculação da formação técnica em escolas agrotécnicas com o sexo masculino. Vale ressaltar que a EAF-UDI, até por volta dos anos 2000, oferecia somente os cursos de agropecuária e em relação a essa formação há a difusão da ideia de que a agricultura e a pecuária são atividades masculinas²⁶. Dos 33 homens envolvidos na pesquisa, todos fizeram o curso de Técnico em Agropecuária.

Por muito tempo, difundiu-se a ideia de que “escola agrícola não era lugar para mulher”, uma vez que ela estava associada a ideia de fragilidade, passividade, docilidade, atributos incompatíveis com a rusticidade necessária para o trabalho no campo. Trabalho este ainda muito associado com esforço físico braçal. Por ser uma atividade voltada para o uso e exploração da terra, criação e manejo de animais, plantio, colheita e pós-colheita de diferentes culturas, a agropecuária tem sido associada culturalmente à ideia de força física, o que historicamente contrapõe se à representação da mulher como um ser frágil, delicado, sensível. (GUERRA; BONFIM, s/d, p.7).

Essa ideia de que o curso de Técnico em Agropecuária é uma atividade masculina, está presente também no momento de contratação de um profissional para a área pelo mercado de trabalho. Das seis mulheres que participaram desta pesquisa, cinco fizeram o curso de Técnico em Agropecuária e uma o curso de Informática. Segundo as egressas do curso de Técnico em Agropecuária, uma das principais dificuldades que tiveram ao tentarem uma vaga no mercado de trabalho foi:

A principal dificuldade que tive em relação ao mercado de trabalho foi o fato de algumas empresas ainda terem preferência por contratarem técnicos do sexo masculino para atuarem no campo. (EGRESSA 24).

Nesse ramo da agropecuária existem certas limitações quanto à contratação de mulheres, embora tenha um campo amplo, em determinados cargos a preferência é por pessoas do sexo masculino. (EGRESSA 25).

A preferência por contratarem pessoas do sexo masculino para atuarem no mercado agrícola pode estar associada ao fato da mulher ser considerada, principalmente pelos homens, como sexo frágil. Como nessa área as funções realizadas, em alguns casos, são consideradas como “serviços pesados”, pressupõe-se que as mulheres não conseguem

²⁶ Do ano de 1971 a 1995, o número de mulheres no curso de Agropecuária era inexistente. A partir desta data, ele cresce gradativamente, a exemplo podemos citar: no ano de 1996, de 98 alunos apenas uma mulher; 1998, de 100 alunos três eram mulheres; em 2000, de 119 alunos tinha-se nove mulheres. Esse número cresce a cada ano e, no ano de 2009, de 228 alunos matriculados no curso de Agropecuária de nível médio 64 são mulheres. (Esses dados foram retirados das placas afixadas nas paredes da escola dos formandos e também através da secretaria da escola).

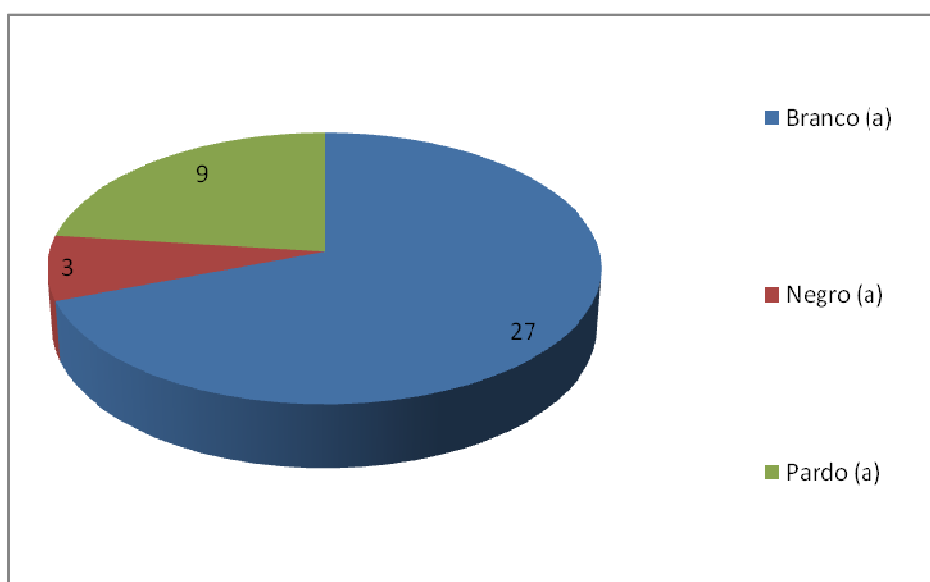
executá-los. Tem certas funções que a mulher certamente terá mais dificuldades em relação aos homens, mas não são impossíveis de ser desempenhadas.

O fato de poder realizar “qualquer tipo de trabalho” dá ao homem maior possibilidade de conseguir um posto de trabalho, uma vez que não estão definidas objetivamente as funções do/a técnico/a em agropecuária, podendo ir desde dirigir trator, operar máquinas e equipamentos de alta tecnologia, fazer pesquisa de campo, levantamento topográfico, administração de pessoal, acompanhamento de colheitas e pós-colheitas, até as atividades mais complexas de informatização de todas as etapas da produção e comercialização de produtos agropecuários. (GUERRA; BONFIM, s/d, p.9).

Infelizmente, os fatores anteriormente citados, somados à inexistência de alojamento feminino, podem desestimular as mulheres a procurarem a formação de Técnico em Agropecuária. Na EAF-UDI, o número de mulheres matriculadas nos cursos cresceu gradativamente a partir dos anos 2000 com a implementação de novos cursos, como os de Informática e o de Tecnólogo em Alimentos, porém em relação ao curso de Técnico em Agropecuária, esse número ainda é reduzido.

Todos os egressos são de nacionalidade brasileira. Quanto à etnia, os dados estão representados no GRAF. 2.

GRÁFICO 2: ETNIA DOS EGRESSOS

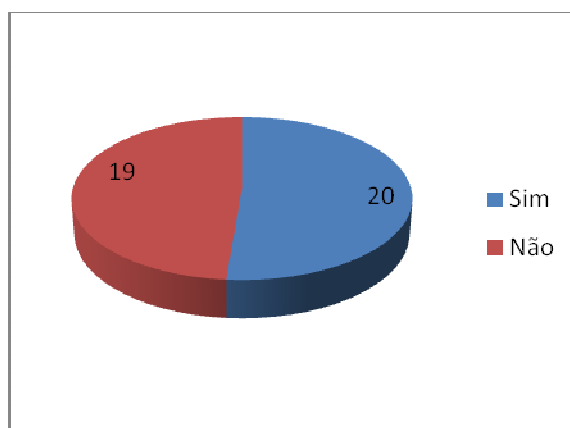


Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Uma boa parte dos egressos foram alunos internos da escola, como podemos observar no GRAF.2. Dos 39 colaboradores, 27 são provenientes do Estado de Minas Gerais.

Dos 12 egressos restantes, dez vieram do Estado de Goiás, um da Bahia e um do Estado de Mato Grosso. Destes 12 egressos advindos de outros Estados, todos foram alunos internos da escola. Após a conclusão do curso, eles retornaram para suas cidades de origem.

**GRÁFICO 3: EGRESSOS INTERNOS DA
EAF-UDI**



Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

O alto número de egressos advindos de outras localidades para estudar na EAF-UDI, segundo Brasil (2009) deve-se ao fato que muitos jovens residentes, principalmente em cidades do interior, encontram muitas dificuldades de continuar seus estudos após o término do ensino fundamental. Dentre essas dificuldades, podemos destacar: necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, falta de escolas de ensino médio e principalmente a falta de recursos financeiros para prosseguirem seus estudos em outras localidades. Esses jovens encontram, nas Escolas Agrotécnicas Federais, a oportunidade de continuar seus estudos e também de se profissionalizar sem muitos gastos, pois, além do ensino ser gratuito, a escola oferece internato para uma parcela considerável de alunos que passam a contar com moradia dentro da própria escola, além dos serviços de alimentação e lavanderia

No primeiro semestre de 2009, segundo dados da secretaria, estavam matriculados na EAF-UDI um total de 588 alunos, distribuídos nos diferentes cursos. Quanto ao número de alunos internos²⁷, esse reduziu bastante, apenas 86 em 2009, enquanto que já chegou a 200. advindos de outras cidades e sem condições financeiras de se manterem na cidade. Os alunos internos advêm principalmente das regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba, sul de Goiás, Bahia e norte de São Paulo.

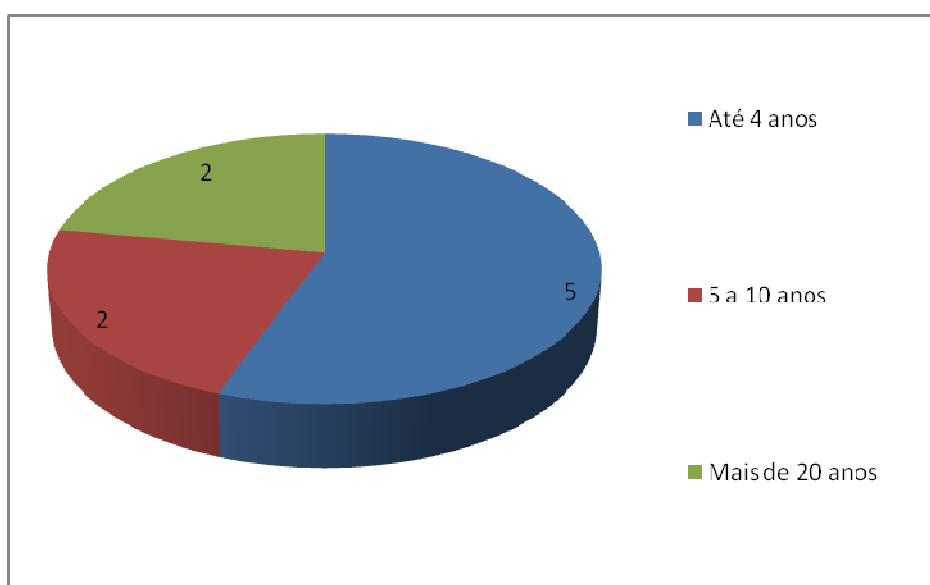
²⁷ O alojamento interno é oferecido somente para alunos do sexo masculino.

4.8.2. Caracterização dos sujeitos docentes da pesquisa:

Quanto ao perfil dos professores participantes de nossa pesquisa cinco são do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

O tempo de atuação como docentes em cursos técnicos varia de um mês a 29 anos, como podemos observar no GRAF. 4.

GRÁFICO 4: TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE EM CURSOS TÉCNICOS



Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Segue abaixo o quadro referente às informações acadêmicas dos professores da EAF-UDI que participaram da pesquisa. Todos os professores atuam diretamente com as disciplinas profissionalizantes dos cursos técnicos.

Tabela 7: Informações acadêmicas dos Docentes da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia

Colaborador(a)	Graduado (a)	Titulação	Disciplinas que ministra ou já ministrou em curso técnico profissional
Docente 1	Engenharia Elétrica	-Pós Graduação Lato Sensu em: Física/Educação para ciência/Informática na Educação;	-Manutenção em Hardware -Desenvolvimento em Web

		-Mestrado em: Engenharia Elétrica	
Docente 2	Geografia	Mestrado em: Gestão Ambiental	- Geografia - Sociologia -Legislação Ambiental -Gestão Ambiental -Climatologia - Microbacias
Docente 3	Engenharia de Alimentos	-Pós Graduação Lato Sensu em: Controle de Qualidade; -Mestrado em: Engenharia Química	-Higiene e Segurança no Trabalho -Infra-estrutura -Cereais e Oleaginosas -Nutrição
Docente 4	Economia	Mestrado em: Economia/Admini stração	-Gestão -Planejamento e Projetos
Docente 5	Engenharia Agrônômica	Pós Doutorado em: Biotecnologia	-Propagação e Plantio -Plantas Daninhas, Pragas e Doenças -Biotecnologia -Olericultura
Docente 6	Medicina Veterinária	-Mestrado em: Zootecnia -Doutorado em: Zootecnia -Pós Doutorado em: Veterinária	-Suinocultura -Bovinocultura -Nutrição animal -Obtenção de matérias primas
Docente 7	Ciência da Computação	-Mestrado em: Ciência da Computação	-Elaboração de Algoritmos e Programas -Engenharia de Software -Fundamentos de Informática -Implementação e Testes de Sistemas -Operação de Software's Aplicativos e Utilitários
Docente 8	Biologia	-Mestrado em: Educação	-Ecologia -Microbiologia -Gestão Ambiental -Diagnóstico Ambiental -Processos Agroindustriais

Docente 9	Engenharia Agrônômica	-Pós Graduação Latu Sensu em: Agrometeorologia -Mestrado em: Ciência do Solo -Doutorado em: Ciência do Solo (cursando)	-Fruticultura -Silvicultura -Irrigação e Drenagem -Construções Rurais -Jardinagem e Paisagismo -Cultura Anuais -Desenho Técnico -Olericultura -Cooperativismo
-----------	-----------------------	--	---

Fonte: Dados colhidos a partir do questionário aplicado aos docentes

Como podemos observar, todos os docentes são graduados em áreas diretamente ligadas às disciplinas as quais trabalham nos cursos técnicos. São professores bem capacitados levando em consideração suas titulações, já que a maioria dos docentes participantes da pesquisa possui o curso de mestrado também relacionado com suas áreas de formação.

Para Nogueira (2009), a formação do corpo docente apropriado para o exercício do magistério na educação profissional, principalmente a de nível médio, ainda é um problema e tem incendiado muitas discussões e desafios para os especialistas que, segundo o autor, estão longe do consenso.

A LDB 9.394/96 não estabeleceu exigências específicas para a educação profissional no que diz respeito à formação de professores para atuarem nos cursos técnicos profissionalizantes. Já o Decreto 2.208, segundo Machado (2008), reconheceu implicitamente a importância de se adotar uma postura mais flexível referente à educação profissional e interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores. Também previa que esses deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Apesar disso, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências mais concretas. A indefinição da regra geral voltou com o Decreto nº 5.154. Em seu último artigo, revogou integralmente o Decreto nº 2.208/97. Com isso, pelo menos do ponto de vista formal, desapareceu a flexibilidade para a docência nele contida.

Segundo Abreu (2008), de maneira geral, os professores que atuam com disciplinas profissionalizantes dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação

profissional técnica de nível médio não possuem formação para o magistério, o que, muitas vezes, pode apresentar dificuldades no desenvolvimento de sua prática pedagógica. E essa prática pode ser construída por meio da experiência profissional. Juntamente com o cotidiano da sala de aula, a troca de experiência com os colegas de trabalho contribuem com a prática pedagógica dos professores do ensino técnico-profissional.

Em nossa pesquisa, a maioria dos docentes que atua com as disciplinas específicas da educação profissional são egressos de cursos de graduação em áreas correlatas com as disciplinas que lecionam. No que se refere à formação pedagógica essencial para a atividade na educação profissional, os cursos de graduação não têm sido suficientes para que os docentes desempenhem a função com segurança.

O professor precisa ajustar a sua prática pedagógica, ou seja, adequar o processo ensino-aprendizagem a essa nova abordagem e isso é muito complexo. Veja, não nos sentimos seguros nem para definirmos o que significa o termo “competência” na educação profissional, nem preparado para sermos professores de educação profissionalizante, pois usamos didática para a formação geral. Falta uma preparação do pessoal. Há insuficiente investimento na formação/atualização/reciclagem dos professores (implica em reestruturação de carreira, emprego, remuneração etc. (DOCENTE 5).

Nós, docentes, somos despreparados para trabalhar com formação de profissionais no nível técnico. Somos oriundos da Universidade e temos a tendência em repetir o mesmo modelo na educação profissional. (DOCENTE 9).

Podemos observar que tanto o docente 5 quanto o docente 9 se sentem despreparados para trabalhar em cursos técnicos, pois estão acostumados a retransmitir aos alunos as bases teóricas que aprenderam na faculdade. Os docentes não sabem ensinar o “como fazer” ou a parte prática e esse é um fator essencial em um curso técnico profissionalizante. As habilidades técnicas são importantes para um docente poder realizar seu trabalho, pois está acostumado a trabalhar apenas com as metodologias de formação geral e não para uma formação técnica. Dessa forma, o docente não se sente apto a formar mão de obra qualificada, que deveria ser o produto do seu ofício.

Para Machado (2008), há ofertas diversificadas de formação de docentes para atuarem na educação profissional, mas são reduzidas considerando o potencial de demanda e nem sempre atendem todos os perfis de entrada dos candidatos. Essas ofertas são constituídas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância.

Poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura.

Apesar disso, as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por ser o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores, etc. (MACHADO, 2008, p.12).

A formação de professores para atuarem na educação profissional, segundo Brasil (2007), deve ocorrer em duas dimensões. A primeira é a formação inicial. Os professores das disciplinas específicas são formados, geralmente, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. O parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 02/97²⁸, dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a educação profissional. São programas que precisam ser revistos, pois não atendem à necessidade de formação, principalmente dos sistemas estaduais de ensino.

Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam, em seus currículos, estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica.

O aspecto a ser considerado é o da formação continuada. Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política. O MEC, por meio da Rede Federal e universidades federais, e os Estados, através das universidades estaduais, deverão atuar em conjunto nas suas regiões para elaborar e executar ações de formação aos professores que forem atuar seja na área básica ou na específica.

Sendo assim, o processo de formação de professores para atuar na educação profissional

²⁸ Para mais detalhes sobre o Parecer CNE/CEB nº 02/97 consultar o site: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer0297.pdf.

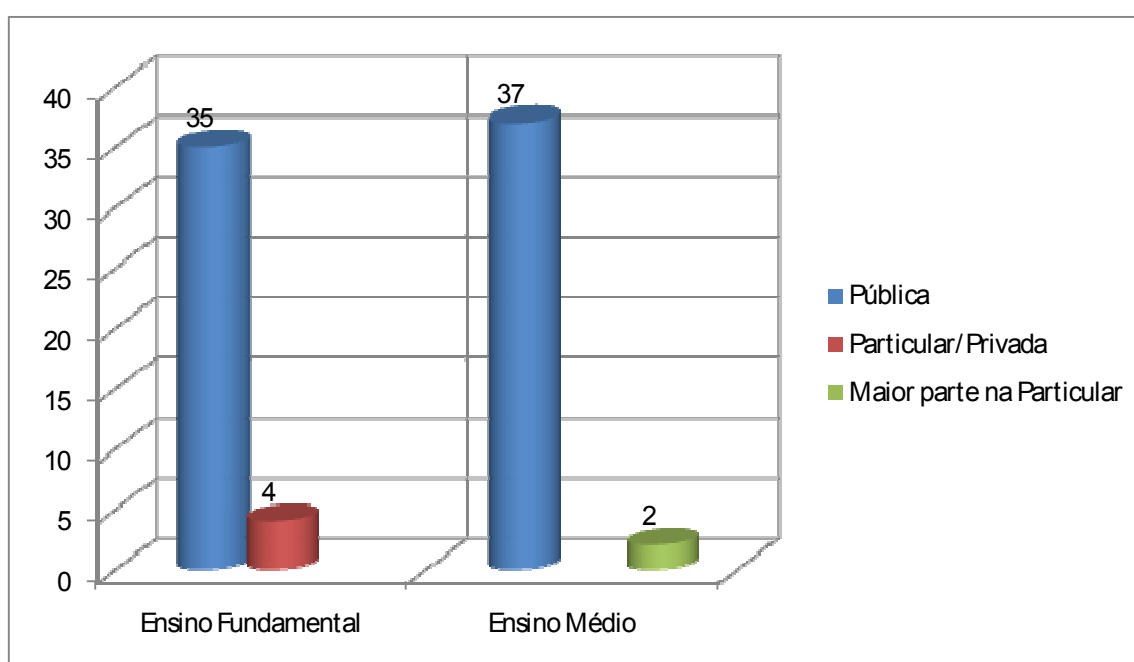
deve contemplar, além da competência técnica (conhecimento específico da área), a competência pedagógica (conhecimento e domínio dos processos de ensino/aprendizagem). Em síntese: tão importante quanto saber o que ensinar é preciso saber como ensinar. Nesse aspecto, o principal desafio é despertar, nos professores de educação profissional, um verdadeiro interesse no desenvolvimento de competências pedagógicas e romper com o modelo de ensino fortemente orientado para o conteúdo predominante no sistema.

Esse desafio requer uma visão prática do problema da formação docente. Deve priorizar o atendimento de necessidades e situações de ensino e aprendizagem claramente identificadas nos diversos contextos da educação profissional e oferecer aos professores os recursos pedagógicos não contemplados em sua formação eminentemente técnica. Antes de ter as competências técnicas, o professor deve ser capaz de identificar e valorizar as suas competências, dentro de sua profissão e de outras práticas sociais (PERRENOUD, 1999).

4.8.3. Dados referentes à formação técnica dos egressos da EAF-UDI

Os dados referentes à procedência dos egressos que participaram da pesquisa estão representados no gráfico a seguir:

GRÁFICO 5: TIPO DE ESCOLA QUE OS EGRESSOS CURSARAM O ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO MÉDIO.

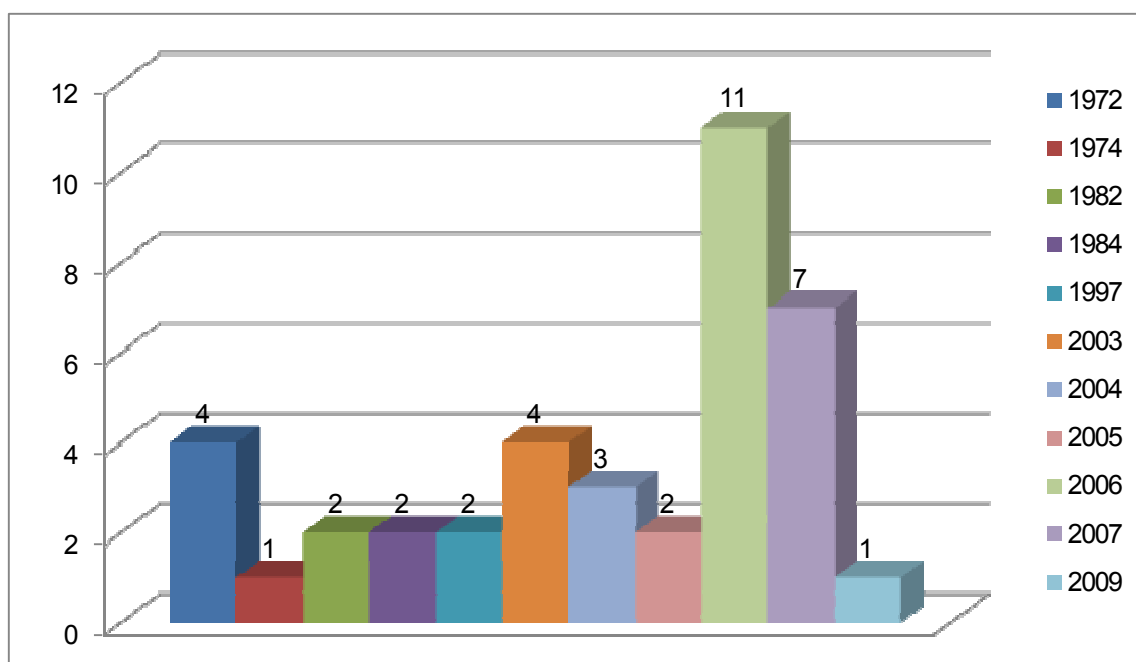


Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Esses dados vão contra a ideia ou preconceito que algumas pessoas têm ao afirmarem que o ensino técnico da rede federal é destinado, em sua maioria, à elite. Se assim fosse, teríamos um número maior de egressos que cursaram principalmente o ensino fundamental em escolas particulares.

O ano em que os egressos concluíram o curso variou bastante. A pesquisa revelou que a maior representatividade dos respondentes pertencia às turmas de formandos dos anos de 2006 e 2007 como podemos observar no GRAF.6.

GRÁFICO 6: DISTRIBUIÇÃO DE EGRESSOS POR ANO DE CONCLUSÃO



Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

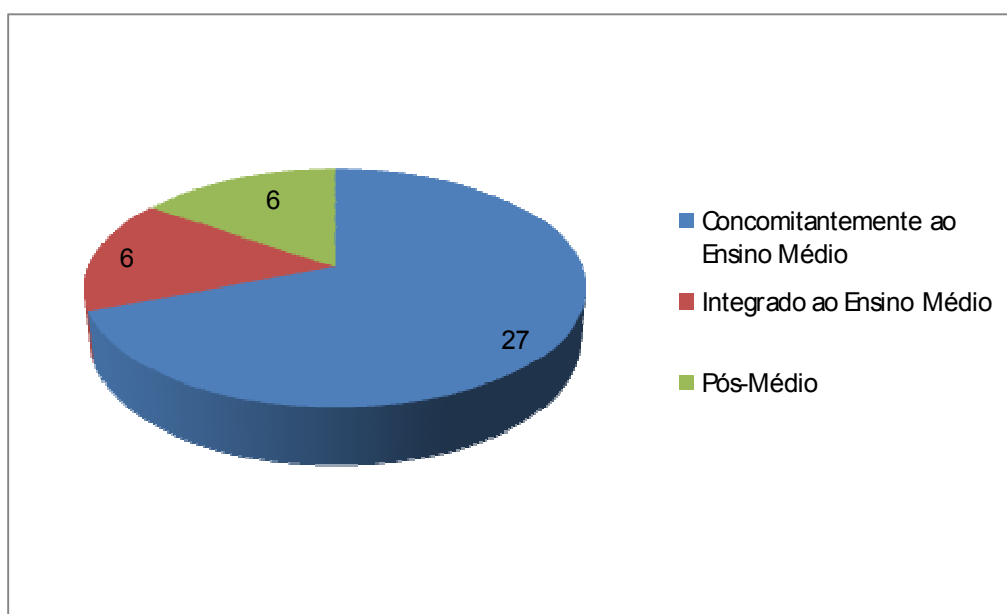
Essa variação em relação ao ano de conclusão se deu devido ao fato de como esses egressos foram localizados: via internet e e-mails aleatórios fornecidos pela EAF que não tem um banco de dados com os endereços. Assim, não foi possível localizar os egressos formados em um único período.

Como podemos observar 2006 foi o ano que teve maior representatividade e isso se deve ao fato de um egresso ter me passado o e-mail de colegas da turma, o que aconteceu também com os anos de 1972 e 2007. Cabe ressaltar que os quatro alunos da turma de 1972 fizeram

parte da primeira turma do curso de Técnico em Agropecuária ou de Técnico Agrícola como era chamado naquela época.

Quanto à modalidade de ensino em que cursaram o ensino técnico, obtivemos os seguintes resultados:

GRÁFICO 7: MODALIDADE EM QUE OS EGRESSOS FIZERAM O CURSO TÉCNICO



Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

A reforma do ensino médio e da educação profissional, por meio da Lei 9.394/96 e do Decreto 2.208/97, conforme vimos no Capítulo II deste trabalho, trazem como inovação, dentre outros aspectos, a separação do ensino técnico profissional do ensino médio geral.

Pela atual legislação de ensino, a educação profissional está organizada em capítulo à parte da educação básica e do ensino superior. Definiu-se, no artigo 39 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador, contarão com a possibilidade de acesso à educação profissional. No artigo 40, estabelece-se que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, este compreendendo os níveis fundamental, médio e superior. Dessa forma, a educação profissional é tratada como complementar à educação de caráter geral. (MENDES, 2003, p.2).

Nesse contexto, a educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de

trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. Regulamentam-na como um todo, contemplando as formas de ensino que habilitam e estão referidas a níveis da educação escolar no conjunto da qualificação permanente para as atividades produtivas. A educação profissional de nível técnico deve ter organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio (BRASIL, 1997).

Essa reforma, segundo Kuenzer (1999), fundamentou-se no entendimento de que a rede de Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica tinham alguns problemas e distorções, tais como: operação a custos elevados, em comparação com outras escolas da rede pública estadual; oferta de vagas em número limitado; distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de alunos trabalhadores e de baixa renda; cursos de duração muito longa e que não atendiam às demandas dos setores produtivos e disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento de estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho. Com a separação entre educação geral e formação profissional, os cursos técnicos seriam efetivamente procurados por aqueles que estivessem basicamente interessados em uma carreira técnica.

Nossa pesquisa comprovou alguns desses problemas citados por Kuenzer (1999) em relação aos cursos técnicos oferecidos pelas instituições federais de ensino. O aluno que necessita conciliar trabalho e estudo não tem a oportunidade de estudar na EAF-UDI, creio que por dois principais motivos: pelo fato da escola localizar-se fora da cidade, o que demanda um bom tempo para o aluno trabalhador se locomover dela ao local de trabalho; o segundo motivo, e talvez o ponto de maior destaque, seja o fato dela não oferecer cursos à noite. Esse é um ponto que, a meu ver, mereceria ser revisto pelo MEC e também pela própria EAF-UDI. Da maneira como é organizado, o ensino técnico acaba por atender uma parcela seletiva da população, ou seja, os alunos que não necessitam trabalhar têm maiores chances de se ingressarem e se manterem em um dos cursos oferecidos.

Vale ressaltar que entre os egressos que fizeram o curso técnico na modalidade concomitante ao ensino médio todos realizaram também o ensino médio na EAF-UD. Um dos motivos do não oferecimento de cursos técnicos na modalidade concomitante ao ensino médio em 2009 foi o fato do aluno, de acordo com o Decreto 2.208, poder realizar matrículas do ensino médio ou do curso técnico em instituições diferentes, o que ocasionava uma evasão de

alunos tanto no ensino médio quanto nos cursos técnicos. O aluno que estava interessado apenas no curso técnico, mas tinha certa dificuldade de acompanhar o ensino médio, uma vez que esse é bastante conceituado, ao se dar conta que não iria passar de ano, procurava por escolas “mais fracas” da cidade de Uberlândia. Havia também os alunos que prezavam mais pelo ensino médio em relação ao técnico. Nesse caso, a evasão era maior.

A EAF-UDI não ofereceu cursos técnicos para novos ingressantes na modalidade concomitante ao ensino médio em 2009²⁹. No lugar, foram oferecidos os cursos técnicos integrados ao ensino médio, segundo o Decreto 5.154/04. Com essa mudança, talvez mude o perfil do seu alunado, uma vez que o curso técnico integrado ao ensino médio conta com matrícula única, ou seja, se o aluno desistir do curso técnico automaticamente desiste do ensino médio e vice-versa.

Essa articulação entre ensino médio e educação profissional tem como objetivo elevar a escolaridade e criar alternativas para que o ensino regular se aproxime do mercado de trabalho. Para o secretário de Educação profissional e Tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco, a maioria dos jovens não consegue relacionar a permanência na escola com o futuro profissional. A educação profissional vinculada ao ensino médio pretende ser uma saída para a qualificação e conter a evasão escolar. (PACHECO, In: BRASIL, 2009).

Ao questionarmos aos professores da EAF sobre as vantagens e desvantagens do curso técnico integrado ao ensino médio em relação à formação técnica profissional no pós-médio e na concomitância ao ensino médio, eles as colocaram da seguinte maneira:

A vantagem poderia estar na atração de alunos que de fato estão a procura de ensino profissional e não de um ensino médio forte visando ingressar na universidade, já que neste caso, pelo menos teoricamente, as disciplinas do ensino médio seriam integradas as do ensino profissional. Contudo, não acredito que isso funcione na prática. Não há uma movimentação maior no sentido de um trabalho interdisciplinar, e assim a integração não sai do papel. Além disso, no curso concomitante, o aluno podia terminar o técnico após terminar o médio, ou seja, reprovação em disciplinas do técnico não impediria o aluno de passar para a próxima série do ensino médio. Acredito que o ensino ter passado para integrado vai causar é uma maior evasão desses alunos, já que a aprovação agora depende tanto das disciplinas do técnico quanto do médio para que o aluno possa passar para a próxima série. Não acredito em ensino profissional de nível médio, apenas de nível pós-

²⁹ Em 2010, a EAF-UDI volta a oferecer os cursos técnicos na modalidade concomitante ao ensino médio, além dos cursos integrados.

médio. (DOCENTE 4).

Teoricamente, o curso técnico integrado ao ensino médio seria destinado principalmente a alunos que realmente estão interessados em se profissionalizarem. No entanto, creio que isso não aconteça. É que a integração do ensino técnico público, ao invés de atender principalmente à população menos favorecida financeiramente e que realmente está interessada em se profissionalizar, talvez passe a atender um público mais elitizado que não quer ser técnico e que está interessado apenas na parte acadêmica do curso. A integração a nosso ver só terá sucesso se o perfil do alunado que ingressar nessa modalidade de ensino estiver disposto a ter uma formação técnica. Na modalidade concomitante há uma flexibilidade maior devido ao fato das matrículas do ensino médio e técnico ser independente, esta situação permite ao aluno matricular-se no ensino médio em outra instituição em um horário que melhor lhe convier.

A maioria dos docentes apontou que os cursos técnicos deveriam ser oferecidos somente para o pós-médio, pois os alunos que ingressam na modalidade concomitante e integrado ao ensino médio são cada vez mais jovens e não levam o curso técnico a sério e ocupam vagas de alunos que realmente queiram se profissionalizar.

Creio que na realidade, e em particular em Uberlândia, os cursos técnicos deveriam existir apenas na modalidade pós-médio. Afinal, o ensino médio está praticamente universalizado, os ingressantes nos cursos integrados e concomitantes são majoritariamente imaturos e de origem urbana. O ensino médio faz parte da educação básica, conforme prevê a LDB. Assim sendo, um aluno poderia fazer mais de um curso técnico em razão do curto tempo de duração, que são de três semestres. (DOCENTE 2).

Obtivemos alguns dados no setor de registros da EAF-UDI referente à evasão³⁰ dos alunos nos cursos técnicos, cujos números não são nada animadores como veremos na TAB. 8. Os dados referem-se ao período de 2005 a 2008:

³⁰ Vale ressaltar que não encontrei literaturas que tratem especificamente do tema “evasão escolar” nos cursos técnicos.

Tabela 8 : Número de ingressantes e formandos da EAF-UDI no período de 2005 a 2008.

ANO	CURSOS	Nº INGRESSANTES	Nº FORMANDOS
2005	Técnico em Agropecuária, concomitante	80	68
	Pós em Agropecuária	40	31
2006	Técnico em Agropecuária, concomitante	80	64
	Pós em Agropecuária	40	30
	Pós em Agroindústria	30	22
	Pós em Informática	25	19
	Pós em Meio Ambiente	35	23
2007	Técnico em Agropecuária, concomitante	80	54
	Técnico em Informática, concomitante	40	20
	Pós em Agropecuária	40	27
	Pós em Agroindústria	30	11
	Pós em Meio Ambiente	35	13
2008	Técnico em Agropecuária, concomitante	80	38
	Técnico em Informática, concomitante	40	13
	Pós em Agropecuária	40	14
	Pós em Informática	25	09
	Pós em Agroindústria	30	04
	Pós em Meio Ambiente	35	08

Fonte: Seção de Registros Escolares da EAF-UDI 2009.

Como podemos observar, a evasão é acentuada tanto nos cursos técnicos de nível médio quanto nos cursos pós-médio. A evasão se acentua com o passar dos anos como podemos verificar na TAB. 8. Segundo docentes da EAF-UDI, os motivos que levam os alunos a abandonar os cursos, principalmente os oferecidos na modalidade concomitante ao ensino médio, são:

Não se identificam com o curso (imaturidade ao iniciar); não conseguem acompanhar o nível de exigência (formação básica fraca); dificuldade de conciliar trabalho e estudo devido à localização da escola que exige muito tempo de deslocamento. (DOCENTE 2).

Não há divulgação pela instituição, de seus cursos, à comunidade. Os processos seletivos têm contado, cada vez mais, com menos alunos e com nível de conhecimento muito fraco. Como a proposta é a de oferecer um

ensino de qualidade, os alunos ingressam e não conseguem acompanhar o curso. Como não há apoio institucional para esse aluno, ele abandona. A distância da instituição e a falta de transporte adequado também desmotivam muitos alunos. Muitos deles precisam trabalhar e não conseguem compatibilizar o horário de trabalho com o dos estudos, uma vez que todos os cursos oferecidos pela instituição são no período da manhã e tarde. A falta de organização em alguns casos também desestimula os alunos, em especial os alunos “melhores” do ensino de nível médio, o que faz com que alguns pais os retirem da instituição. (DOCENTE 4).

Muitos alunos dos cursos técnicos concomitantes ou integrados os fazem apenas para cumprir tabela, estão interessados apenas no ensino médio, pois nossa instituição é gratuita, federal e considerada boa, por isso abandonam o curso técnico. (DOCENTE 7).

Geralmente os alunos entram em um curso profissionalizante com a ideia de que realmente aprenderão uma profissão, pensam que no curso técnico irão aprender somente a parte operacional, esquecendo-se assim da parte teórica do curso. Essa transposição de teoria para a prática é prejudicada por metodologias muitas vezes desatualizadas. Deve-se levar em consideração os problemas sociais, bem como a localização da escola, transporte e também a precariedade do ensino fundamental que contribui para a desistência dos alunos.

A falta de maturidade dos alunos ao ingressarem nos cursos esteve presente na fala de todos os docentes que participaram desta pesquisa. Eles apontam a imaturidade dos alunos como o principal motivo da evasão nos cursos técnicos.

A escolha por uma profissão, segundo Filizatti (2003), nem sempre é algo fácil e pode tornar-se uma tortura para o jovem que necessita posicionar-se diante de uma profissão. Isso acontece porque normalmente a escolha é feita em uma época de mudanças tanto físicas quanto psíquicas, o que por si só já gera muito conflitos. Tanto a sociedade quanto a família cobram urgência de um posicionamento por parte do jovem no sentido de escolher uma profissão e ele nem sempre está preparado.

Se os jovens têm dificuldade, quando estão próximos aos 18 anos de escolher, um curso superior, essa situação é mais grave com adolescentes de 14 anos para ingressar em um ensino profissional. (DOCENTE 4).

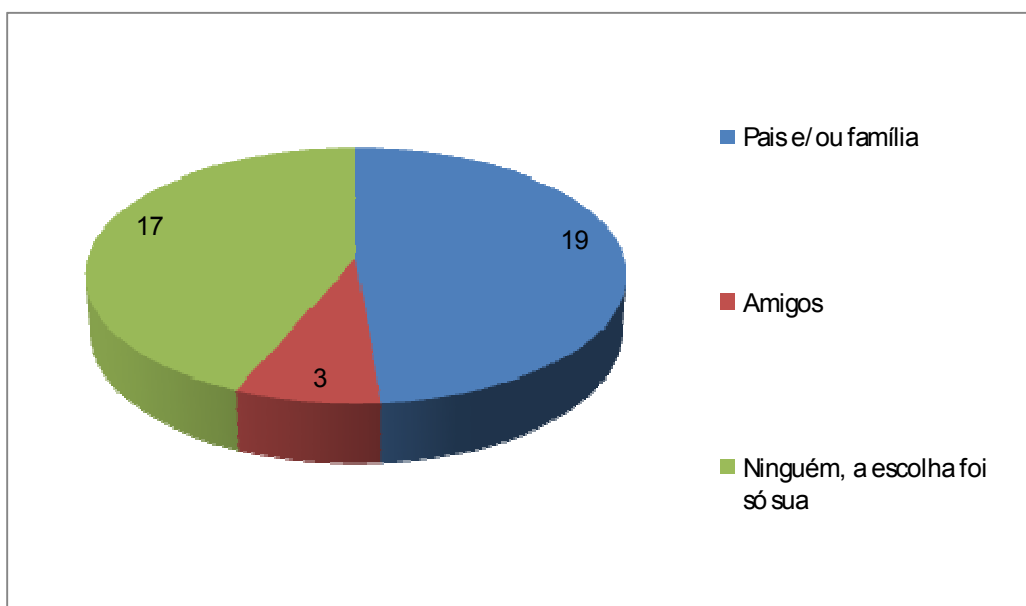
Aos 14 anos, o aluno realmente não está preparado psicologicamente para escolher, com certeza, uma profissão devido ao leque de opções de profissões que temos nos dias atuais. Com isso, na maioria das vezes, os alunos fazem suas escolhas incentivadas pelos pais e colegas e futuramente percebem que não se identificam com o curso, desistindo do mesmo.

A questão da evasão acontece também pelo fato da extensa carga diária escolar, pois o aluno passa o dia todo na escola. Como nessa faixa etária, para uma boa parte dos alunos, a prioridade é o ensino médio, eles acabam por desistir do técnico. Acontece também do aluno não se identificar com o curso, o que é muito comum nessa idade.

A evasão nos cursos técnicos pós-médio também é elevada e nesse caso acredita-se que não seja pela imaturidade dos alunos que isso aconteça, mas pela dificuldade dos alunos em conciliarem trabalho com os estudos. Geralmente, os alunos que procuram por um curso técnico pós-médio são aqueles que não conseguiram ingressar no ensino superior ou até já o fizeram e querem e precisam se profissionalizar. Acontece que o curso técnico pós-médio da EAF-UDI não dá oportunidade para o aluno trabalhador, já que os cursos nessa modalidade são oferecidos somente no período da manhã ou tarde e isso impede o aluno que precisa trabalhar de fazer o curso.

Ao indagarmos aos egressos sobre quem mais os influenciaram na escolha do curso técnico, obtivemos os seguintes resultados:

GRÁFICO 8 : QUEM MAIS INFLUENCIOU NA ESCOLHA DO CURSO TÉCNICO



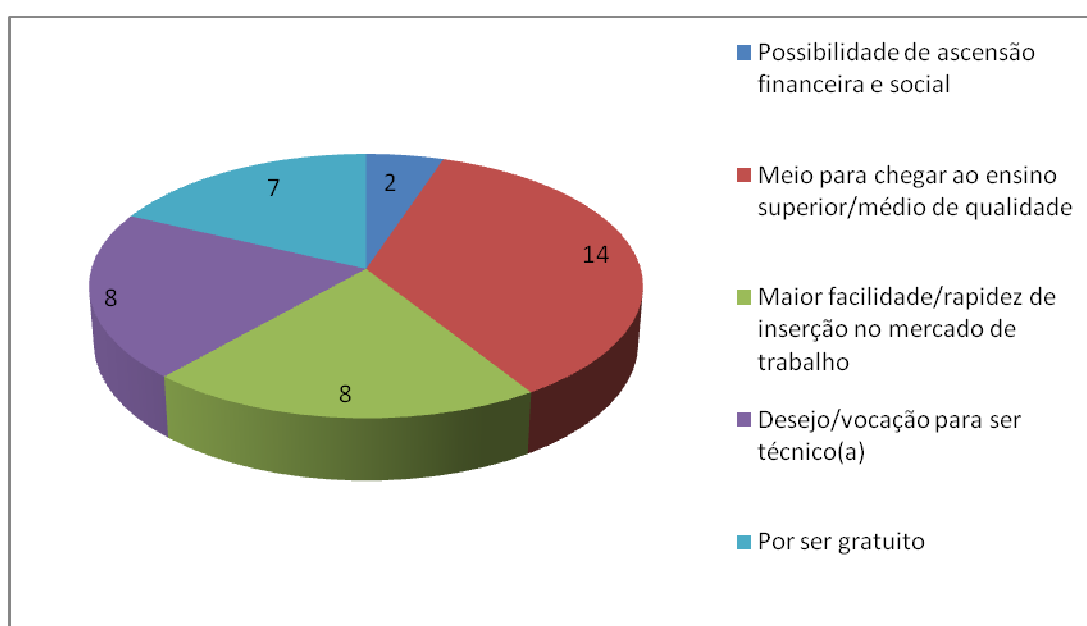
Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Percebemos que a maioria dos egressos foram influenciados pelos pais no momento da escolha do curso. Eles querem o melhor para seus filhos e como não têm condições

financeiras para custear uma escola particular e até um bom curso superior, vêm na EAF-UDI uma possibilidade. Com isso, os filhos fazem o curso não por interesse próprio e sim dos pais.

Os motivos que levaram os egressos a fazer um curso técnico na EAF-UDI estão representados no GRÁF. 9.

GRÁFICO 9: MOTIVOS QUE LEVARAM OS EGRESSOS A ESCOLHER UM CURSO TÉCNICO NA EAF-UDI



Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Podemos observar que a maior parte dos egressos que estudaram na EAF-UDI não estava interessada em fazer um curso técnico e sim um ensino médio de qualidade. Esse fato acontece não só nessa instituição, mas na maioria das escolas técnicas federais. Castro (1997) critica a formação técnica nessas escolas não só em relação ao alto custo dos alunos, mas também ao fato delas não atenderem às demandas da sociedade na formação de técnicos de nível médio para o mercado de trabalho.

Infelizmente, desde minhas pesquisas no início dos anos 70, verifica-se que pelo menos dois terços dos graduados das escolas técnicas vão para o ensino superior. São escolas caríssimas, próximo de 5.000 reais por aluno, oferecendo um esplêndido ensino de 2º Grau. Todos entenderam isso e competem para entrar, sobretudo, porque é de graça. Ficam as indústrias sem os técnicos de que precisam para ser competitivas e ficam a ver navios os

alunos mais modestos, interessados nas ocupações técnicas oferecidas. (CASTRO, 2004, p.141).

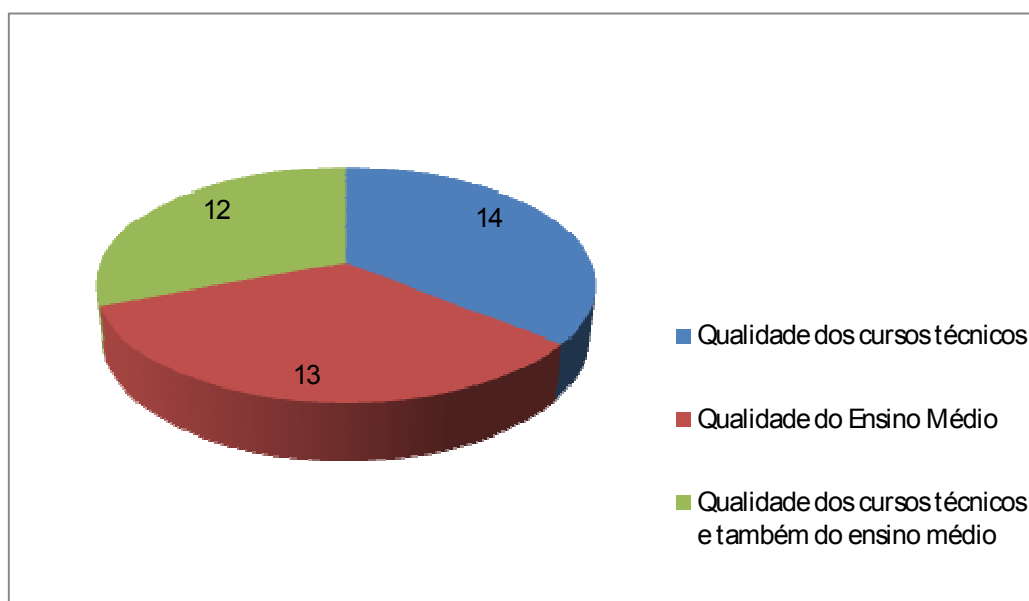
Nossa pesquisa comprovou essa realidade vivenciada nas pesquisas de Castro (2004), pois a maioria dos egressos que fizeram o curso técnico na EAF-UDI o fizeram como um meio de chegar ao ensino superior. As instituições técnicas federais irão continuar a receber esse perfil de aluno a não ser que ofereçam cursos dissociados do ensino médio.

Ao serem procuradas por estudantes somente interessados no ensino médio, essas instituições perderão suas identidades de escolas técnicas, o que, segundo Castro (2004), não justifica a permanência delas na rede federal.

Por outro lado, muitos egressos fizeram o curso por não terem condições financeiras de custear o estudo em outra instituição e como o ensino na EAF-UDI é gratuito optaram por fazê-lo. Outros fizeram o curso porque era verdadeiramente sua vocação e sentem o desejo de atuar na área. A garantia de conseguir um bom trabalho na área ao terminar o curso técnico é o que levou uma boa parte dos egressos a escolhê-lo, assim como uma minoria por acreditar que alcançará certa ascensão financeira.

Na opinião dos egressos a EAF-UDI se destaca pelos seguintes aspectos:

GRÁFICO 10: DESTAQUE DA EAF-UDI NA OPINIÃO DOS EGRESSOS.

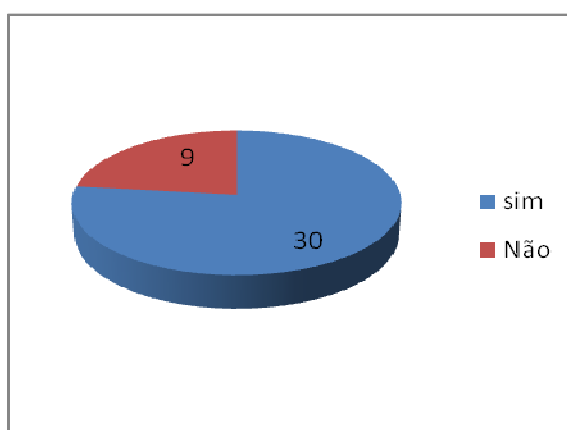


Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Na visão dos egressos, a escola desempenha um bom papel tanto na formação do técnico quanto na formação do ensino médio.

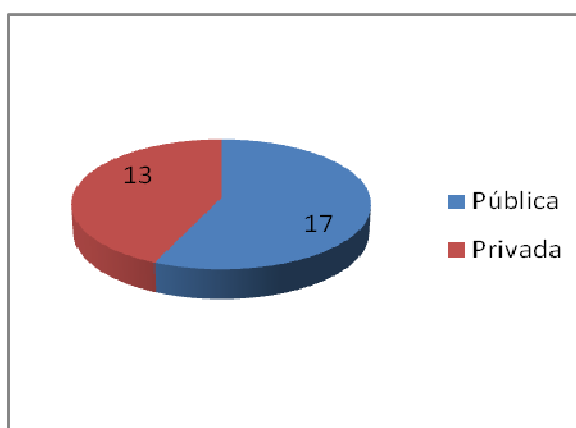
Os gráficos 11 e 12 demonstram o número de egressos que deram continuidade aos estudos e também o tipo de instituição que cursaram ou estão cursando o ensino superior.

GRÁFICO 11: EGRESSOS QUE DERAM CONTINUIDADE AOS ESTUDOS APÓS O CURSO TÉCNICO



Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

GRÁFICO 12: TIPO DE INSTITUIÇÃO QUE OS EGRESSOS CURSARAM OU ESTÃO CURSANDO O ENSINO SUPERIOR.



Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

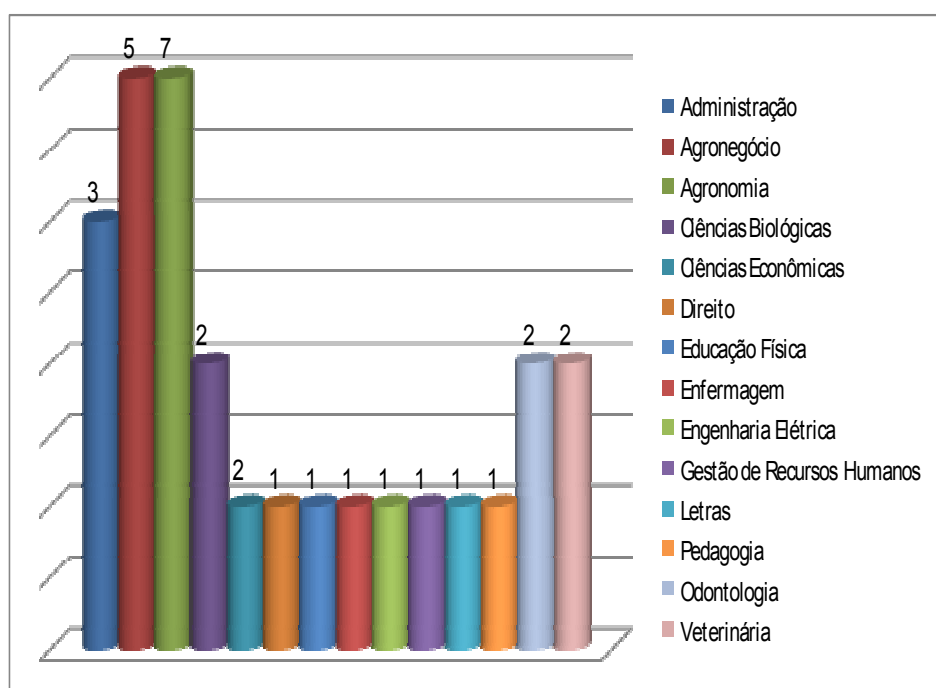
Os egressos que não deram continuidade aos estudos são os que se formaram principalmente nos anos de 1970 e 1980. Essa não continuidade dos estudos pode ser

atribuída ao fato de que, naquela época, ter apenas o diploma de um curso técnico já era suficiente para o indivíduo conquistar uma vaga no mercado de trabalho e nela se manter, diferentemente do que acontece nos dias atuais, pois o mercado exige, cada vez mais, certificações do trabalhador.

Os egressos que cursaram ou estão cursando o ensino superior estão preocupados com a importância do grau de escolaridade na empregabilidade. Hoje, os certificados e titulações se tornaram essenciais para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho e também como um meio do trabalhador ter a oportunidade de alcançar melhores salários.

Quanto ao curso superior que os egressos cursaram ou estão cursando, estes variaram bastante como podemos observar no (GRAF. 13).

**GRÁFICO 13: RELAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES
ESCOLHIDOS PELOS EGRESSOS**



Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

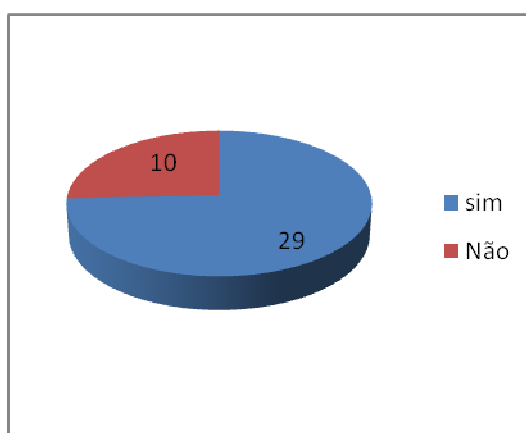
Como a maioria dos egressos fez o curso de Técnico em Agropecuária, podemos observar que a minoria fez o curso superior na mesma área de formação do curso técnico. Isso comprova novamente que boa parte dos egressos que estudaram na EAF-UDI não estavam interessados de fato no curso técnico e sim no ensino médio. Caso contrário teriam optado por

cursar o ensino superior na mesma área do curso técnico.

4.8.4. Informações profissionais dos egressos

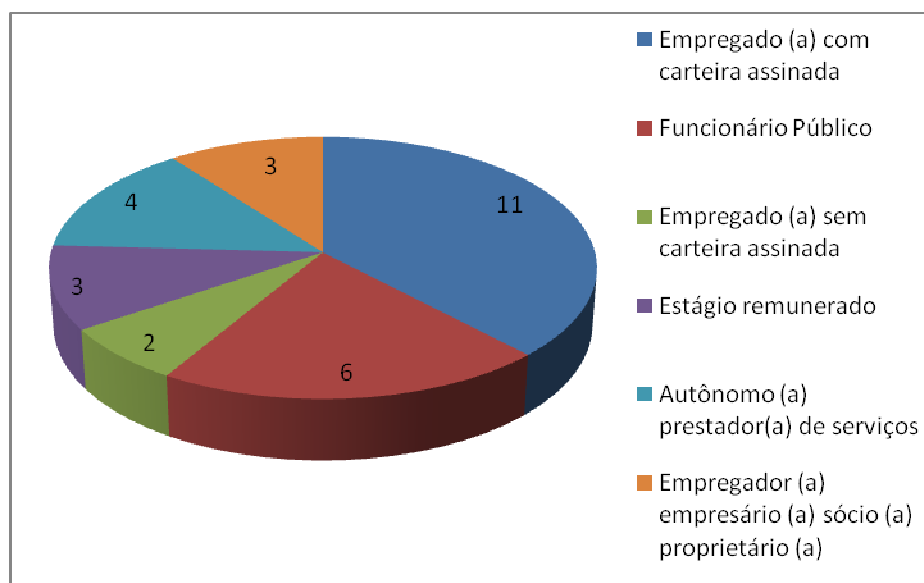
No momento da realização da pesquisa, uma boa parte dos egressos encontrava-se empregados (GRAF. 14). Quanto à inserção no mundo do trabalho, os egressos afirmaram trabalhar em ocupações diferenciadas, dentre as quais podemos destacar: dentista, administrador de empresas, gerente de produção, professor, barman, eletricista, técnico agrícola, auxiliar de almoxarifado, chefe de departamento de compras, assistente técnico-administrativo, analista-regulatório e policial.

GRÁFICO 14: EGRESSOS EMPREGADOS



Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

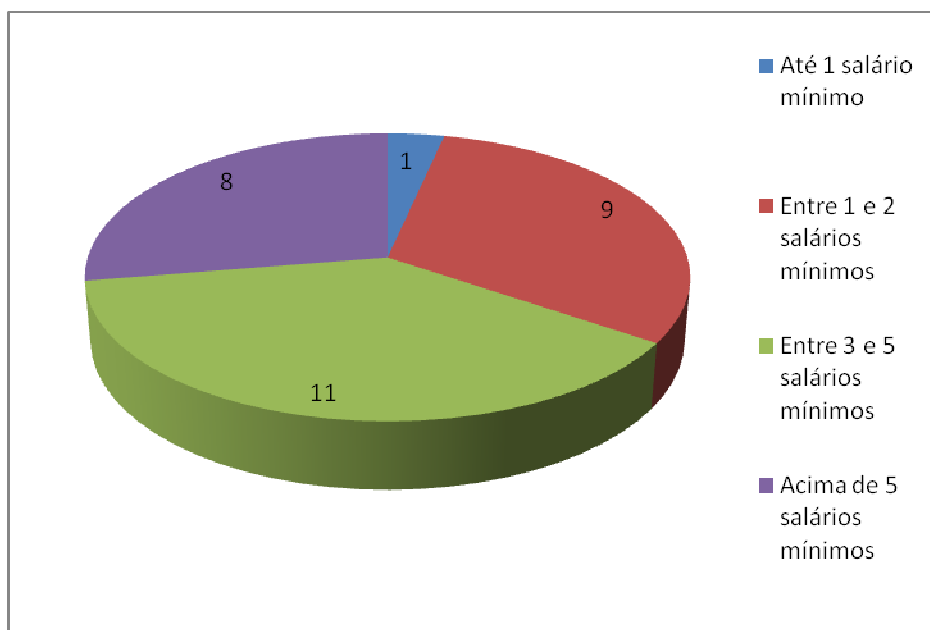
O gráfico 15 demonstra a situação de trabalho exercida pelos egressos, notamos que há uma predominância de relações formais de trabalho:

GRÁFICO 15: SITUAÇÃO DE TRABALHO DOS EGRESSOS

Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

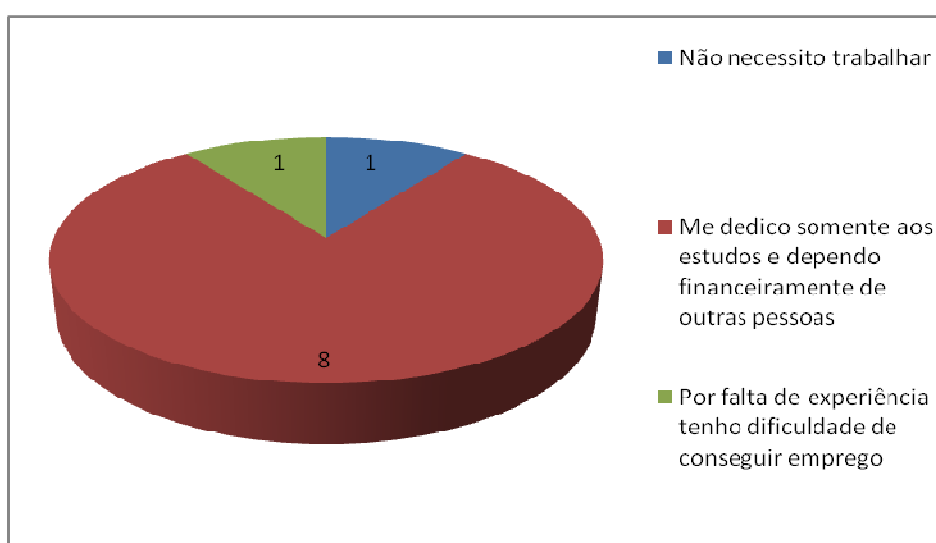
O trabalho precarizado, como se observou no Capítulo I deste trabalho, é uma realidade do mercado de trabalho formal e informal. Vínculos, por meio de empresas terceirizadas ou contratações temporárias, representam situações de trabalho quase sempre marcadas pela precarização. Como podemos observar, dos egressos que estão atuando, a maioria está de acordo com o Regimento da Lei Trabalhista, ou seja, trabalham com carteira assinada conforme o estabelecido na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

No tocante aos dados socioeconômicos dos egressos que estavam trabalhando no momento da pesquisa, obtivemos as seguintes informações:

GRÁFICO 16: FAIXA DE RENDA ENTRE OS EGRESSOS

Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Ao serem questionados sobre o principal motivo por não estarem trabalhando, a pesquisa revelou os seguintes dados:

GRÁFICO 17: PRINCIPAL MOTIVO POR NÃO ESTAREM TRABALHANDO

Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Quanto ao estágio obrigatório realizado no decorrer do curso, 13 egressos o realizaram

com remuneração e 26 sem remuneração. Para Monte (2009), entre a escola e o mercado de trabalho há um importante caminho essencial para quem quer se qualificar: o estágio. A EAF-UDI possui parcerias com várias empresas de Uberlândia e também de outras regiões para a realização dos estágios, que são obrigatórios para a conclusão dos cursos.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio como o ato educativo escolar desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso. (BRASIL, 2008, p. 9).

O estágio poderá ocorrer por meio da permanência formal do aluno na empresa ou instituição, sendo supervisionado por um profissional qualificado e habilitado na área ou de projetos de prestação de serviços acompanhados e orientados pelo professor da área do projeto.

Com o estágio, o aluno pode suprir a sua falta de experiência tendo a oportunidade de atuar na prática e conhecer o dia a dia da profissão que irá desempenhar ao concluir o curso. Isso diminuirá a distância entre o que se aprende na escola e o que efetivamente é exigido no mercado de trabalho.

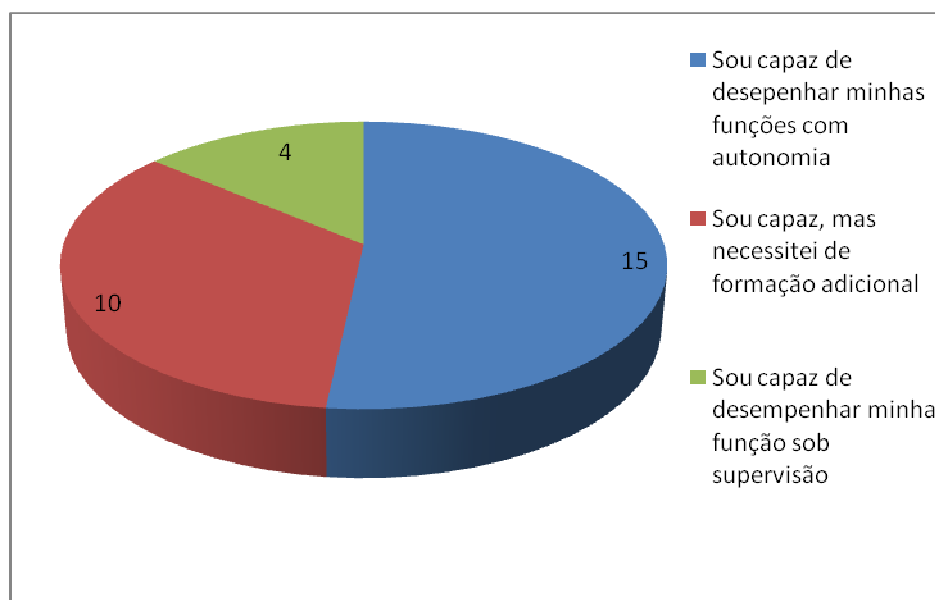
A EAF-UDI não possui um programa que encaminha os alunos ao mercado de trabalho, porém muitas empresas, ao fim dos estágios dos alunos, acabam por contratá-los.

O curso, pela duração e volume de alunos, é bastante dinâmico. Isso é natural. Daí, então, cabem aos alunos complementar o que foi ministrado nas aulas. Nas aulas de vivência, por exemplo, o professor tem um curto prazo de tempo para oferecer prática a turma inteira. Então, por meio do estágio, temos a possibilidade de aprimorarmos em nossas áreas de interesse. (EGRESSO 12).

O estágio é de grande valia para o aluno, pois é com ele que poderá adquirir experiências importantes para sua atuação futura no mercado de trabalho. É também importante para o empregador, pois o estágio não representa vínculo do aluno com a empresa, além de ser uma mão de obra especializada. Ademais, o aluno geralmente, no momento do estágio, está motivado e procura desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível, porque quer se estabelecer na empresa.

O gráfico a seguir nos mostra como a formação adquirida possibilitou o exercício das funções profissionais dos egressos.

GRÁFICO 18: COMO A FORMAÇÃO ADQUIRIDA POSSIBILITOU O EXERCÍCIO DAS FUNÇÕES PROFISSIONAIS DOS EGRESSOS



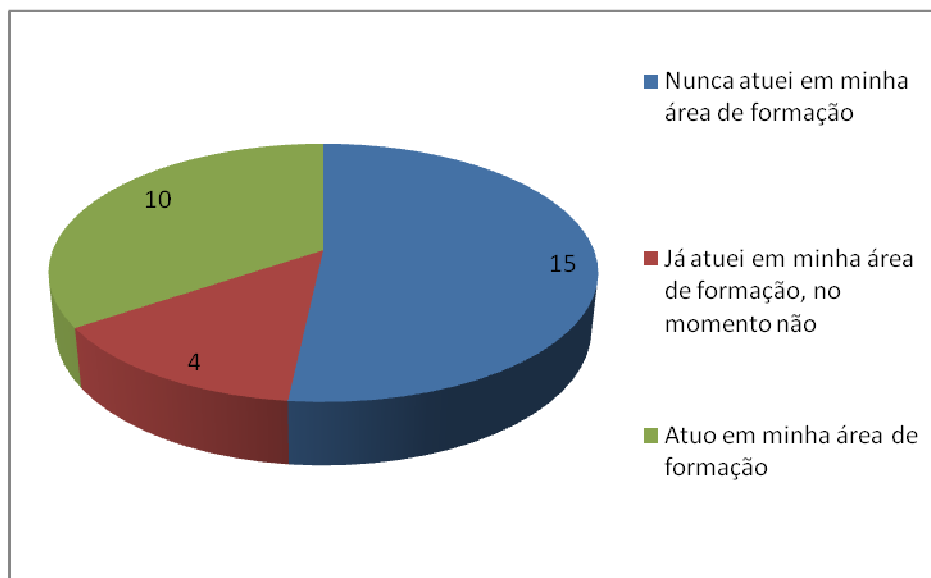
Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Pode se perceber que grande parte dos egressos se sente segura quanto ao exercício de sua profissão, conseguem atuar com autonomia e sem grandes dificuldades somente com a formação adquirida. No entanto, outros desempenham bem seu trabalho, mas necessitam de uma supervisão, pois não se sentem seguros o suficiente para desenvolvê-lo sozinhos. Outros conseguem realizar bem seu trabalho, mas sentiram a necessidade de buscar novos conhecimentos que facilitassem melhor entendimento e melhor atuação em sua área.

Com relação ao exercício da profissão, como se pode verificar no GRAF. 19, uma boa parte dos egressos nunca atuaram na área em que se formaram.

Considerando o curso técnico como um meio para conseguir maior inserção no mercado de trabalho, nossa pesquisa revelou que uma boa parte dos egressos nunca atuou em sua área de formação técnica. Veremos mais adiante, neste trabalho, os principais motivos desses egressos atuarem no mercado de trabalho em áreas diferentes de sua formação técnica.

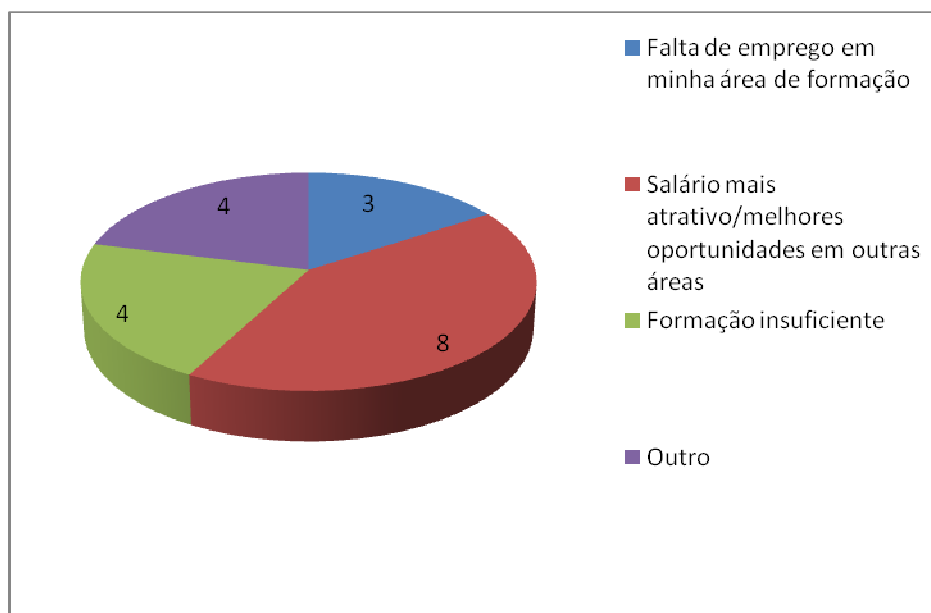
GRÁFICO 19: DISTRIBUIÇÃO DE EGRESSOS, SEGUNDO O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO



Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Os egressos participantes da pesquisa que não estavam atuando em sua área de formação alegaram os seguintes motivos para o ingresso em outras áreas.

GRÁFICO 20: MOTIVO DE ATUAÇÃO EM ÁREA DIFERENTE DA QUE SE FORMOU O EGRESSO



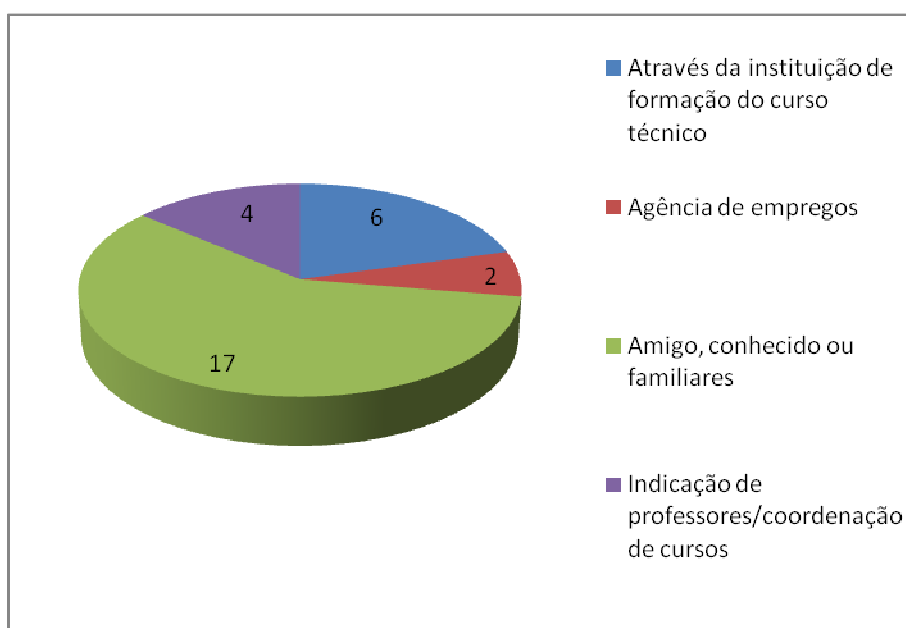
Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Dentre esses outros motivos destacamos: “Optei pelo curso de Técnico em Agropecuária por gostar muito de manejo animal, mas isso por lazer, para profissão tinha

interesse em atuar no ensino superior como docente” (EGRESSO 12); “Falta de experiência” (EGRESSO 17); “Decidi continuar a estudar, ingressando em um curso superior, não saindo da área de formação técnica” (EGRESSO 19); “Vocação por outra área” (EGRESSOS 36).

Quando questionados sobre como os egressos obtiveram informações para ingressarem no primeiro emprego, estes responderam da seguinte maneira:

GRÁFICO 21: INFORMAÇÕES PARA INGRESSAR NO PRIMEIRO EMPREGO.

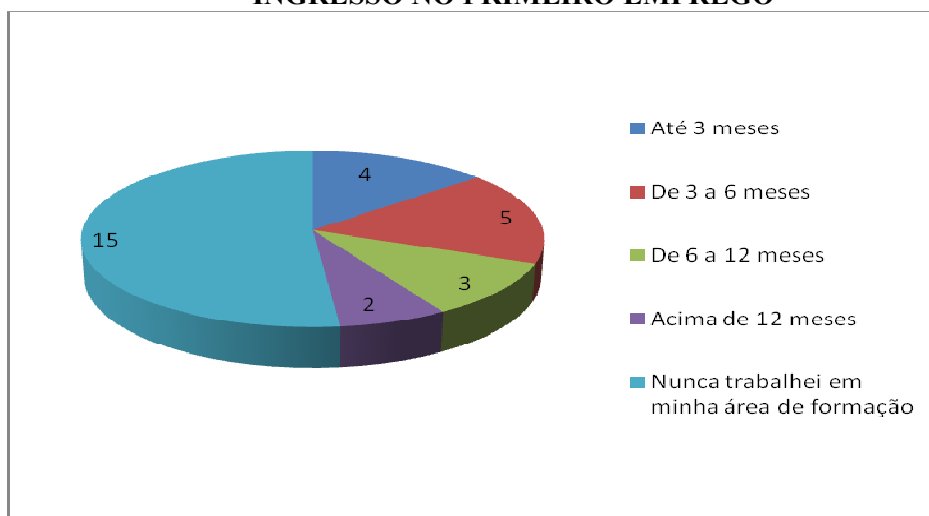


Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Sabe-se que o primeiro emprego é muito difícil de conquistar, levando-se em consideração a insegurança e a falta de experiência. No entanto, pode-se notar que a ajuda para essa conquista foi de grande relevância, pois todos os egressos o conseguiram por meio do apoio de outras pessoas.

O GRAF. 22 mostra o tempo que o egresso levou para entrar no mercado de trabalho, em sua área de formação, após o término do curso.

GRÁFICO 22: TEMPO QUE O EGRESSO LEVOU PARA O INGRESSO NO PRIMEIRO EMPREGO

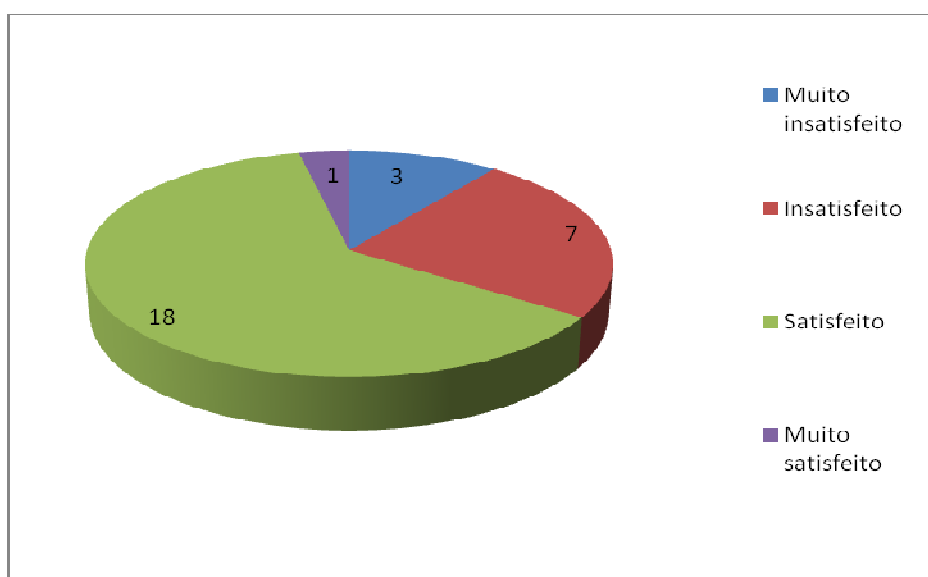


Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Levando-se em consideração a falta de emprego que enfrentamos no cenário atual, pode-se perceber que foi razoável o espaço de tempo que o egresso levou para entrar no mercado de trabalho após sua formação, pois muitos esperam anos para atuar na área e nem sempre conseguem conquistar um emprego.

Quanto à satisfação dos egressos em relação à remuneração recebida em sua profissão, constatou-se que:

GRÁFICO 23: SATISFAÇÃO DOS EGRESSOS EM RELAÇÃO À REMUNERAÇÃO RECEBIDA EM SUA PROFISSÃO.

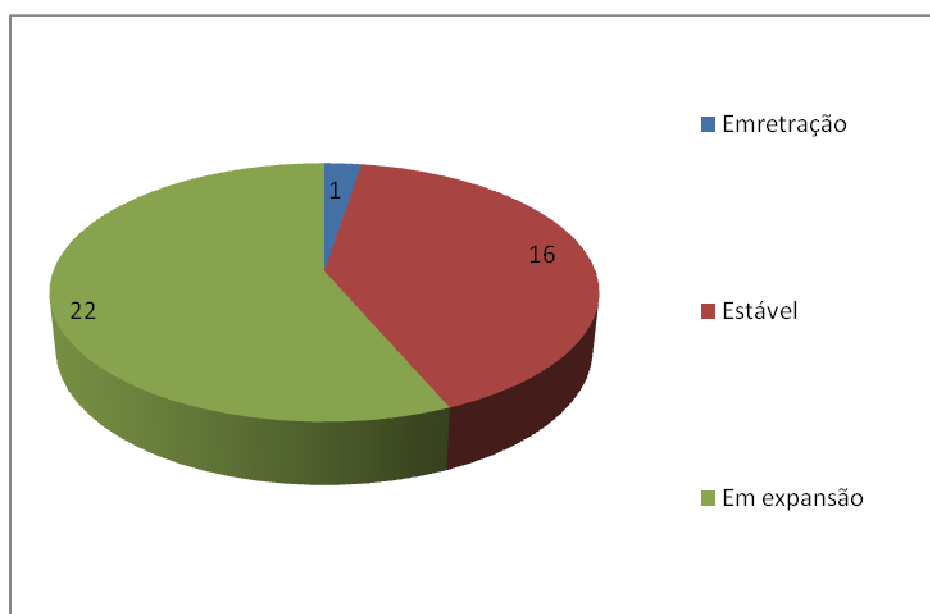


Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Em se tratando da situação financeira, verificamos que a maioria dos egressos se encontra em uma situação financeira favorável, variável essa demonstrada pelo nível de satisfação em relação à remuneração recebida. Vale ressaltar que uma boa parte é composta pelos que estão atuando na área de sua formação técnica e estão com uma remuneração acima de cinco salários mínimos.

Ao perguntarmos aos egressos como eles acreditam estar o mercado de trabalho na área em que se formaram nos próximos dez anos, obtivemos os seguintes dados:

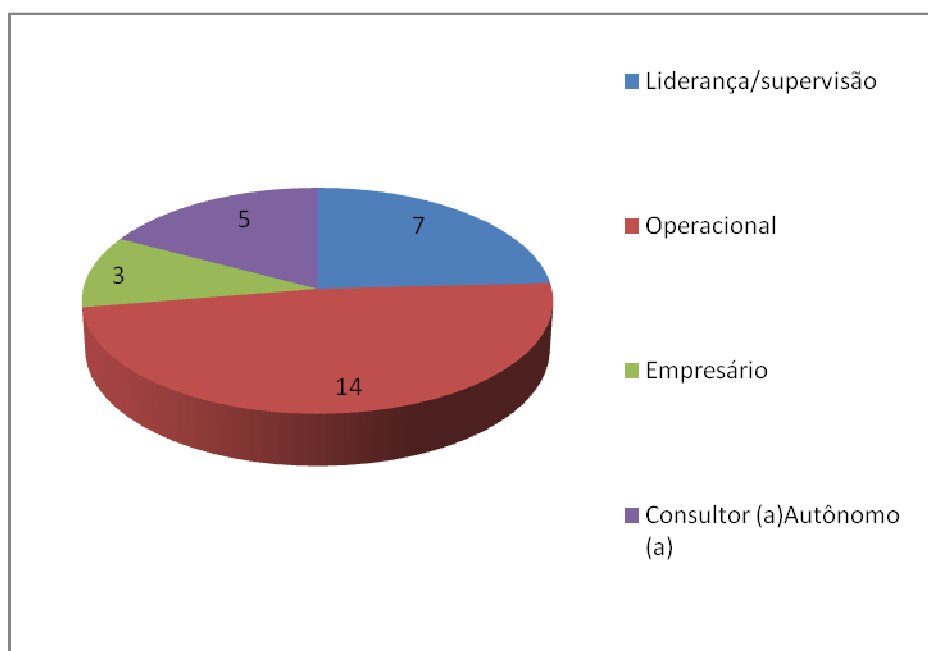
GRÁFICO 24: OPINIÃO DOS EGRESSOS EM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO NOS PRÓXIMOS DEZ ANOS



Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

Em relação à posição que os egressos ocupam no mercado de trabalho, a pesquisa revelou que a maioria dos egressos ocupa cargos operacionais (GRÁF. 25).

GRÁFICO 25: POSIÇÃO QUE OS EGRESSOS OCUPAM NO MERCADO DE TRABALHO.



Elaboração: RAMOS, A. F. 2009

A análise dos questionários permitiu também estabelecer uma relação entre a formação de nível técnico dos egressos e o mercado de trabalho. Ao serem questionados se o curso técnico que fizeram contribuiu para que se inserissem no mercado de trabalho, eles responderam da seguinte forma:

Na época em que me formei, com a expansão da fronteira agrícola, havia muita procura por técnicos de nível médio. (EGRESSO 1)

A ocasião que formei realmente contribuiu para dar início em minha vida profissional e até mesmo a questão salarial era compatível com o mercado, porém, hoje, a situação é bem diferente, pois além do mercado não valorizar esse profissional, as vagas de emprego são bem limitadas. (EGRESSO 5).

Naquela época, havia poucos profissionais na área como técnico agrícola e curso superior (agronomia). A falta de agrônomo era muito sentida e o técnico tinha seu espaço. Hoje, acredito que é limitada a área. (EGRESSO 2).

Percebe-se que esses egressos não tiveram muita dificuldade para se inserir no mercado de trabalho. Tanto o egresso um quanto o egresso dois se formaram no ano de 1972 e nessa época, com a expansão agrícola, o mercado absorvia todos esses profissionais. As dificuldades encontradas por esses egressos eram mínimas devido aos poucos profissionais de

nível superior disponíveis e também pelo fato do salário do técnico ser inferior ao de um profissional com formação superior. Esses fatores contribuíram de forma significativa para a contratação de tais profissionais.

Na época em que me formei como Técnico Agrícola (1972), na região eram cultivadas somente arroz, milho e feijão e tais culturas eram cultivadas em solos de alta fertilidade natural e sem necessidade de uso de fertilizantes e correção de solo. Não sei o motivo, mas, naquela época, os fazendeiros começaram a querer plantar algodão, soja, amendoim e pastagens diferentes dos tradicionais jaraguá e colônia. Começaram também a querer cultivar os solos de cerrado, até então inexplorados. Então, todas essas novas tecnologias eram desconhecidas dos fazendeiros tradicionais. Como os técnicos agrícolas dominavam todas essas novas técnicas, passaram a ser procurados pelos fazendeiros. (EGRESSO 4).

A agricultura, que antes era de subsistência, avança de forma a explorar novos solos e novas culturas. Com isso, os proprietários de terras sentem a necessidade de profissionais com formação técnica para que possam manejar o solo adequadamente já que eles mesmos não possuíam o domínio para tal atividade.

O processo de modernização da agricultura e da pecuária desencadeado nas décadas de 1960 e 1970 influencia uma produtividade maior dos agricultores integrados às agroindústrias. No entanto, esse aumento de produtividade só foi possível graças à atuação de um profissional que, de certa forma, conseguiu levar a tecnologia ao campo.

De acordo com os posicionamentos dos egressos, é conclusivo falar que realmente o certificado EAF-UDI facilitou sua inserção no mercado de trabalho. Diante dos relatos colhidos na pesquisa de campo é possível verificar que todos que tiveram a oportunidade de fazer o curso na instituição, na época da expansão agrícola, realmente conseguiram facilmente seu local de trabalho, pois a demanda gerada realmente foi intensa.

A EAF-UDI, por oferecer os cursos técnicos na modalidade integrada ou concomitante ao ensino médio, acaba por receber alunos com perfis diferenciados, aqueles que pretendem apenas concluir o ensino médio e aqueles que têm interesse em atuar como técnico. Sendo assim, teremos profissionais que investirão ainda mais em sua formação cursando, logo após o curso técnico, um ensino superior para alcançar melhor posição no mercado de trabalho.

As vivências proporcionadas pelos professores e a preocupação que a equipe pedagógica tem para com os alunos é muito satisfatória, partindo do

pressuposto de que o aluno é um agente responsável por sua própria formação e autonomia. Acredito que as oportunidades acontecem para quem se prepara e se capacita. (EGRESSO 12).

O curso técnico não contribuiu diretamente para minha inserção no mercado de trabalho, pois atuo na área administrativa/acadêmica, porém indiretamente o conhecimento adquirido tem me auxiliado, devido ser secretário do programa de pós-graduação em agronomia da UFU, lidando com professores e discentes da área, além de envolver-me de modo indireto com as atividades dos laboratórios e projetos diversos. (EGRESSO 14).

Não diretamente, por não atuar na área, mas contribuiu de maneira significativa pelo aprendizado adquirido durante o curso, nos preparando para o mercado de trabalho em si. (EGRESSO 29).

Fica evidente na fala dos egressos que o curso técnico que fizeram na EAF-UDI foi o diferencial nos seus currículos profissionais. Seja atuando ou não na área em que se formaram, os ensinamentos técnicos foram complementados pela valorosa equipe de professores, o que lhes ajudaram na competitividade do mercado.

Ao analisar as respostas fornecidas pelos egressos em relação às principais dificuldades que encontraram ou encontrarão ao entrarem no mercado de trabalho, tendo em vista a formação técnica obtida, percebe-se que, como dissemos anteriormente, enquanto os aqueles formados nos anos de 1970 e 1980 não encontraram muitas dificuldades para conseguirem um emprego, os mais recentes temem a exigência de maior qualificação e nem sempre se sentem preparados para atuar no mercado de trabalho. As maiores dificuldades encontradas se referem à imaturidade e também à falta de experiência.

Pouca experiência profissional e pouca idade no momento da formação. (EGRESSO 13).

A oportunidade de encontrar um bom emprego, sem qualificações é muito difícil, geralmente as empresas preferem pessoas que já têm experiência no mercado. (EGRESSO 20).

A dificuldade primordial foi a aceitação pelo mercado de trabalho e continua sendo, por profissionais sem experiência comprovada. (EGRESSO 21).

A questão da experiência é complexa, já que ela só é adquirida através da prática. O mercado de trabalho é perverso nesse sentido, pois se exige experiência profissional por parte do trabalhador, mas não se cria condições para ele adquiri-la. Caberia à própria instituição divulgar para o mercado de trabalho a qualidade dos profissionais e encaminhá-los, porém isso não acontece segundo afirma um docente da instituição.

A instituição é extremamente incompetente na divulgação de seus cursos e, conseqüentemente, da qualidade de seus profissionais formados, e o setor de integração escola-comunidade praticamente não funciona, o que é um absurdo para uma escola cuja proposta é de inserção de seus alunos no mercado de trabalho. (DOCENTE 4).

Os egressos, ao serem questionados sobre quem tem maiores chances de entrar no mercado de trabalho com maior facilidade levando em consideração a formação técnica ou superior, posicionaram-se da seguinte forma:

Dependendo do caso, os egressos dos cursos técnicos, em função de pagarem um salário menor e o técnico realizar o mesmo serviço que um graduado. É o caso da empresa em que trabalho. (EGRESSO 8).

O aluno do curso técnico, porque ele possui um bom nível de conhecimento e recebe uma remuneração menor que a do profissional com curso superior, o que torna mais atrativo aos empregadores. (EGRESSO 10).

O técnico tem uma maior facilidade por ter um conhecimento básico da área e ser mão de obra qualificada, sendo ele a receber menor remuneração, pois o profissional superior terá um conhecimento mais específico na área em que vai atuar. Assim, o técnico terá mais dificuldade de ingressar no mercado de trabalho. (EGRESSO 15).

A questão da remuneração esteve presente na fala da maioria dos egressos que responderam a essa questão. Na atualidade, percebemos que ter uma carreira acadêmica não é mais o fator decisório para o progresso profissional, mas sim o financeiro. O técnico continua sendo muito aceito pelo baixo custo de seu trabalho, pois o graduado tem suas funções regidas por um sindicato que exige um piso salarial para a classe. No entanto, em termos de conhecimento, ambos se equivalem. Tivemos também egressos que acreditam que com o curso superior terão maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

O egresso com formação superior leva vantagem em relação ao egresso com formação técnica, pois com o crescimento do mercado de trabalho as firmas não querem arriscar cargos de confiança a pessoas sem formação superior. (EGRESSO 23).

Com certeza o aluno do curso superior, pois em minha área de atuação (área comercial e técnica), os profissionais com curso superior são mais aceitos, devido ao conhecimento específico para prestar serviço de consultoria aos produtores a campo. (EGRESSO 28).

O aluno do curso superior terá maiores chances devido à maior qualificação e a menor oferta de profissionais. (EGRESSO 39).

Percebe-se que esses egressos acreditam que o curso superior é mais valorizado pelo

mercado de trabalho e que oferece mais garantia de se conseguir um emprego. O certificado de um curso superior já foi garantia de emprego, porém nos dias atuais isto não mais aconteça, pois o mercado de trabalho se torna cada vez mais competitivo exigindo-se, cada vez mais qualificações do trabalhador. Precisamos atualizar nossos conhecimentos. Vivemos a era da informação, da velocidade e da orientação para resultados. Muitas vezes, ficamos atônitos com a rapidez com que as mudanças acontecem. Já não basta sermos especialistas em uma única área: Engenharia, Administração, Economia, Direito, etc. Precisamos conhecer todos os aspectos relacionados ao trabalho que desenvolvemos. O mercado de trabalho exige profissionais que, além de um conhecimento técnico, também tenham outras qualidades, como uma formação mais generalista.

O mercado e o mundo do trabalho passam por uma reestruturação. As relações estabelecidas são marcadas por mudanças no setor, principalmente pelo aumento do número de desempregados ou do subemprego. Segundo Pochmann (2000), o desemprego é apenas o resultado natural de um ajuste estrutural, produzido pela introdução de tecnologias poupadoras de força de trabalho. Ou seja, o desemprego é visto apenas como um fenômeno “natural” do atual processo de reestruturação capitalista.

A formação, seja ela técnica ou superior, não garante a inserção nem o sucesso profissional. Tais formações devem sempre ser aliadas ao aperfeiçoamento contínuo e ao desejo de ser um profissional diferenciado.

4.8.5. A percepção do corpo docente da EAF-UDI sobre o papel da instituição no que se refere à formação técnica dos alunos

Para saber um pouco mais sobre o papel desenvolvido pela EAF-UDI nos aspectos referentes à formação dos alunos foram formuladas algumas questões aos professores que trabalham com as disciplinas profissionalizantes dos cursos técnicos³¹.

Na primeira pergunta feita aos professores procurou-se saber o que eles entendiam por

³¹ Ressalto que outras questões referentes ao questionário aplicado aos professores já foram anteriormente trabalhadas neste trabalho. Como já disse anteriormente, o foco desta pesquisa não foi com os docentes e sim com os egressos. Todavia, os dados colhidos com os docentes contribuíram bastante para a complementação das informações referentes à formação profissional dos egressos.

competência profissional. Seguem abaixo algumas das respostas obtidas.

É a capacidade para realizar tarefas exigidas em seu trabalho, com eficácia, rapidez e que atenda às necessidades da empresa empregadora. (DOCENTE 2).

Competência profissional é saber fazer bem feito o que se propõem a fazer no ambiente de trabalho. Levam-se em consideração as habilidades do profissional e também seu perfil comportamental no sentido de comprometimento e responsabilidade. (DOCENTE 3).

É possuir as habilidades necessárias: técnicas (teóricas e práticas) e comportamentais, para a realização de um bom trabalho profissional (DOCENTE 4).

Percebe-se aqui que os docentes ainda confundem os termos competência e habilidade. Em suas respostas, fica evidente a definição de habilidades técnicas. Competência vai além do saber fazer, requer mecanismos mais elaborados, pois implica em tomada de decisão e inferências. Essa confusão entre os termos competência, habilidade, desempenho de tarefas é normal que se aconteça. Segundo Hirata (1994), a noção de competência, oriunda do discurso empresarial, ainda é bastante imprecisa. Ela surgiu pela necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gestadas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes.

Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico. (Brasil, 2000, p 96).

Para Santos e Fidalgo (2007), a lógica das competências surge no campo das relações de trabalho como um dos elementos articuladores da livre concorrência entre os trabalhadores no interior dos processos produtivos. Essa lógica tem exercido papel central no mundo do trabalho e nos processos de formação tanto em nível nacional como internacional. Percebe-se que a formação profissional no interior das empresas tem sido privilegiada em detrimento daquela oferecida pelos sistemas escolares de formação de trabalhadores.

Tal favorecimento que passa da escola para o ambiente de trabalho se deve ao interesse dos empresários em romper com o modelo de regulação baseado

na lógica da qualificação, pois a sua estrutura está fundamentada na relação direta entre formação, posto de trabalho e remuneração regulada pelas relações sociais. (MACHADO, 1989, p. 28).

Quanto às competências profissionais, os professores³² da EAF-UDI, ao serem questionados se os egressos da instituição as possuem, foram enfáticos em suas respostas: “Nem sempre os alunos saem da escola com tais competências”. Os principais motivos são:

A competência se adquire ao longo da vivência de cada aluno. (DOCENTE 1).

Infelizmente, nem todas. Pelas atuais circunstâncias de gestão da instituição, a minoria dos que concluem os cursos sai com tal comprometimento e habilidades profissionais não maduras o suficiente. (DOCENTE 3).

Em parte. Eles são estimulados a desenvolver durante o curso algumas habilidades técnicas (muito mais teóricas do que práticas). Contudo, a estrutura institucional e curricular em muitos aspectos não está atualizada, bem como os setores da instituição nos quais são realizadas as práticas. Não há estímulo de extensão por parte da instituição e o vínculo com outras instituições que poderiam oferecer estágios é muito fraco. Além disso, as habilidades comportamentais são muito pouco estimuladas. (DOCENTE 4).

Não, pois o professor precisa ajustar a sua prática pedagógica, ou seja, adequar o processo ensino-aprendizagem a essa nova abordagem e isso é muito complexo. (DOCENTE 5).

Pelas respostas apresentadas pelos docentes, ficam claras as transferências de responsabilidades. Para o docente 1, não se faz necessário adquirir competências durante a fase de formação, pois elas virão por meio da experiência. O docente 3 atribui a responsabilidade para a gestão da instituição. De acordo com ele, a falha pode estar no Projeto pedagógico da instituição. O docente 4 também culpa a instituição e reforça a ideia de habilidade. O docente 5 considera que a formação dos professores é fator a ser observado para que os alunos submetidos a metodologias e práticas pedagógicas consistentes, possam adquirir competências ainda na fase de formação.

Contrariando a ideia de que é possível atingir o desenvolvimento das competências profissionais no ambiente escolar, podemos observar, no depoimento dos professores, que tais competências não encontram materialidade na prática pedagógica da EAF-UDI. Eles consideram também que as competências profissionais são consolidadas nas experiências profissionais durante o processo de trabalho.

³² Nem todos os professores responderam essa questão.

A noção de competência, segundo Ramos (2001), firma-se como um princípio orientador da organização e prática curricular profissionalizante, por meio do Parecer CNE/CEB nº 16/99 que regulamenta a LDB 9.394/96. Entretanto, a forma verticalizada com que foi incorporada ao currículo escolar, sem a participação democrática dos profissionais da educação e de suas entidades representativas, confere-lhe um caráter autoritário, além de já conter, em seu cerne, o pragmatismo estreito do mercado.

Existe um descompasso entre a práxis pedagógica e as mudanças ocorridas no processo produtivo na atualidade. Para Kuenzer (2003), ainda não se tem uma proposta pedagógica que dê conta dessas novas necessidades; ela aponta como um caminho possível a resignificação do modelo de competências, por meio do praxismo³³. A autora explica a articulação entre teoria e prática mediante a vinculação do conhecimento técnico-científico com outras dimensões do mundo social e com as competências tácitas necessárias ao atual estágio do processo produtivo. Esse conjunto de conhecimentos e competências deve possibilitar uma reflexão crítica por parte do indivíduo sobre sua inserção na vida social. O entendimento da competência como práxis requer a construção de um projeto político-pedagógico.

Apesar de o corpo docente apontar que nem sempre as competências profissionais são desenvolvidas na escola, ele aponta algumas delas enfatizadas na formação dos alunos dos cursos técnicos da instituição, dentre as quais podemos destacar:

Competências técnicas, baseadas no saber fazer e desenvolver, instalar, resolver problemas. Competências humanas, baseadas no saber ser. (DOCENTE 1).

Comunicação oral e escrita, pesquisa de informações/dados /procedimentos, capacidade de trabalho em equipe; capacidade de observação, organização e sistematização; capacidade de cumprir tarefas a partir de roteiros e procedimentos previamente determinados. (DOCENTE 2).

Competências técnicas, sobretudo teóricas. (PROFESSOR 4).

As relacionadas às atividades de produção vegetal (produção plantio, sanidade, produção, solos, colheita, pós-colheita, etc.) e produção animal (cria, manejo, sanidade, melhoramento, produção, etc.). (DOCENTE 5).

Capacidade de realizar as metodologias propostas. (DOCENTE 6).

³³ Praxismo: prática atrelada ao conhecimento teórico no sentido da transformação (KUENZER, 2003).

Saber planejar uma atividade/empreendimento. Saber acompanhar/monitorar o desenvolvimento do planejamento. Saber avaliar os resultados. (DOCENTE 9).

Os docentes apresentam dificuldades em saber qual o conhecimento necessário para essa formação profissional, de estabelecer quais são as competências necessárias para o técnico de nível médio.

Para Ramos (2001), a abordagem pedagógica focada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte do que se deve realmente ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental. Com isso, corre-se o risco de empobrecer e desagregar a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. O que se espera do técnico é que ele tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais, com mobilidade, no decorrer de sua vida produtiva, já que o mundo do trabalho sofre alterações contínuas e profundas, exigindo-se, assim, que o trabalhador se supere, por meio de múltiplas qualificações que atendam aos mais variados postos de trabalho.

Perguntamos aos docentes³⁴ se eles conseguem localizar algum tipo de problema na formação dos egressos dos cursos técnicos da EAF-UDI. Dentre os principais problemas identificados, destacamos os seguintes: Formação básica insuficiente, imaturidade dos alunos ao concluírem o curso, diminuição da carga horária em aulas práticas, cursos sem grandes demandas de mercado

Tivemos docentes que disseram que a formação obtida nos cursos técnicos nos quais atuam nem sempre estão adequados às competências requeridas pelo mercado de trabalho, pois:

A escola tem um trabalho dissociado da realidade. (DOCENTE 9).

O mercado sofre muitas e rápidas mudanças e mesmo o curso dispondo relativamente de boa base conceitual, aumenta a distância entre a formação e a realidade do mercado. (DOCENTE 7).

Não se inclui novas competências hoje exigidas: comportamentais e novas tendências em cada um dos cursos. (DOCENTE 4).

No que diz respeito à relação do currículo e as exigências de mercado, os docentes apresentam opiniões divergentes. Suas respostas são evasivas, mas podemos entender que,

³⁴ Nem todos os docentes responderam essa questão.

segundo eles, há falta de uma abordagem significativa dos conteúdos de acordo com as exigências mercadológicas. Podemos inferir que existe uma dicotomia entre o corpo docente e o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Porém, tivemos docentes que responderam que os cursos técnicos estão adequados sim com as competências requeridas pelo mercado de trabalho.

Uma escola que está há anos formando profissionais para o mercado de trabalho, com professores altamente qualificados, encontra-se sintonizada com as exigências do mercado. (DOCENTE 2).

O curso atende, sim, as competências exigidas pelo mercado desde que o profissional não queira extrapolar os limites da competência do técnico. (DOCENTE 3).

Procuramos saber também o que os docentes entendiam por qualificação. Quatro dos nove docentes que participaram desta pesquisa não responderam a essa questão. Os que responderam, identificaram tal conceito como:

É a ação de o trabalhador estar apto para desempenhar uma função. (DOCENTE 1).

Preparação técnica para executar tarefa. (DOCENTE 2).

Qualificação seria a melhoria do conhecimento prévio que se detém sobre um determinado assunto, melhoria de uma habilidade que pode vir a ser uma competência. (DOCENTE 3).

Processo de formação que tem o potencial de tornar alguém apto para a realização de alguma atividade. (DOCENTE 4).

Preparação técnica para executar tarefas. (DOCENTE 9).

Geralmente, o conceito de habilidade técnica se sobrepõe à competência ou a qualificação. Para esses docentes, a qualificação se reduziu às habilidades adquiridas para o desempenho de um ofício. Para Pochmann (2000), as novas relações de trabalho que se configuram na atualidade exigem um novo perfil de trabalhador.

A literatura especializada é pródiga em destacar mais recentemente a formação de um novo tipo de trabalhador, condizente com as alterações no conteúdo e nas condições de trabalho. Para evitar a inadequação entre a demanda de trabalho mais exigente e a oferta de trabalho com pouca preparação, tornam-se crescentes as exigências de maior qualificação

profissional e elevação das habilidades para o exercício laboral. (POCHMANN, 2000, p.56).

A qualificação profissional, segundo Ramos (2001), expressa um código de comunicação entre os empregadores e as categorias profissionais, que se constitui em uma base para a construção de normas coletivas de acesso e permanência no emprego, do desenvolvimento da carreira e dos parâmetros de remuneração. É um conceito ordenador das relações de trabalho e de educação. A profissão, para a autora, é uma categoria que formaliza o conceito de qualificação, em termos de sociabilidade codificada e regulada.

O uso mais corrente do termo qualificação se relaciona aos métodos de análise ocupacional, que visam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procura-se identificar que tipo de qualificação deve ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. (RAMOS, 2001, p.32).

Sendo assim, o termo qualificação está associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da preparação da força de trabalho. Nesse sentido, um trabalhador desqualificado pode-se tornar qualificado para desempenhar determinadas funções solicitadas por algum posto de trabalho por meio de formação profissional. Por outro lado, agora visto pela ótica do trabalho, o termo qualificação se relaciona ao nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador viesse a ocupar aquele posto (RAMOS, 2001).

Os docentes, ao serem questionados se os alunos formados na EAF-UDI saem qualificados para o mercado de trabalho, a maioria respondeu que saem qualificados, porém de forma precária como podemos observar nas falas a seguir:

De forma precária, tanto que muitos deles, ao invés de ingressar no mercado de trabalho, vão cursar ensino superior. (DOCENTE 4).

Os alunos não saem preparados plenamente, pois notamos que eles são frequentemente citados em seus estágios por seus supervisores como muito inexperientes tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista de relacionamentos interpessoais. (DOCENTE 7).

Mais ou menos, pois a própria instituição não conhece bem esse mercado de trabalho. (DOCENTE 9).

Para o docente 4, o curso profissionalizante não prepara o aluno para o mercado de trabalho, tanto é que ele procura fazer um curso superior para se habilitar ou se qualificar,

atendendo, assim, às exigências do mercado de trabalho. O docente 7 tem consciência do que o mercado exige de um profissional egresso de um curso técnico. Seria importante que esse docente apresentasse sugestões para enriquecer o Projeto Político Pedagógico. Pela resposta do docente 9, pode-se concluir que a instituição não tem um zelo ao abrir certos cursos, ou seja, não fez uma pesquisa para saber as reais necessidades do mercado. Evidencia-se, assim, uma contradição nos objetivos da escola que como objetivo e responsabilidade a formação de um técnico capaz de fazer uso e a adaptar os conhecimentos técnico-científicos conquistados no decorrer do curso.

Segundo Nogueira 2009, a educação profissional técnica, para manter sua relevância social, tem de se reorganizar com flexibilidade e inovações, em seus diversos aspectos. A começar por aqueles de natureza pedagógica ou de gestão, ciente de que sua missão tem o duplo objetivo de formar o aluno para o enfrentamento das necessidades de hoje e sua inserção imediata no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, de provê-lo dos fundamentos necessários para garantir a sua sobrevivência profissional no mercado de trabalho.

As principais dificuldades que os docentes têm em relação à formação direta do aluno e às ações propostas no Projeto Político Pedagógico da Escola³⁵ são:

Clareza das competências/habilidades/conteúdos/estratégias a serem adotados nas disciplinas. (DOCENTE 2).

Uma dificuldade é a idealidade do Projeto em relação à realidade do curso, muitas proposições não se aplicam e deveriam ser revistas. (DOCENTE 3).

Praticamente nada é discutido e muitos professores nem sabem que existe um Projeto Político Pedagógico, ou mesmo o que é isso. Quando os professores ingressam na instituição não é passada nenhuma informação institucional além da informação de quantas e quais aulas esse professor vai ministrar. Como não há uma coordenação e supervisão eficiente, as ações propostas no projeto em geral não são implementadas. (DOCENTE 4).

Pode-se perceber que, no geral, os docentes apresentam pouco conhecimento em relação ao Projeto Político Pedagógico da EAF-UDI e possuem inúmeras dificuldades em desenvolver seu trabalho. Dentre elas, podemos citar a falta de apoio institucional que é um dos pontos mais importantes para o desenvolvimento da prática docente, pois se faz necessário que todos os envolvidos no processo educacional se orientem e decidam o melhor

³⁵ A maioria dos docentes não respondeu essa questão.

caminho a se tomar. Deve existir uma participação coletiva que vise melhorar o cumprimento de metas propostas e, assim, contribuir para uma melhor formação dos alunos. Faz-se necessário, que os gestores coordenadores e todos os docentes elaborem um Projeto Político Pedagógico baseado em um referencial que tenha uma teoria preocupada em solucionar os problemas detectados, respeitando a realidade exigida pelo curso. Tal atitude atualizaria o currículo de acordo com as exigências do mercado, tornando a escola mais democrática e com maior capacidade para garantir uma melhor qualidade do ensino.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional tem sido tratada de forma preconceituosa ao longo da história das Leis, Pareceres e Decretos. Isso se deve ao fato dela estar associada à formação de mão de obra e reservada às camadas pobres da população. Neste trabalho, tentamos realizar uma análise dela no Brasil e especificamente no município de Uberlândia-MG, destacando as políticas governamentais voltadas ao mundo do trabalho e a educação. As análises foram feitas baseadas em autores pré-selecionados. Não pretendemos, por meio deste trabalho, propor soluções para os problemas que julgamos ter encontrado, mas oferecer alguns indícios para uma reflexão crítica e que possa trazer algumas contribuições para outros pesquisadores que se interessem pela temática aqui tratada.

Ao concluirmos que a educação profissional no Brasil passou por diferentes momentos ao longo de sua trajetória, fizemos algumas reflexões. Ela passou de sua educação assistencialista, legitimadora da condição social, para treinamento de mão de obra para uma indústria emergente e, por fim, configura-se em qualificação profissional com o objetivo de atender à modernização tecnológica. Percebe-se que os momentos de ajustes e reajustes das políticas públicas caracterizaram-se em arranjos do Estado para atender a interesses advindos da base material de produção.

Atualmente, podemos dizer que a educação profissional não se reduz apenas a um mecanismo de assistência aos menos desfavorecidos financeiramente e nem se resume também a uma simples preparação de mão de obra. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, ela passou a significar muito mais. Não basta preparar o indivíduo para executar apenas uma tarefa. É preciso que ele tenha domínio operacional de certo fazer, acompanhado de uma visão global do processo produtivo juntamente com a compreensão do saber tecnológico e a mobilização de valores necessários às tomadas de decisão.

Nesse contexto, observamos uma concepção de educação como a salvacionista que garante a empregabilidade do trabalhador, ou seja, a educação é vista como aquela que, além

dos conhecimentos básicos que deve passar para os alunos, também deve habilitá-los para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a educação continua com seu caráter dicotômico, pois há escolas que formam para o mercado de trabalho e as formadoras das elites condutoras do País e, assim, ocorre a intensificação do dualismo estrutural contido no campo educativo. Os desafios para enfrentar a problemática da dicotomia, segundo Kuenzer (1997), requerem o reconhecimento de que a dupla função de preparar o cidadão para o mercado de trabalho e dar continuidade aos estudos constitui-se em uma questão complexa que extrapola os aspectos pedagógicos, mas remete-se à política determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção.

Consideramos que não é suficiente apenas reformar a legislação para transformar a realidade educacional de uma sociedade dividida pelas relações estabelecidas entre capital e trabalho. É crescente a exclusão e a diminuição dos recursos públicos para a área social, sem considerar a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdade decorrente das diferenças de classe e de especificidades derivadas de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e desequilíbrios que ocorrem entre os países no âmbito da internacionalização do capital.

A dualidade estrutural que mantém o ensino, principalmente o nível médio ao longo da história da educação brasileira, tem suas raízes na forma como a sociedade se organiza, que expressa às relações e contradições do capital e trabalho. Ao se pretender superar a divisão social na escola, por meio de uma nova concepção de organização escolar, revela-se uma reorganização apenas superficial, de forma ideológica que não oferece condições para a real unitariedade do ensino e superação das desigualdades socioeconômicas e educacionais. (KUENZER, 1997).

Este trabalho permitiu também demonstrar, através de uma análise sobre as transformações no mundo do trabalho, como o homem se organiza e concretiza a produção de sua existência no decorrer do processo histórico.

De acordo com Campos e Maximo (2006), pode-se considerar que o trabalho “criou” o homem e é através das relações por ele e por meio dele produzidas que a sociedade se autoproduz, mas a forma que ele assume no modo de produção capitalista é alienação. Para Marx (1985), o conceito de trabalho é toda atividade do homem que transforma a natureza em

produtos necessários ao seu bem-estar e, nesse processo, vai construindo novas formas de relações sociais. No entanto, reconhece-se que as condições históricas impostas pelo regime de acumulação de capital-trabalho, ou seja, a distância e as diferenças entre as classes sociais estão se cristalizando e o sistema capitalista não consegue democratizar as oportunidades.

Percebemos que a crise do sistema capitalista, iniciada nos anos de 1960, resultou na reestruturação produtiva a qual visava uma produção enxuta, o que resulta a partir da adoção do chamado toyotismo ou no processo conhecido como acumulação flexível. Tal processo, segundo Antunes (2002), levou a falência do Estado do Bem-Estar Social, na tese do Estado Mínimo, precarizou os direitos trabalhistas enfraquecendo-se, assim, o poder do Estado quanto ao compromisso de políticas sociais efetivas.

Por meio da reestruturação produtiva, podemos inferir alguns elementos que revelam o processo de qualificação profissional e as mudanças do mundo do trabalho. A contextualização histórica da categoria nos possibilitou a análise das relações e as exigências do mercado de trabalho em relação à formação de um novo trabalhador. Com a competitividade crescente no mercado de trabalho, as pessoas acabam forçadas a se qualificar, cada vez mais, para se tornar aptas a disputar uma vaga dentro dele, como se elas fossem as culpadas pela não inserção. O desemprego é visto como um problema individual e não como resultado de uma conjuntura maior de problemas socioeconômico e cultural. E nesse contexto, a educação profissional, em suas diferentes modalidades, assume um papel de grande relevância por facilitar o ingresso desse trabalhador ao mercado de trabalho.

Esta pesquisa nos permitiu verificar qual a contribuição que EAF-UDI teve na formação, bem como conhecer a situação profissional dos egressos em análise. Permitiu ainda que esses egressos avaliassem a formação que receberam.

No que se refere aos resultados obtidos, este trabalho apontou dados que consideramos relevantes para caracterizar a formação e a trajetória profissional dos egressos dos cursos técnicos da EAF-UDI. Não esgotamos o assunto dentro da problemática enunciada. Embora séria, foi uma pesquisa com pontos frágeis devido ao fato principalmente de como a coleta de dados junto com os egressos foi realizada. Não tivemos a oportunidade de realizar a pesquisa com um número maior de egressos e também dos que concluíram o curso técnico em um

mesmo período, o que dificulta afirmar, com precisão, a condição desses egressos em relação a sua formação bem como a inserção deles no mercado de trabalho.

Mesmo com essas dificuldades, chegamos a algumas conclusões, dentre as quais podemos destacar: um alto índice de egressos não está atuando na área em que se formaram. Esse dado, acredito, serve para que a EAF-UDI possa refletir sobre tal problema, apesar de termos constatado que a maioria dos egressos fez o curso técnico sem a intenção de torná-lo um meio para entrar no mercado de trabalho.

Outro ponto bastante citado, principalmente pelos docentes, é quanto à falta de maturidade com a qual os alunos chegam e saem da escola. Seria importante que a instituição, mesmo após o ingresso dos adolescentes, já que a faixa etária é em torno dos treze/quatorze anos, não se limitasse apenas em oferecer material informativo a respeito do curso escolhido. Ela pode criar espaços de reflexão para que os adolescentes pensem em suas opções profissionais e promover um debate, com os colegas e principalmente os pais, para que possam ter um pouco mais de segurança perante a escolha profissional. Uma orientação com um profissional especializado a respeito da escolha profissional também seria importante.

Constatamos também que a maioria dos alunos da EAF-UDI é jovem e não é interessada em se profissionalizar, mas sim ter uma formação que lhe possibilite ingressar no ensino superior com mais facilidade já que a formação propedêutica da escola é de boa qualidade. Isso foi verificado depois que uma parcela significativa afirmou que não está trabalhando na área em que se formou, porque resolveu dar continuidade aos estudos. Esse fato se torna mais evidente quando os egressos fazem o curso superior em áreas completamente diferentes daquelas em que se formaram.

Sabemos que a escola é aberta para a população no geral, independentemente se os alunos buscam o curso técnico para atuar no mercado de trabalho ou somente com o objetivo de avançar nos estudos, chegando assim ao ensino superior e isso independe do curso técnico que fizeram. No entanto, acreditamos que esses jovens que não estão interessados realmente na carreira técnica estejam talvez “tirando” a oportunidade de outros que queiram e precisam da oportunidade de fazer um curso técnico em uma instituição pública com o objetivo de se profissionalizar e ingressar no mercado de trabalho.

As escolas agrotécnicas enfrentam um grande desafio, segundo Brasil (2009), pois têm o objetivo de articular o ensino médio com a educação profissional com o cuidado de observar as peculiaridades regionais e os arranjos locais sociais e culturais das diferentes regiões brasileiras. Devem promover também a inclusão de jovens e adultos que, em muitos casos, são excluídos e não têm a possibilidade de se escolarizar e, por conseguinte, a oportunidade de conseguir trabalho.

No que se refere à inserção dos egressos no mundo do trabalho, a EAF-UDI contribuiu significativamente para aqueles alunos que a buscaram como meio de se profissionalizar. De acordo com os egressos que trabalham, não faltam vagas no mercado de trabalho nas áreas em que se formaram e não encontraram dificuldades de arrumar um emprego.

Posso afirmar que ao concluir o curso apareceram muitas oportunidades, com salários bastante satisfatórios, advindas de indicações da coordenação de estágios e outros setores responsáveis devido ao desempenho adquirido no decorrer do curso. Isso é mérito do aluno e também do corpo docente. (EGRESSO 12).

Verificamos que a EAF-UDI, ao longo dos anos, contribui, de forma eficaz, para com o estudo dos alunos que realmente buscam uma formação técnica, com competências para atuarem no mercado de trabalho.

As Escolas Agrotécnicas Federais, segundo Brasil 2009, podem se constituir em espaços essenciais na construção dos mecanismos visando o desenvolvimento local e regional. Para que isso aconteça, é necessário que elas ultrapassem seus muros e transcendam a compreensão de educação profissional como meio de instrumentalizar os indivíduos para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. Torna-se essencial a ampliação da perspectiva desses indivíduos acerca do mundo do trabalho.

Por ser uma instituição de referência não só na cidade de Uberlândia, mas também em outras regiões, a EAF-UDI deve continuar sua caminhada atualizando constantemente sua prática pedagógica de modo que atenda ao perfil profissional e às novas exigências do mundo do trabalho atual. Porém, um fato que nos deixou preocupados foi em relação ao depoimento de alguns docentes que disseram que nem sempre os alunos da instituição saem qualificados para o mercado de trabalho e que os cursos não condizem à realidade. Acreditamos que a

instituição como um todo, incluindo docentes, diretores e coordenadores de cursos devam levar em consideração tal fato, já que o mundo do trabalho está em constante transformação. Entendemos que a instituição deverá rever os currículos dos cursos técnicos e que esses devam passar por uma reorganização. Devem, assim, serem definidas novas estratégias didático-pedagógicas associando sempre a teoria à prática.

Outro ponto que destacamos é o fato de que maioria dos egressos que estão trabalhando ser das turmas dos anos de 1970 e 1980. Isso significa que o perfil do alunado e também a demanda no mercado de trabalho por técnicos, principalmente agrícolas, sofreram transformações daquela época até os dias atuais. Faz-se necessário, portanto, um aprofundamento dessa temática podendo, inclusive, ser tema de novas pesquisas.

Após concluir esta pesquisa, podemos inferir que os alunos que se formaram há mais tempo se sentiram mais preparados para entrar no mercado de trabalho com tais condições profissionais e mais vagas para atuar. No entanto, os alunos mais recentes, que estão em fase de formação, sentem-se mais inseguros quanto à inserção no mercado de trabalho. Muitos veem a formação, em nível técnico, como algo que vai ajudá-los a ingressar ensino superior. Muitos também veem a possibilidade do diploma superior ajudá-los na conquista de um emprego.

No entanto, como observamos ao longo desta pesquisa, a relação entre o mercado de trabalho e a formação do trabalhador não é uma relação de linearidade em que um atrai o outro, ou seja, a formação não garante necessariamente uma vaga no mercado de trabalho. Desse modo, a formação, seja de nível técnico ou em outra modalidade, não resguarda os alunos da incerteza do mercado de trabalho. Quanto mais formação se tem mais o mercado de trabalho exige. Baseado na ideia do desemprego estrutural em que nem todos serão empregados, as desculpas dadas pelo sistema capitalista recaem sempre na falta de formação do trabalhador. Todavia, como podemos observar nos depoimentos dos egressos, tal formação nem sempre garante uma vaga no mercado de trabalho.

No que se refere à pesquisa realizada com os docentes, percebemos que muitos não se sentem preparados para trabalhar nos cursos técnicos que atuam, pois não tiveram uma formação específica voltada para essa modalidade de ensino. A EAF-UDI poderia, nesse

sentido, obter um progresso ainda maior na qualidade dos cursos técnicos que oferece se implantasse, juntamente com a ajuda do Governo Federal, programas que os capacitassem.

Ficou evidente também, por parte dos docentes, certa insatisfação em relação ao apoio que a EAF-UDI tem oferecido ao Projeto Político Pedagógico. Observamos que não acontece muita discussão com relação a ele, embora seja um documento de suma importância que deveria ser utilizado como instrumento indicador das ações desenvolvidas pela instituição e que, infelizmente, não recebe o valor que deveria.

Outra preocupação que temos é com o fato dos próprios docentes afirmarem que os alunos dos cursos técnicos nem sempre saem preparados para atuar no mercado de trabalho ou saem com formação precária. Para o docente 13, há “falta de interação entre a escola e o mundo do trabalho”. Caberia à instituição, juntamente com toda a equipe pedagógica, monitorar as novas demandas do perfil do trabalhador exigido nas áreas dos cursos oferecidos e adequar o ensino às novas práticas pedagógicas e novos programas, de modo que a formação dos alunos possa realmente atender às exigências do mercado de trabalho. Isso faria com que os alunos se sintam aptos a disputarem uma vaga, já que o mercado de trabalho se renova sempre e exige novos perfis de trabalhadores com outros conhecimentos.

Sentimos também, implicitamente, que há certa valorização do ensino médio em relação ao ensino técnico por parte não só dos egressos como também dos docentes. Falamos isso com base no depoimento de alguns docentes que caracterizam o ensino médio como sendo de alta qualidade e que os cursos técnicos deixam muito a desejar. Entendemos que há possibilidade de acontecer aí uma inversão de prioridades na EAF-UDI, uma vez que ela visa à profissionalização do aluno, mas não garante a sua inserção no mercado de trabalho. Já o ensino médio, pelo que pudemos perceber, garantiu, aos egressos participantes desta pesquisa, cursar o ensino superior, em sua maioria em universidades públicas federais, em curto espaço de tempo após o término do curso técnico. É importante que a formação básica do aluno seja de boa qualidade, mas o ensino técnico poderia também ser tão bom quanto o ensino médio.

Um ponto positivo e que julgamos importante ressaltar é o fato dos docentes terem consciência que há problemas na formação dos alunos dos cursos técnicos. O simples fato de eles reconhecerem que há problemas já é o primeiro passo para que mudanças possam acontecer. Tais mudanças não dependem somente dos docentes, mas também dos demais

funcionários ligados à formação dos alunos, juntamente com os órgãos superiores da educação.

Finalizamos este trabalho afirmando que esta não é uma proposta acabada, mas sim em permanente construção. Como já dissemos, não é nossa pretensão esgotar o assunto por aqui. Todavia, esperamos que com as informações contidas neste trabalho possam surgir outras indagações e hipóteses que sirvam de motivação para que outros pesquisadores venham discutir a formação profissional não só da EAF-UDI, mas de outras instituições que oferecem cursos técnicos profissionalizantes na cidade de Uberlândia.

REFERÊNCIAS

- ABREU, G.R. de. **Por uma Ressignificação da Prática Pedagógica na Construção da Identidade do Professor do Ensino Técnico-Profissional**. In: Democratizar, VIII. n.1.jan/abr, 2008. Disponível em: http://www.faetec.rj.gov.br/isezonaeste/publicacoes/democratizar/ed4/art_guacira.pdf. Acesso em: 13/11/2009.
- ALVES, E. L. G.; VIEIRA, C. A. dos S. **Qualificação profissional: uma proposta de política pública**. Brasília: IPEA/DF, 1995.
- ALVES, G. **O novo (e precário mundo do trabalho): reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- AMARAL, C. T. de; OLIVEIRA, M. A. M. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, F. ; FIDALGO, N. L.; OLIVEIRA, M. A. M. (org.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 167-206.
- ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- _____. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil: In: ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. (Org.). **O avesso do trabalho**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2004, p.13-26.
- _____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002
- _____. **Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002
- ARANHA, A. V. S. Formação profissional nas empresas: locus privilegiado da educação do trabalhador? In: PIMENTA, S M; CORRÊA, M. L. (Org.). **Gestão, trabalho e cidadania - novas articulações**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica/Cepead, 2001, v., p. 281-294.
- AVILA, S. J. Z. de. **O mundo do trabalho e educação**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/927-4.pdf>. m. Acesso em 12/10/2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70 ed. Lisboa, Portugal, 1977.
- BARONE, R. E. M.; APRILE, M. R. Educação formal nas empresas: um desafio para os diferentes atores. **Boletim técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, jan./abr. 2005, p. 49 – 57.
- BIHR, A. **Da grande noite alternativa: o movimento operário europeu em crise**. São Paulo: Boitempo, 1998.

BRASIL. INEP. **Educação básica – Censo escolar de 2008**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_02.htm Acesso em: 21/04/2009.

BRASIL, **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 18/04/2009.

BRASIL. **Cartilha esclarecedora sobre a Lei do estágio (Lei nº 11. 788/2008)**. Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008. 22 p. Disponível em: http://www.estagiarios.com/pdfs/CARTILHA_ESTAGIO_MTE.pdf. Acesso em 15/11/2009.

BRASIL. **Projeto de Lei 3775/2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/projetolei_ifets.pdf. Acesso em 18/12/2008.

BRASIL, **Resolução – Nº 333**, de 07/08/2003. Institui e estabelece as diretrizes do Plano Nacional de Qualificação – PNQ. Disponível em: www.sine.mg.gov.br/institucional/qualificacao.html. Acesso em 23 de setembro de 2007.

BRASIL, As novas diretrizes curriculares que mudam o ensino médio brasileiro. **Revista on-line do ensino médio**. Disponível em: (http:// HYPERLINK "http://www.mec.gov.br"www.mec.gov.br). Brasília, 1999. Acesso em: 27 de setembro de 2007.

BRASIL, **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília, MEC, 2007.

BRASIL. Medida provisória n. 238, de 1º de fevereiro de 2005. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 fev. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/medida-provisoria.pdf>> Acessado em: 18 de maio de 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 34/2004**: Aplicação do Decreto nº1.154/2004 na Educação profissional técnica de nível médio e ensino médio. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, MEC, 2004.

BRASIL. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, MEC, 2004.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação – PNQ, 2003/2007**. Brasília: MTE, SPPE, 2003. 56 p. Disponível em: http://www.mte.gov.br/pnq/conheca_introducao.pdf. Acesso em: 10/05/2009.

BRASIL. **Planfor – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: conhecendo o**

Planfor. Brasília, junho, 2001. Disponível em: http://www.mte.gov.br/pnq/conheca_introducao.pdf. Acesso em: 16/05/2009.

BRASIL. Monitoramento e avaliação do Planfor: supervisão operacional, apoio à gestão e avaliação externa. Brasília. SPPE/DEQP. Maio, 2001.

BRASIL. Educação profissional: legislação básica. 5ª ed. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, Ministério do Trabalho e do Emprego. **Guia do PLANFOR.** Brasília, 2000.

BRASIL, Educação profissional – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – RCNEPNT – Introdução. MEC. Brasília-DF. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_resol3.pdf. Acesso em: 30/11/2009.

BRASIL. Proposta de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997.

BRASIL, Manual de planejamento estratégico escolar: construindo a nova educação profissional. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 1997.

BRASIL, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto. 1971.

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

CAMPOS, A. F. de; MAXIMO, A. O drama da educação profissional em Mato Grosso: 1995-2002. – Brasília, Líber Livro Editora, 2006.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. 5 ed. Petrópolis: 2005.

CASTRO, C. M.de. Há novos rumos para a educação no Brasil? In: VELLOSSO, J. P. R. dos.; ALBUQUERQUE, R.C. de. (ORGS.). **Novo modelo de educação para o Brasil.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2004, p. 105-120.

CEFET-MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.cefetmg.br>> Acesso em: 16 de maio de 2007.

COLLI, J. M. **“Vissi D’Arte” por amor a uma profissão (um estudo sobre as relações de trabalho e a atividade do cantor no Teatro Lírico)**. Campinas: Tese (doutorado) Ciências Sociais. (2003). IFCH: UNICAMP.

CUNHA, L. A. C. R. Os **Ministérios da Educação e do Trabalho na educação profissional**. In: YANNOULAS, S. C. **Atuais tendências na educação profissional**. Brasília: Paralelo 15, 2001, p 111-188.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. **Quatro questões polêmicas na história da educação profissional no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai, 1994.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o Estado em questão**. 2 ed. Brasília: Inep, 1991.

_____. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Eldorado. Rio de Janeiro, 1977.

CURY, C. R. J. **Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas**. In ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002, p. 15-32.

DEDECCA, C. S. Racionalização econômica e heterogeneidade nas relações e nos mercados de trabalho no capitalismo avançado. In OLIVEIRA, M. A.; MATTOSO, J. (orgs). **Crise e Trabalho no Brasil**. Campinas: Edições Sociais Ltda.1997.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. In: Boletim Técnico do Senac, vol.22, n.2, Maio/Ago.1996. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/222/boltec222b.htm>. Acesso em 23/10/2009.

EAFUDI. **EAF-UDI – Ensino profissional com qualidade**. Disponível em: <<http://www.eafudi.gov.br/>> Acesso em: 17 de maio de 2007.

FALCÃO, R. **A reconstrução do ensino técnico profissional**. Disponível em: http://oglobo.globo.com/pais/noblat/post.asp?cod_Post=80470&a=112, 2007. Acesso em 12/02/2009.

FARIA, A. F. de.; PREVITALLI, F. S. Reestruturação Produtiva, Trabalho e Qualificação. In: LUCENA, C. (ORG). **Trabalho, Precarização e Formação Humana: Campinas**. SP: Editora Alínea, 2008, p. 85-110.

FAUSTO, A.; MEIRELES, J. H. A. de. Reflexões sobre avaliação de políticas públicas de trabalho e renda. In: YANNOULAS, S. C. **Atuais tendências na educação profissional**. Brasília: Paralelo 15, 2001, p. 239 – 254.

FEITOSA, M. **Educação, direito de todos: visão de um gestor público**. Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA. Sd.

FRANCO, M. C. Qualificação, formação ou educação profissional? Pensando além da semântica. In: **Contexto & Educação**. Jul./set. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 67 – 86.

FILIZATTI, R. **O desafio da escolha profissional**. Psico-USF, v. 8, n. 1, p. 93-94, jan./jun. 2003.

FRIGOTTO, G. Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C, SAVIANI, D. e SANFELICE, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2002, v. 1, p. 61-75.

_____.; CIAVATTA, M.; RAMOS. M. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n.92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 21/03/2009.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

GUERRA, O. F.; BOMFIM, M. C. A. Educação, trabalho e gênero nas Escolas Agrotécnicas Federais do Piauí. Disponível em: http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiiencontro/gt9/educacao_trabalho.pdf. Acesso em 13/10/2009.

HARVEY, D. **Condição Pós Moderna**. São Paulo: Loyola, 2000.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETI, C.J. ET AL. (org.) **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 4ª.ed.Petrópolis: Vozes, 1994, p. 124-138.

IAMAMOTO, M. V. **Trabalho e indivíduo social**. São Paulo, Cortez, 2001.

IANNI, O. Dialética e capitalismo. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Marx**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

IBGE. **Dados estatísticos referentes à cidade de Uberlândia**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>? Acesso em 17/05/2009.

JINKINGS, N. **Trabalho e resistência na “fonte misteriosa”: os bancários no mundo do dinheiro e da eletrônica**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. 2002.

_____. **O Mister de Fazer Dinheiro: automatização e subjetividade no trabalho bancário**. São Paulo: Boitempo 1995.

KUENZER, A. **A educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Educ. Soc., Campinas, vol.27, n. 96 – Especial, p.877-910, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 13/09/2009.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, v. 29, n. 1. 2003 p. 16-27.

_____. **Trabalho e resistência na “fonte misteriosa”: os bancários no mundo do dinheiro e da eletrônica**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. 2002.

_____. **Ensino médio construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3º edição. Cortez Editora. São Paulo, 2002

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A reforma do ensino técnico no Brasil**. In: FERRETTI, C. J.; SILVA, J. J. R.; OLIVEIRA, M. R. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, p 121-139.

_____. **Ensino de 2º Grau: O Trabalho como Princípio Educativo**. São Paulo: Cortez, 1997

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.) **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o Estado em questão**. 2 ed. Brasília: Inep, 1991.

LAKATOS, E. M. ; MARCONI, M. A. de. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: UFMG. 1999.

MACHADO, A. S. **Acompanhamento de Egressos: caso CEFET – Unidade de Curitiba**, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) –Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. Disponível em <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/5635.pdf>. Acesso em: (10/11/2009).

MACHADO, L.R.S. de. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. In: Revista brasileira de educação profissional e tecnológica. Brasília. v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=71018&type=P>. Acesso em 25/11/2009.

_____. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1989.

MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas**. Educ. Soc. vol. 19 n. 64 Campinas Sep. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002. Acesso em 20/10/2009.

_____. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital**. Vol.I, São Paulo: Difel, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MENDES, S. R. Cursos técnicos pós-médio: Análise das possíveis relações com o fenômeno de contenção da demanda pelo ensino superior. In: Rev. Ed. saúde e trabalho. v. 1, n. 2. Rio de Janeiro: EPSJV, 2003. p. 267-287. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl8/003.xis&cipar=phl8.cip&bool=exp&opc=decorado&exp=CURSO%20TECNICO&code=&lang=por>. Acesso em: 23/11/2009.

MOURA, A. S. **O Estado e as políticas públicas na transição democrática**. São Paulo: Vértice, 1989.

MONTE, C. O estágio no contexto profissional. T&C Amazônia, Ano VII, Número 16, fevereiro de 2009. p.22-28. Disponível em: https://portal.fucapi.br/tec/imagens/revistas/005_ed016_o%20estagio_contexto_profiss.pdf. Acesso em 22/11/2009.

NAVARRO, V. L. **A produção de calçados de couro em Franca (SP): a reestruturação produtiva e seus impactos sobre o trabalho**. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da Unesp Campus de Araraquara, 2004.

NOGUEIRA, V.P.Q. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: **T&C Amazônia**, Ano VII, Número 16, Fevereiro de 2009, p.48-53. Disponível em: https://portal.fucapi.br/tec/imagens/revistas/010_ed016_educacao_profissional_medio.pdf. Acesso em 23/10/2009.

NOSELLA, P. **Trabalho e educação**. In: GOMES, C. M... [et al]. Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989. p.26-49.

OLIVEIRA, C. R. de. **História do trabalho**. São Paulo: Editora Ática, 1987. (Série Princípios).

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade**. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.) **Políticas públicas & Educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 105-121.

OLIVEIRA, R. P. **O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu re-estabelecimento pelo sistema de justiça**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). 1995.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: **A cidadania Negada** – Política de exclusão na educação e no trabalho. GENTILI, P.; FRIGOTTO (Orgs.). Buenos Aires: CLACSO, 2000.

PEREIRA, J. S.F.; FIDALGO, F.; A gestão do trabalho e o desenvolvimento de competências segundo o sexo. In: FIDALGO, F.; FIDALGO, N.L.R.; OLIVEIRA, M.A.M. (orgs.). **Educação Profissional e a Lógica das Competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.111-166.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PILETTI, Nelson. **Ensino de 2º Grau: educação geral ou profissionalização?** Temas de educação e ensino. Grupo dos Editores de Livros Universitários. São Paulo, 1998.

PINTO, J. M. R. **O ensino médio**: In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.) **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002. P51-76.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**, 2ª. Edição – S. Paulo: Contexto, 2000.

_____. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2001.

PONCE, A. Educação e Luta de Classes. 20. ed. São Paulo : Cortez, 2003.

PREVITALLI, F.S.; FARIA, A.F. Reestruturação Produtiva e Qualificação: um estudo sobre o setor de tabaco em Uberlândia/MG. In: LUCENA, C. (org.). **Trabalho, Precarização e Formação Humana**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2008.

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

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na Constituição Federal de 1988**. 2002.

Disponível em:
www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/view/14655/14219 - 3k. Acesso em 14/12/2008.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18º ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, O. O. de. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 15ª ed. Petrópolis Vozes. 1993.

SANTOS, N. E. P.; FIDALGO, F. Os (des) caminhos da certificação de competências no Brasil. In: FIDALGO, F.; FIDALGO, N.L.R.; OLIVEIRA, M.A.M. (orgs.). **Educação Profissional e a Lógica das Competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.71-110.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª Reunião da ANPED no dia 17 de outubro de 2006, em Caxambu-MG. Texto.

_____. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Fiocruz: Rio de Janeiro, 1987

SILVA, J.F.; SILVA, J.S.F.; ZAMAI, C.A. **As reformas educacionais no Brasil**. Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v.8, n.11, jul/dez 2007. p. 200-216. – ISSN 1679-8678.

SEGNINI, L.R.P. **Mulheres no Trabalho Bancário: Difusão Tecnológica, Qualificação e Relações de Gênero**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SHIROMA, E. O. Educação para a Competitividade (1990-1996): **O Estado da Arte**. Relatório de pesquisa, 2007. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/dacompetitividade1.pdf>. Acesso em 12/11/2009.

SOBRAL, F. J. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. 2005. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000358583>> Acesso em 22/12/2009.

SOUZA, J. S. de. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil nos anos 90**. São Paulo, Editora: Autores Associados, 2002.

TELECENROS. **Censo 2008 mostra avanço da educação profissional e tecnológica**. 2009. Disponível em: http://www.telecentros.mdic.gov.br/sitio/destaques/destaque.php?sq_conteudo=3449> acesso em 24/04/2009.

TUPPY, M. I. N. A educação profissional. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.) **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 109 – 122.

VERONESE, J. R. P.; VIEIRA, C.E. **A educação básica na legislação brasileira**. Revista Sequência, n.º 47, p. 99-125, dez. de 2003

BLOCO II – FORMAÇÃO ESCOLAR**09. Coursou o ensino fundamental em escola(s) da rede:**

- a. ☐ Pública
- b. ☐ Particular/privada
- c. ☐ Maior parte na escola pública
- d. ☐ Maior parte na escola particular

10. Coursou o ensino médio em escola(s) da rede:

- a. ☐ Pública
- b. ☐ Particular
- c. ☐ Maior parte na escola pública
- d. ☐ Maior parte na escola particular

11. Qual curso técnico você fez na EAF-UDI? _____**12. Ano de conclusão: _____****13. Em qual modalidade?**

- a. ☐ Concomitante ao ensino médio
- b. ☐ Integrado ao ensino médio
- c. ☐ Pós-Médio

14. Caso tenha escolhido as letras “a” ou “c”, coursou o ensino médio na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia?

- a. ☐ Sim
- b. ☐ Não

15. Foi aluno interno da EAF-UDI?

- a. ☐ Sim
- b. ☐ Não

16. Quem mais lhe influenciou na escolha pelo curso técnico que você cursou?

- a. ☐ Pais e/ou família
- b. ☐ Amigos
- c. ☐ Ninguém, a escolha foi só sua

17. O principal motivo para você ter escolhido um curso técnico de nível médio na EAF-UDI foi:

- a. ☐ Possibilidade de ascensão financeira e social
- b. ☐ Meio para chegar ao ensino superior/ensino médio de qualidade
- c. ☐ Maior facilidade/rapidez de inserção no mercado de trabalho
- d. ☐ Desejo/vocação para ser um técnico

- e. ☐ Por ser gratuito

18. Em sua opinião a EAF-UDI se destaca pela:

- a. ☐ Qualidade dos cursos técnicos
b. ☐ Qualidade do ensino médio
c. ☐ Qualidade dos cursos técnicos e também do ensino médio

19. Você fez curso superior após o término do curso técnico realizado na EAF-UDI?

- a. ☐ Sim Qual? _____ Instituição: Pública ☐ Privada ☐
b. ☐ Não

20. Forma de ingresso:

- a. ☐ Vestibular
b. ☐ Paies
c. ☐ ProUni
d. ☐ Outra. Especifique: _____
e. ☐ Não se aplica, pois não tenho ensino superior

21. Indique:

- a. Semestre/ano de ingresso no ensino superior: (____/____).
b. Semestre/ano de conclusão: (____/____).

BLOCO III – INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

22. Você trabalha?

- a. ☐ Sim Cargo _____
b. ☐ Não

23. Situação de trabalho:

- a. ☐ Empregado com carteira assinada
b. ☐ Funcionário público
c. ☐ Empregado sem carteira assinada
d. ☐ Estágio remunerado
e. ☐ Autônomo (a)/prestador(a) de serviço/trabalho por conta própria
f. ☐ Empregador(a)/empresário(a)/ sócio(a)- proprietário(a)

24. Faixa de renda:

- a. ☐ Até 1 salário mínimo
b. ☐ Entre 1 e 2 salários mínimos

- c. ☐ Entre 3 e 5 salários mínimos
- d. ☐ Acima de 5 salários mínimos

25. Caso não trabalhe marque o principal motivo

- a. ☐ Não necessito trabalhar
- b. ☐ Me dedico somente aos estudos e dependo financeiramente de outras pessoas
- c. ☐ Não tenho procurado trabalho
- d. ☐ Por falta de experiência tenho dificuldade de conseguir trabalho
- e. ☐ Estou procurando trabalho, mas não há vagas no mercado para minha formação
- f. ☐ Não possuo os requisitos exigidos pelo mercado
- g. ☐ Outros motivos: Quais? _____

26. Durante seu curso técnico na EAF-UDI você realizou algum tipo de estágio remunerado?

- a. ☐ Sim, na área de formação
- b. ☐ Não

27. Como a formação adquirida possibilitou o exercício de suas funções profissionais?

- a. ☐ Sou capaz de desempenhar minhas funções com autonomia.
- b. ☐ Sou capaz, mas necessitei de formação adicional.
- c. ☐ Sou capaz de desempenhar minha função sob supervisão.

28. Com referência a sua área de atuação, marque a opção que melhor se adéqua.

- a. ☐ Nunca atuei em minha área de formação.
- b. ☐ Já atuei em minha área de formação, no momento não.
- c. ☐ Atuo em minha área de formação.

29. Caso não esteja atuando em sua área de formação, marque o item que caracteriza o motivo de seu ingresso em outra área.

- a. ☐ Falta de emprego em minha área de formação.
- b. ☐ Já trabalhava em outras atividades antes de me formar.
- c. ☐ Salário mais atrativo/melhores oportunidades.
- d. ☐ Formação insuficiente.
- e. ☐ Plano de cargos e salários
- f. ☐ Outro. Qual? _____

30. Como você obteve informações para ingressar no primeiro emprego?

- a. ☐ Através da Instituição de formação do Curso Técnico em _____
- b. ☐ Agência de empregos.
- c. ☐ Amigo, conhecido ou familiares.
- d. ☐ Indicação de professores/coordenação de curso.

- e. ☐ Internet.
- f. ☐ Outro. Qual? _____

31. Quanto tempo decorreu desde o término de seu curso técnico até o ingresso no seu primeiro emprego na sua área de formação?

- a. ☐ Até 3 meses.
- b. ☐ De 3 a 6 meses.
- c. ☐ De 6 a 12 meses.
- d. ☐ Acima de 12 meses.
- e. ☐ Nunca trabalhei em minha área de formação.

32. Indique seu grau de satisfação com a remuneração recebida em sua profissão:

- a. ☐ Muito insatisfeito (a)
- b. ☐ Insatisfeito (a)
- c. ☐ Satisfeito (a)
- d. ☐ Muito satisfeito (a)

33. Indique seu grau de satisfação em relação às atividades profissionais desenvolvidas:

- a. ☐ Muito insatisfeito (a)
- b. ☐ Insatisfeito (a)
- c. ☐ Satisfeito (a)
- d. ☐ Muito satisfeito (a)

34. Você acredita que o mercado de trabalho na sua área de atuação nos próximos 10 anos estará:

- a. ☐ Em retração.
- b. ☐ Estável.
- c. ☐ Em expansão.

35. No mercado de trabalho no qual atua, qual a posição que ocupa?

- a. ☐ Liderança/Supervisão
- b. ☐ Operacional
- c. ☐ Empresário (a)
- d. ☐ Consultor (a) Autônomo (a)

36. O curso técnico que você realizou contribuiu/contribuirá para sua inserção no mercado de trabalho? Argumente:

37. Quais são as principais dificuldades que você teve ou pensa que terá ao ingressar no mercado de trabalho em vista da formação obtida no curso técnico?

38. Levando em consideração o curso técnico e o curso superior em uma mesma área, em sua opinião quem tem maiores chances de ingressar no mercado de trabalho com maior facilidade, o egresso do curso técnico ou o egresso com formação superior? Justifique:

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA EAF-UDI

BLOCO I – Informações pessoais

01. Gênero ☐ Masculino ☐ Feminino.
02. Nacionalidade
a. ☐ Brasileira.
b. ☐ Estrangeira. Especificar: _____
03. Naturalidade (Cidade/Estado) _____ / _____

BLOCO II – Informações acadêmicas

04. Graduado (a) em: _____
05. Formação: ☐ Pós-Graduação Lato Sensu em: _____
☐ Mestrado em _____
☐ Doutorado em _____
☐ Pós-Doutorado em _____
06. Tempo de atuação como docente no Curso Técnico Profissional: _____
07. Atua como docente em quais cursos? _____
08. Disciplinas que ministra ou já ministrou em Curso Técnico Profissional:
- 8.1. _____
- 8.2. _____
- 8.3. _____
- 8.4. _____
- 8.5. _____
- 8.6. _____
- 8.7. _____
- 8.8. _____
- 8.9. _____
09. O que você entende como competência profissional?
10. Você acha que o aluno, egresso do Curso Técnico Profissional da sua Instituição, possui tais competências? Justifique.

11. Quais são as competências que o curso Técnico em que você atua enfatiza na formação dos seus egressos? Cite algumas delas.
12. Você consegue localizar algum tipo de problema na formação profissional desse egresso? Quais?
13. Você acredita que a formação obtida nesse curso está adequada com as competências requeridas pelo mercado de trabalho? Por quê?
14. O que você entende por qualificação?
15. O (a) aluno (a) formado na instituição, em sua opinião, sai qualificado para o mercado de trabalho? Justifique.
16. Quais são as principais dificuldades que você encontra ao relacionar questões que interferem na prática diária do curso (trabalho docente, apoio institucional, imposições do “mercado”) com as ações propostas em seu Projeto Pedagógico?
17. Quais são as principais dificuldades que você encontra em relação à formação direta do aluno e às ações propostas no Projeto Político Pedagógico da instituição em que atua?
18. Em sua opinião, quais as vantagens e desvantagens do curso Técnico Profissional integrado ao ensino médio em relação à formação técnica profissional no pós-médio ou concomitante ao ensino médio?
19. Em sua opinião, quais os motivos que levam os alunos egressos dos cursos técnicos da instituição em que trabalha não atuarem no mercado de trabalho nas áreas específicas em que se formaram?
20. Para você, o que leva o aluno dos cursos técnicos de uma instituição pública abandonar o curso.