

RELAÇÃO 'ESCOLA' EMPRESA NO CEFET- PE

ROSEANE NASCIMENTO DA SILVA

RELAÇÃO 'ESCOLA' EMPRESA NO CEFET- PE

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Ramon de Oliveira

RECIFE

2001

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RELAÇÃO 'ESCOLA' EMPRESA NO CEFET- PE

COMISSÃO EXAMINADORA

1º Examinador/Presidente

2º Examinador

3º Examinador

Recife, de

de 2001

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Daniel e Gercira,

exemplos de amor, exemplos de vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

que me deu saúde e força para realizar este trabalho, mesmo sendo, em muitos momentos, as condições totalmente adversas.

Aos meus pais,

que ontem, hoje e sempre, são meus referenciais de vida e aos quais dedico essa produção.

Ao meu amado André,

pela paciência amor e companheirismo presentes em todos os momentos de construção deste trabalho, fazendo-me enxergar o que existe de melhor na vida e que, por nada, deve ser negligenciado.

Ao meu brother Ronald e à minha prima Lú,

pelo apoio.

Ao meu orientador, Ramon Oliveira,

palavras jamais expressarão o quanto eu sou grata a você, meu amigo, meu mestre!

À professora Célia Salsa,

o meu agradecimento, mais que especial, pela sua orientação na primeira fase deste trabalho.

À professora Rosilda Ferreira,

pelas contribuições no momento de qualificação do projeto.

À professora Janete Azevedo,

pelo privilégio a mim concedido de realizar o estágio de docência sob a sua orientação, enriquecedor para esta produção.

À Alda da secretaria do mestrado,

pela atenção a mim dispensada durante a minha trajetória no mestrado.

E a todos os colegas de turma, em especial à Núbia Frutuoso,

por ter se revelado uma grande amiga.

Ao diretor geral do CEFETPE, José Viana de Carvalho e ao diretor da Unidade Sede, Sérgio Guimarães Flório. Aos professores, coordenadores e representantes de empresas entrevistados, muito obrigada

por terem compartilhado pensamentos, anseios, receios sobre o processo no qual estão vivenciando.

E a todos do CEFETPE,

que com simpatia e profissionalismo estavam sempre dispostos a cooperarem conosco.

Com destaque

para os professores Fernando, do GEAE; Maria José, do CIEE; Ana e Denison, do GEAM.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino (CAPES)

pelo financiamento deste trabalho num período de um ano e cinco meses. Este é um momento particularmente feliz, o instante em que contabilizamos os afetos recebidos, as contribuições científicas, enfim, a ajuda que inúmeras pessoas nos deram e que levaram à concretização deste trabalho.

SIGLAS

BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	– Banco Mundial
BIRD	– Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
CCES	– Coordenadoria de Cursos, Empregos e Serviços
CEB	– Câmara de Educação Básica
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEFET	– Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETPE	– Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CEFET's	– Centros Federais de Educação Tecnológica
CIEE	– Coordenadoria de Integração Escola e Empresa
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CQT	– Controle de Qualidade Total
DCNEP	– Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional
DCNEM	– Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DIEESE	– Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos
DOU	– Diário Oficial da União
ENDREs	– Encontro Nacional de Departamentos de Relações Empresariais das ETF's, CEFET's, Agrotécnicas e Colégio Pedro II.
ETF's	– Escolas Técnicas Federais
ETFPE	– Escola Técnica Federal de Pernambuco
FMI	– Fundo Monetário Internacional

- GEAE – Gerencia Educacional de Apoio ao Ensino
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação e do Desporto
- MTb – Ministério do trabalho
- OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- OIT – Organização Internacional do trabalho
- PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
- SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
- SEFOR – Secretaria de Formação Profissional
- SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1 – Distribuição de cursos e coordenadorias por gerência – CEFETPE/1996

TABELA 2 – Distribuição de cursos por gerência – Sede Recife - 2º sem/ 2000

TABELA 3 – Distribuição das coordenações por gerência – Sede Recife – 2º sem/2000

TABELA 4 – Número de docentes capacitados e custo/2000

TABELA 5 – Matrículas efetivadas no nível técnico exercício 2000 – Sede Recife

TABELA 6 – Estágios efetivados Unidade Sede Recife – Histórico 1995 a 2000

TABELA 7 – Empregos efetivados Unidade Sede Recife – Histórico 1995 a 2000

TABELA 8 – Empresas conveniadas ao CEFETPE – Histórico 1998 a 2000

GRÁFICO nº. 1 – Histórico de estágios efetivados – Unidade Sede

GRÁFICO nº. 2 – Histórico de empregos efetivados – Unidade Recife

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	
AGRADECIMENTOS	
SIGLAS	
LISTA DE TABELAS	
SUMÁRIO	
RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO.....	14
1 - Mundialização do capital, reestruturação produtiva e o papel da educação e da formação técnico-profissional.....	16
2 - Opções metodológicas.....	25
3 - Da estrutura do trabalho.....	28
CAPÍTULO 1 - CONFIGURAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE.....	30
1.1 - O que justifica a reforma da educação profissionalizante?.....	31
1.2 - Da intenção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394/96 à regulamentação nos decretos.....	37
1.2.1 - O sistema de modularização e a certificação por competências.....	42
CAPÍTULO 2 APROXIMAÇÃO ESCOLA E EMPRESA.....	51
2.1 - O discurso da qualidade empresarial para a educação.....	52
2.2 - Aproximação Empresa e Escola, movimento gradual que se fortalece.....	54
2.3 - Relação Escola e Empresa na Educação Profissional.....	61
CAPÍTULO 3 RELAÇÃO ESCOLA E EMPRESA NO CEFETPE.....	66
3.1 - De Escola Técnica Federal (ETF) para Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em Pernambuco.....	67
3.2 - A relação Escola e Empresa no CEFETPE na década de noventa.....	79
3.3 - A questão do estágio curricular	92
3.4 - O caso das parcerias.....	98
CAPÍTULO 4 - OS OLHARES DE QUEM VIVENCIA O PROCESSO DE RELAÇÃO ESCOLA E EMPRESA.....	104
4.1 - Sobre a reforma da educação profissional.....	105
4.1.1 - Os motivos da reforma.....	105
4.1.2 - Aspectos positivos da reforma.....	109
4.1.3 - Sobre a negatividade e dificuldades de operacionalização da reforma.....	118

4.1.4 - Conseqüências da reforma no cotidiano do CEFETPE a partir do olhar dos professores.....	130
4.1.5 - Sobre os diferentes níveis da educação profissional.....	137
4.2 - Sobre a relação de parcerias.....	141
4.2.1 - Motivos que justificam a relação Escola e Empresa.....	141
4.2.2 - Concepção sobre a relação de parceria: o papel da escola e da empresa.....	147
4.2.3 - As parcerias no processo de reforma da educação profissional no CEFETPE.....	149
4.2.4 - Reflexões sobre a prática: o consenso em prol de uma trabalho integrado entre a escola e empresa.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
ANEXOS	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171

RESUMO

Este estudo investiga as implicações da reforma da educação profissional, ocorrida na década de 90, na relação escola e empresa, tendo como referência o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFETPE). Como fontes da pesquisa foram utilizadas a documentação oficial, referente à legislação da educação profissional, os documentos específicos da instituição em epígrafe e entrevistas feitas com os profissionais envolvidos, diretamente, nas parcerias entre o CEFETPE e as empresas. No plano formal, constatou-se o aumento crescente do número de empresas conveniadas com a instituição analisada, *pari passu* ao decréscimo do número de parcerias caracterizadas pela instalação de laboratórios no interior do CEFETPE. Da análise dos depoimentos dos profissionais envolvidos depreende-se que todos entendem as parcerias como algo lucrativo, tanto para as empresas quanto para o CEFETPE. Para esse último, destaca-se, em particular, sua possibilidade de acesso às novas tecnologias e à captação de recursos.

ABSTRACT

*Há quem pense que o intelectual orgânico é
só aquele que está no partido,
só aquele que está no sindicato
ou que está no Congresso.
Não só esse é o intelectual orgânico,
mas a maioria, senão todos,
somos intelectuais orgânicos,
na medida em que o trabalho que se realiza,
as idéias, os valores, os ideais em questão,
entram na máquina da sociedade,
no jogo das classes sociais,
na produção, no discurso desta ou daquela classe
e, mais freqüentemente,
na produção do discurso do poder*

(Ianni, 1986, p.49).

INTRODUÇÃO

Com o advento da reforma da educação profissional a partir da LDB – Lei 9.394/96 –, regulamentada por decretos e portarias, desencadeou-se um processo de reestruturação nas instituições responsáveis por essa modalidade de ensino cujos impactos no cotidiano escolar impulsionam a necessidade de investigações na área.

Nesse sentido, este trabalho analisa as implicações dessa reforma na prática de relação entre o CEFETPE e empresas, utilizando, como uma das fontes principais de análise, os depoimentos de professores dessa instituição e de representantes de empresas que com ela mantêm uma relação conveniada.

Dois pressupostos básicos nortearam a realização desta pesquisa: o primeiro refere-se ao entendimento de que o governo brasileiro, ao desencadear a reforma da educação profissional, assume que a mesma para ter correspondência com as mudanças ocorridas nos âmbitos econômico e político, em nível global, deve estar em plena sintonia com as demandas do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo em que se defende essa relação direta entre o demandado pelo setor empresarial e o espaço formativo, há, também, uma tendência de esvaziamento da responsabilidade do poder público na manutenção desse sistema de ensino.

Essa retirada paulatina, do poder público, do financiamento da educação profissional ocorre em articulação com um movimento de maior interferência do

empresariado na definição dos rumos que a educação profissional deve tomar. Esse poder de interferência é reforçado não só pela necessidade das instituições federais de ensino tecnológico buscarem outras formas de financiamento de suas atividades – haja vista a insuficiência dos seus orçamentos, o que abre a possibilidade de uma maior aproximação do empresariado dos projetos que por elas são realizados – como, também, no âmbito da lei está assegurado o direito da classe empresarial participar de conselhos escolares, os quais têm poder direto de definição do projeto político-pedagógico dessas instituições.

O segundo pressuposto, mas, não, necessariamente, nessa ordem, é que, apesar da forte relação entre os problemas e os desafios enfrentados pela educação profissional com as transformações recentes nos setores produtivos, destacando-se o fenômeno da globalização da economia como o elemento determinante de modificações nas políticas educacionais, entendemos que não existe uma relação direta desses fatos. Ou seja, o discurso governamental e das agências multilaterais de que a educação deve ser reestruturada para garantir a formação de uma mão-de-obra qualificada e capaz de contribuir para a confecção de uma economia competitiva, encobre que, de fato, está em questão o processo de privatização da educação profissional brasileira.

Desse modo, entendemos que qualquer análise sobre as transformações na educação profissional, para não cair no reducionismo da mera descrição das muitas e rápidas mudanças a ela imposta, é impulsionada a contemplar fenômenos que são determinantes dessas transformações e alguns outros, que parecem mais meras justificativas.

No item que se segue introduziremos essa discussão a partir de um argumento comumente utilizado para justificar a reforma do ensino profissional, a necessidade de adequação da mão-de-obra às novas exigências do mundo globalizado. Mas, o que é a globalização?

1 – Mundialização do capital, reestruturação produtiva e o papel da educação e da formação técnico-profissional

A globalização, fenômeno enfatizado na atualidade, mas, nem por isso originário desse período, não é algo negativo em si mesmo. É definido pelas relações sociais que podem dar o caráter de positividade ou negatividade aos processos desencadeados.

Ianni (1996) explicita-o muito bem ao afirmar que as novas bases, política, econômica e social, em que se processa o fenômeno da globalização, expressam um novo ciclo da expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. As forças produtivas básicas, a tecnologia, o capital, a força de trabalho e a divisão transnacional do trabalho, transcendem mercados e fronteiras geográficas, históricas e culturais, criando multiplicidade nas formas de articulação e contradição.

A transnacionalidade da produção envolve a redistribuição, por diferentes países e continentes do mundo, das atividades das empresas, corporações e conglomerados dos países dominantes.

Ao mesmo tempo, verifica-se o declínio do Estado-nação, já que alguns países, na busca pela sua integração ao mercado globalizado, vêm-se obrigados a “compartilhar ou aceitar decisões e diretrizes provenientes de centros de poder regionais e mundiais” (IANNI, 1996, p.17).

A dinâmica de internacionalização da economia, de ampliação dos mercados, é uma necessidade do capital para a sua reprodução. Esse fato, Marx e Engels já apontaram no Manifesto Comunista, em 1848, quando afirmavam que:

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda a parte, explorar em toda a parte, criar vínculos em toda parte. Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas nacionais, mas sim matérias-primas

vindas das regiões mais distantes, cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolvem-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual.(...) Devido ao rápido aperfeiçoamento dos instrumentos de produção e ao constante progresso dos meios de comunicação, a burguesia arrasta para a torrente de civilização mesmo as nações mais bárbaras. Os baixos preços de seus produtos são a artilharia pesada que destrói todas as muralhas da China e obriga a capitularem os bárbaros mais tenazmente hostis aos estrangeiros. Sob pena de morte, ela obriga todas as nações a adotarem o modo burguês de produção, constringe-as a abraçar o que ela chama civilização, isto é, a se tornarem burguesas. Em uma palavra, cria um mundo à sua imagem e semelhança (MARX & ENGELS, 1980, p. 12-13).

Essa dinâmica de internacionalização do capital, desde as suas origens, parece manifestar-se como não possibilitadora de oferecer opções às nações no que se refere à decisão de se integrarem ou não. É, sim, uma imposição do sistema capitalista na busca de maiores taxas de lucro, cujos maiores benefícios escoam para os países de situação econômica privilegiada.

Orientadas, hegemonicamente, por políticas que beneficiam a garantia de lucros exacerbados pelo capital financeiro, em sua maior parte especulativo, o processo de globalização, nos tempos atuais, tem como peculiaridade a velocidade, sem precedentes, das mudanças nos diferentes setores da sociedade, viabilizada pelas novas tecnologias microeletrônicas e com formas de exclusão, também, nunca vista antes.

Sobre esse estilo de acumulação que o capitalismo se reveste na atualidade, Chesnais (1996, p. 15) faz o seguinte comentário:

É na produção que se cria riqueza, a partir da combinação social de formas de trabalho humano, de diferentes qualificações. Mas é a esfera financeira que comanda, cada vez mais, a repartição e a destinação social dessa riqueza. Um dos fenômenos mais marcantes dos últimos 15 anos tem sido a dinâmica específica da esfera financeira e seu crescimento, em ritmos qualitativamente superiores aos dos índices de crescimento do investimento, ou do PIB (inclusive nos países da OCDE), ou do comércio exterior.

Além da concentração de poder estar em instituições financeiras, há um agravante: a emergência de novos instrumentos de mercados financeiros, associada à ascensão de sistemas altamente sofisticados de coordenação em

escala global, foi o que permitiu boa parte da flexibilidade geográfica e temporal de acumulação capitalista (HARVEY, 1993). Sobre a posição que o capital financeiro ocupa no capitalismo hoje, o autor faz a seguinte argumentação:

A nação-Estado, embora seriamente ameaçada como poder autônomo, retém mesmo assim grande poder de disciplinar o trabalho e de intervir nos fluxos de mercados financeiros, enquanto se torna muito mais vulnerável a crises fiscais e à disciplina do dinheiro internacional. Estou, portanto, tentado a ver a flexibilidade conseguida na produção, nos mercados de trabalho e no consumo antes como um resultado da busca de soluções financeiras para as tendências de crise do capitalismo do que o contrário. Isso implicaria que o sistema financeiro alcançou um grau de autonomia diante da produção real sem precedentes na história do capitalismo, levando este último a uma era de riscos financeiros igualmente inéditos (HARVEY, 1993, p. 181).

Desse modo, ao mesmo tempo em que ocorre uma intensificação no processo de “mundialização do capital”¹, constatam-se, também, mudanças na forma de produção de mercadorias. Na atual conjuntura, o setor produtivo deixa de ser, predominantemente, baseado no paradigma fordista/taylorista, para mesclar-se com uma concepção de trabalho cuja característica central passou a ser a flexibilidade.

Sobre o movimento de continuidade e ruptura do taylorismo/fordismo e o paradigma toyotista, Ferretti (1997) afirma que esse

“tem sua origem, basicamente, nas crises recentes de acumulação capitalista, associadas à corrosão do Estado do Bem-Estar Social e à resistência organizada dos trabalhadores à produção fordista, agravadas pela crise energética do início dos anos 70” (p. 228).

O modelo de acumulação flexível é marcado por um confronto direto com a rigidez do Fordismo, uma vez que esse último tem, como elementos

¹ Expressão usada pelo francês François Chesnais, que designa a nova configuração do capitalismo mundial e dos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação. “A mundialização do Capital” (1996), título de sua obra, traz como foco principal uma análise da hegemonia do capital financeiro na mundialização contemporânea. “A expressão ‘mundialização do capital’ é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês ‘globalização’, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ‘globais’. O mesmo vale, na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real. Mas, baseia-se, sobretudo, em operações de arbitragem feitas pelos mais importantes e mais internacionalizados gestores de carteiras de ativos, cujo resultado decide a integração ou exclusão em relação às ‘benesses das finanças de mercado’. Como veio lembrar a crise mexicana de 1994-1995, basta pouca coisa para que um lugar financeiramente ‘atraente’ deixe de sê-lo em questão de dias e, de certa forma, fuja da órbita da mundialização financeira” (CHESNAIS, 1996, p. 7).

constitutivos básicos, a produção em massa através da linha de montagem de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos e produção em série taylorista. Além disso, destacam-se, entre suas características: a existência do trabalho parcelar e fragmentação das funções; a separação entre elaboração e execução do processo de trabalho; a existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas, etc.

Já o novo paradigma da produção flexível é, essencialmente, com base na descentralização e horizontalização da produção, na substituição da economia de escala pela de escopo, na diferenciação de produtos, na integração de tarefas, na valorização das contribuições inovativas vindas dos trabalhadores, na instituição de novos tipos de contrato de trabalho e de terceirização (DELUIZ, 1995).

Nesse cenário, o conhecimento passa a ser o principal fator de produção. Daí afirmar-se que a relação do conhecimento com o mundo do trabalho, nos dias atuais, é de uma integração quase absoluta. “Sociedade do conhecimento”, “sociedade pós-industrial”, são alguns termos utilizados para expressar esse paradigma científico e tecnológico emergente, que implica uma acentuada e generalizada potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho.

No Brasil, apesar das mudanças que se operaram no panorama econômico mundial terem se manifestado, significativamente, apenas, na década de noventa – e, por isso, com um certo atraso em relação aos países centrais – algumas sinalizações podiam ser percebidas já na década de oitenta. Dava-se o início à busca pela adequação, por parte da classe empresarial, às demandas por maior produtividade, tendo em vista a competitividade global.

Do trabalhador é exigido um perfil ajustado para se adequar a essa realidade, que é bastante seletiva quando se trata de decidir a respeito de quem está, ou não, capacitado para assumir algum tipo de emprego.

Na verdade, essa discussão da capacidade, das competências demandadas ao trabalhador, é uma discussão que encobre um problema de dimensão bem mais ampla: a falta de emprego.

Indicadores da Organização Internacional do Trabalho (OIT) mostram que a taxa de desemprego dos jovens de todo o mundo, nessa década, é dez vezes superior à registrada nos anos 60². O problema do desemprego afeta tanto os países em desenvolvimento como aqueles de economias mais desenvolvidas. Porém, pesquisas revelam que o fenômeno da globalização da economia redundou em maior concentração de empregos nos países desenvolvidos.

Nas nações menos desenvolvidas a concentração maior é a do desemprego ou o subemprego. Como exemplo podemos citar o Brasil que, em 1999, chegou ao terceiro lugar no ranking mundial do desemprego. E, com o pouco investimento que é feito em ciência e tecnologia, são tidas como remotas as suas possibilidades de ascensão ao patamar dos países centrais que dominam a produção dos bens e serviços³, o que resulta em sua inserção, nessa política que se forja numa esfera mundial, com uma participação de maneira subordinada em relação aos países de economias avançadas.

Fatos dessa natureza revelam que a globalização é um fenômeno que se manifesta em graus diferentes, de acordo com o papel de cada país na divisão internacional do trabalho. Ademais, a questão do desemprego que, a nosso ver é eminentemente política, é tratada sob uma disseminação ideológica cuja ênfase das discussões para resolver ou amenizar tal problemática recai sobre o âmbito educacional. Não se busca uma solução que

² Folha de Pernambuco, editorial: "Os jovens e o desemprego", 10 de outubro de 1999. A OIT, fundada em 1919, congrega, em estrutura tripartite, governos, empregadores e trabalhadores. É a mais antiga agência especializada da ONU. O Brasil é membro fundador e um dos dez membros permanentes do Conselho de Administração (BRASIL, MTe, 2001).

³ Essas são algumas conclusões da pesquisa "Globalização e Emprego: o Brasil na nova divisão internacional do trabalho" – do professor Márcio Pochmann, do Instituto de Economia e pesquisador do Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho (CESIT), da Unicamp – apresentadas na Folha de Pernambuco, editorial "Efeitos da globalização", 28 de abril de 2000.

afete a raiz do problema, despreza-se o aprofundamento das discussões por aspectos da formação do sujeito, ou seja, o desenvolvimento de habilidades e competências. Dessa forma, há um desvio no caminho a ser percorrido em prol de uma solução para o problema real e transpõe-se a carga da responsabilidade de inclusão, ou exclusão social, tão somente aos indivíduos, em decorrência das suas opções realizadas.

Sobre a questão do emprego, o discurso oficial argumenta que não é mais permitido associá-lo ou vinculá-lo a um posto de trabalho, estabilidade ou coisa parecida, pois, mudaram as empresas, mudou o emprego: antes, este era associado à indústria; hoje, aos serviços formais ou informais.

Atestam, ainda, haver, até mesmo, uma modificação no próprio conceito de emprego. Nesta década, passa a ser entendido como empregabilidade, ou melhor, a capacidade de tornar-se empregável – considerada mais importante do que apenas obter um emprego (BRASIL, SEFOR, 1995).

Para tanto, é necessário ao trabalhador a obtenção de um conjunto de conhecimentos, comportamentos, relações, habilidades que o tornem um profissional apto para qualquer organização. É preparar-se para se manter competitivo em um mercado em constante mutação. Em contrapartida, não se busca mais a formação com grandes currículos; busca-se, sim, conhecimentos específicos e peculiares para a atividade profissional.

Porém, entendemos o conceito de empregabilidade dentro da perspectiva trabalhada por Gentili (1997). Segundo ele, nesse marco de reestruturação neoliberal⁴ produziu-se a privatização da função econômica atribuída à escola, uma das dimensões centrais que definem a própria desintegração do direito à

⁴ Caracteriza-se por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado (SILVA, 1994). O neoliberalismo nasceu logo após a II guerra mundial, na Europa e na América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista de bem-estar. Originário do pensamento econômico europeu, principal expoente, Friedrich Hayek, e do pensamento econômico americano, com Milton Friedman (ANDERSON, 1995). Atualmente, esse movimento passou a ser em escala mundial. É um projeto de sociedade que tem se materializado, efetivamente, nas ações políticas com a desregulamentação do papel do Estado enquanto provedor.

educação. A garantia do emprego como direito social desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece.

Entendido dessa maneira o termo empregabilidade de maneira alguma substitui o do emprego, mas se constrói fundamentalmente a partir do desemprego.

Diante dessas circunstâncias, é bem verdade, conforme apresentam algumas pesquisas⁵, que as novas exigências do processo produtivo assinalam a necessidade de substanciais transformações na forma de conceber a formação e a qualificação dos trabalhadores. Diante dessas exigências há mudanças nos conteúdos da qualificação. Além do que, a dinâmica das inovações tecnológicas e organizacionais impulsiona, também, um complexo movimento de qualificação e desqualificação da força de trabalho.

Os novos requerimentos para o trabalhador são agrupados em expressões do tipo: flexibilidade, responsabilidade, polivalência⁶, etc., qualidades consideradas indispensáveis para a inserção e permanência do sujeito no mercado de trabalho.

Sobre o momento atual pelo qual passamos, como bem apresenta Mattoso (1999), mesmo reconhecendo a importância de um maior nível de escolarização para se obter uma vaga no mercado de trabalho, os trabalhadores mais escolarizados estão perdendo seus empregos, pois, o modelo econômico em vigor tem uma incapacidade própria em gerar novos postos de trabalho.

⁵ Dentre várias, podemos citar as pesquisas desenvolvidas por Machado (1994), Deluiz (1995), Kuenzer (1997).

⁶ Pode ser denominada, como saber polivalente do trabalhador, qualificações como “uma considerável competência teórica, com bons conhecimentos sobre o produto e o processo de trabalho, além de um saber empírico, proveniente de sua experiência direta com a máquina” (DELUIZ, 1995, p. 19). A polivalência, como característica do trabalhador, está muito ligada à capacidade deste em executar, num mesmo tempo, diferentes funções.

Desse modo, atribuir à educação a responsabilidade por problemas que ultrapassam seu raio de alcance, como é o do desemprego, é um ato político ideológico, como bem afirma Oliveira (2000, p. 4):

Ao entender empregabilidade 'não apenas como a capacidade de obter um emprego mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação', o governo brasileiro instituiu uma política de educação profissional que, na sua compreensão, pode contribuir para que os setores menos privilegiados ou normalmente excluídos do mercado de trabalho disputem em melhores condições um emprego. Aparentemente há coerência na relação entre qualificação e maior possibilidade de empregar-se. Contudo, incoerente é desarticular a política e emprego e renda, das políticas econômicas e social adotadas pelo país.

Assim, face à crise estrutural provocada pelo fraco desenvolvimento dos países do Terceiro Mundo e suas altas taxas de desemprego, o discurso neoliberal propaga que é através da educação básica, da formação profissional, ou seja, do próprio processo de qualificação e requalificação do trabalhador, sob uma nova base científica e tecnológica, que os países subdesenvolvidos se inserem no processo de reestruturação produtiva e no processo de globalização.

Desse modo, a formação técnico-profissional surge como um dos caminhos para a superação da crise da pobreza.

A formação profissional é vista como uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural (FRANCO, 1998, p. 101).

Nesse sentido, o Brasil passa a seguir as orientações feitas pelos organismos internacionais (FMI/BM/CEPAL)⁷ e dá início a um processo de reestruturação em seu sistema de ensino. Sobre esse aspecto, referindo-se não só ao Brasil, mas, aos demais países da América Latina, Oliveira (1999), afirma:

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional passam a ter o caráter de intelectuais coletivos do capital internacional. Suas intervenções, direcionando os países em nível de desenvolvimento inferior ao novo modelo de organização política e econômica, objetivam remetê-los à implementação de reformas estruturais que, na prática, fortalecerão o aumento da exclusão social e da dominação econômica destas nações (OLIVEIRA, 1999, p. 51).

⁷ Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Sendo assim, as discussões a respeito da educação no Brasil revestem-na de dupla face. Ao mesmo tempo em que, até então, apresentou-se como ineficiente, é, também, apontada como redentora; a solução para todos os males.

Para minimizar a gravidade do problema do desemprego, o discurso oficial apregoa como solução o trabalhador buscar a qualificação constante. Para corresponder a esse discurso ideológico da empregabilidade e ao crescimento da demanda por vagas em cursos de qualificação profissional, fez-se necessário toda uma reforma na educação profissionalizante, com o objetivo de redução dos custos e do tempo de duração dos que são financiados com recursos públicos.

Depois de idas e vindas⁸, até que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394/96 entrasse em vigor, mediante a sua aprovação pelo Congresso Nacional, os caminhos ficaram abertos para a reforma da educação profissional, regulamentada, posteriormente, por meio de decretos e portarias, que expressam a feição eminentemente mercadológica da qual a educação profissional se reveste, e cuja proposta é a de sua integração, cada vez maior, com a dinâmica das empresas.

Um dos argumentos centrais utilizados como justificativa da necessidade da reforma da educação profissional é que ela precisa estar estruturada de maneira tal que permita uma sintonia constante com as transformações do mercado, em decorrência dos avanços tecnológicos que impulsionam mudanças nas formas organizacionais no trabalho.

Diante desse contexto, este trabalho teve, como fundamental, a questão: **Quais as implicações da reforma da educação profissional na prática de relação entre o CEFET-PE e as empresas?**

Para tanto, fez-se necessária a delimitação de alguns objetivos:

⁸ Consultar Dermeval Saviani (1997).

Analisar a abordagem feita na legislação da educação profissional sobre a relação escola e empresa;

Analisar as estratégias de viabilização da relação escola e empresa, apontadas nos relatórios do CEFETPE, na década de noventa;

Analisar as concepções de representantes do CEFETPE e de empresas sobre a reforma e a função e o significado da relação entre ambas as partes.

2 – Opções metodológicas

O objeto de conhecimento que nos propusemos a investigar, por se tratar de um fenômeno social, portanto, histórico, define a pesquisa como sendo, essencialmente, de cunho qualitativo, o que corresponde a não restrição da realidade social ao que pode ser observado e quantificado apenas, mas, por concentrar a preocupação no significado das diferentes manifestações do fenômeno.

Desse modo, apoiamo-nos nos princípios fundamentais e indissociáveis da perspectiva marxista enquanto sociologia do conhecimento. A saber: o materialismo histórico (representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade); o materialismo dialético (refere-se ao método de abordagem deste real, que busca entender todo o dinamismo, provisoriedade e transformação do processo histórico) (MINAYO, 1996).

Delimitamos a década de 90 como referencial de tempo para análise, tendo em vista que é o período no qual se processam mudanças estruturais de caráter legal e pedagógico na educação profissionalizante do Brasil, justificadas a partir do argumento da sua inadequação às novas exigências do mercado globalizado.

Na fase inicial deste trabalho, recorreremos às fontes primárias. Na legislação educacional em vigor, analisamos a configuração da educação profissionalizante, o que está exposto sobre a questão da relação escola e

empresa. Seleccionamos documentos, utilizando a regra de pertinência, ou seja, aqueles mais adequados “enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 1979, p. 98), entre eles: LDB N° 9.394/96, Decreto N° 2.208/97, Portaria N° 646/97, Decreto 2.406/97, Portaria N° 2.267/97, Parecer N° 16/99.

A escolha do CEFET de Pernambuco como campo de investigação ocorreu a partir da compreensão de ser campo de pesquisa o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação (MINAYO, 1996). Justificamos a opção por ser a instituição considerada modelo de ensino profissionalizante e por ter se destacado, nacionalmente, pela utilização de mecanismos de articulação entre suas ações com o processo produtivo da região.

Além do ordenamento legal, os dados coletados são, também, provenientes de documentação direta, de relatórios de atividades e de gestão do CEFETPE no período de 1990 a 2000, de contratos de convênios firmados entre a escola e as empresas, do regimento interno, da proposta do curso piloto de construção de edifícios e de entrevistas semi-estruturadas.

Toda a análise documental foi feita tendo em vista que tais produções são construções históricas; a técnica utilizada foi a de análise de conteúdo, decodificando os documentos e as entrevistas através da análise temática, qualitativamente. “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia a leitura” (BARDIN, 1979, p. 105).

Ultrapassamos o espaço de análise das intenções expressas nos documentos para as concepções de sujeitos envolvidos no processo após termos efetuado vários momentos de visitas e de observações *in loco*. Os registros dessas observações, embora não tenham sido submetidos a um trato

especial para compor uma parte da análise deste trabalho, serviram como referências para a constituição da mesma, numa tentativa de desvelar o que Kosik (1976) denomina de mundo da pseudoconcreticidade “é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (p.11).

Observamos a prática e analisamos as concepções dos sujeitos por entendermos o currículo escolar não enquanto documento, normatização, mas, sim, enquanto conteúdo vivenciado (GIROUX, 1997); o conteúdo enquanto elemento mediador entre as políticas sociais e a subjetividade dos sujeitos; o espaço escolar como *locus* de relações de poder, de relações políticas, portanto, de limites e possibilidades.

Apropriamo-nos do pensamento de Giroux, ao afirmar que a educação é um terreno no qual o poder e a política têm a expressão fundamental, e representam:

(...) a necessidade de um comportamento apaixonado por parte dos educadores em tornar o político mais pedagógico, isto é, tornar a reflexão e a ação crítica partes fundamentais de um projeto social que não apenas inclua formas de opressão mas também desenvolva uma fé profunda e permanente na luta para humanizar a própria vida (GIROUX, 1997, p. 147).

Ao reconhecermos essa possibilidade na ação dos educadores, responsáveis diretos pela efetivação das políticas educacionais em sala de aula, destacamos a importância de contemplar o que pensam esses sujeitos sobre a reforma da educação profissional e a relação escola empresa que se forja dentro do espaço do CEFETPE.

Entretanto, havia uma questão, ainda por esclarecer, em relação aos sujeitos que seriam selecionados. Como nos definimos por analisar a relação escola-empresa, tendo como referência as empresas que mantinham

laboratórios instalados no interior da unidade Sede⁹, observamos que cinco empresas respondiam a essa exigência, das quais duas possuíam responsável direto, executando atividades dentro da escola. Essas duas empresas atendiam a dois cursos distintos.

Assim, para cada um dos cursos contemplados com os laboratórios, selecionaram-se dois professores: um, com cargo de coordenador do curso e outro, enquanto ex-coordenador. Esse critério considerou o fato de que são muitas e rápidas as mudanças na educação profissional, e os profissionais que, comumente, mantêm-se atualizados são aqueles responsáveis em planejar, coordenar atividades para o funcionamento dos cursos.

Como objetivamos, também, apreender as concepções dos representantes de empresas, incluímos, ainda, entre os sujeitos os representantes das empresas atuantes no CEFETPE. Desse modo, o universo de entrevistados ficou composto por 4 professores (Grupo 1) e 2 representantes de empresas (Grupo 2).

Salientamos que, ao longo do trabalho, utilizamos, por vezes, o termo escola ao nos referirmos ao CEFETPE – antiga ETFPE – por considerarmos que, apesar dessa transformação ter ocorrido em janeiro de 1999, na prática, ainda se encontra em processo de transição.

3 – Da estrutura do trabalho

Nesse primeiro momento, situamos a temática do trabalho no contexto de mundialização do capital e reestruturação produtiva e apresentamos os objetivos e as opções metodológicas adotadas no caminho percorrido. Além dessa parte introdutória e das considerações finais, estruturamos esta produção em mais quatro capítulos.

⁹ A coleta desses dados e a seleção dos sujeitos foram realizadas durante o segundo semestre do ano de 2000, na unidade Sede do CEFETPE. Além da unidade Sede (localizada no Recife) a instituição é composta por mais duas unidades descentralizadas: a de Pesqueira (Sertão de Pernambuco) e a de Petrolina (no agreste Pernambucano).

O primeiro capítulo traz uma análise sobre os principais argumentos que justificam a reforma, bem como da legislação vigente, das disposições iniciais contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9394/96 à regulamentação dos Decretos, com destaque para o sistema de modularização e a certificação por competências.

No segundo capítulo abordamos o discurso da qualidade empresarial transportado para o âmbito educacional e o movimento de aproximação escola e empresa que se fortalece na década de noventa.

No capítulo três analisamos a relação escola e empresa dentro do CEFETPE e as implicações da reforma nessa prática, para, só então, no capítulo quatro, analisamos as concepções dos sujeitos entrevistados sobre a reforma e sobre a relação estabelecida entre escola e empresa.

**CAPÍTULO I - CONFIGURAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONALIZANTE**

1.1 – O que justifica a reforma da educação profissionalizante?

Desde os anos 30 o debate sobre a formação técnico-profissional tem sido controverso e intenso. Os Sistemas Nacionais de Formação Profissional e do Sistema de Escolas Técnicas Federais, criados nos anos 40, são, de certa forma, resultado desse debate.

Quatro décadas após, anos 80, desde a elaboração da LDB 9.394 até a sua aprovação no dia 20 dezembro de 1996, novamente, o tema da formação técnico-profissional foi debatido intensa e controversamente. Com a aprovação da LDB tal debate tornou-se ainda mais complexo (FRIGOTTO, 1999).

Na verdade, a LDB, em si mesma, não diz muito sobre a educação profissional. Serviu muito mais para abrir as portas, de forma a possibilitar gradativas e rápidas mudanças, regulamentadas por legislações complementares na forma de Decretos e Portarias, que abordaremos no próximo tópico.

Mas, quais os principais elementos apontados como justificativas à realização da reforma da educação profissional?

Um dos grandes questionamentos apresentados foi o de que a formação técnica profissional não estaria servindo à sua finalidade primeira. Ou seja, formação de pessoal para ocupar nas empresas os postos técnicos.

A justificativa para tal questionamento decorreu do fato de que, dado o bom nível de ensino propiciado pela rede federal de educação profissionalizante, os cursos técnicos eram apontados como sendo progressivamente transformados em cursos propedêuticos, uma vez que boa parte dos alunos egressos, ao invés de ir para o mercado de trabalho, optava por ingressar na universidade.

Em decorrência dessas distorções dos objetivos para os quais foram criadas essas instituições, alega-se que os cofres públicos eram por demais onerados, sem um retorno devido. Então, essa foi a tônica de muitas análises ao refletirem e lançarem proposições a uma reforma na educação profissional.

Um outro aspecto usado nas justificativas da reforma apresenta-se como sendo seu descompasso em relação aos avanços tecnológicos, às mudanças nas formas organizadoras de produção – ao que se denomina de reestruturação produtiva – a grande questão posta à educação profissional no Brasil hoje.

Nesse sentido, as primeiras sinalizações puderam ser percebidas no Brasil ao final da década de 80. Tal processo decorre com atraso se comparado com países desenvolvidos, uma vez que esses, já nos anos 60/70, sentiam essas necessidades, impulsionando a emergência do paradigma da empresa integrada e flexível¹⁰, contrapondo-se ao modelo até então predominante, o taylorista/fordista.

Os componentes mais conhecidos do padrão tecnológico emergente são a informática e automação flexível, de base microeletrônica, ao lado das mudanças organizacionais.

¹⁰ Integração, nesse contexto, está relacionada tanto aos fluxos materiais de produção quanto aos fluxos informacionais. E a flexibilidade é “a habilidade de um sistema produtivo para assumir ou transitar entre diversos estados sem deterioração significativa, presente ou futura, de custos, qualidade e tempos, sendo uma variável de segunda ordem, não homogênea, definível a partir de aspectos intra e extra fábrica” (SALERNO, 1991, p. 76).

Entretanto, inúmeras pesquisas mostram uma difusão relativamente baixa de equipamentos e sistemas de base microeletrônica no Brasil, ao lado de uma difusão muito mais significativa de mudanças organizacionais (SALERNO, 1994).

A emergência de um paradigma de produção flexível é vista por alguns autores como decorrente da crise dos anos 70, que impulsionou as empresas e economias nacionais a intensificarem a busca de novos caminhos para o aumento da produtividade e para o desenvolvimento de novos produtos e mercados. Tal fato torna-se possível dada as maiores possibilidades que o progresso tecnológico cria.

A reestruturação produtiva tem sua lógica derivada de um contexto social, político e econômico marcado pelas crises financeiras, de mercado (ou de concorrência intercapitalista) e social (conflitos capital-trabalho), relativos à organização e controle da produção e do trabalho, e distributivo) que emergem nos anos 60/70, e colocam para as empresas novas necessidades de integração (para dar saltos de produtividade, necessários devido tanto ao acirramento da concorrência quanto aos entraves sociais colocados às formas tradicionais de organização da produção e do trabalho) e de flexibilidade (como forma de fazer frente a um ambiente – especialmente a um mercado – pouco previsível e com alta instabilidade). Daí surgir o paradigma da empresa integrada e flexível, contrapondo-se àquele da empresa “taylorista-fordista” (SALERNO, 1994, p. 55).

A necessidade de se gerar, cada vez, mais capital conduz os capitalistas a adotarem, como regra, a competição em todos os planos. As empresas competem, então, para conseguirem cada vez mais espaço no mercado global.

Nesse sentido, Fleury (1994) coloca que as empresas passam a sofrer uma conjugação de forças externas e internas que podem provocar mudanças nos padrões culturais. Destaca, entre as forças externas: a ação dos mercados nacional e internacional, que coloca para as empresas novos patamares de competitividade. Entre as forças internas, as mudanças na cúpula diretiva da organização (nas políticas mercadológicas, financeiras, de recursos humanos) ou nas formas de organização e gestão do trabalho.

A adoção das novas técnicas de produção e dos chamados programas de qualidade implicou em mudanças significativas na empresa. Tais elementos tornaram-se essenciais à capacidade de inovação das empresas e fator crucial para a competitividade das industriais nacionais.

Uma das características centrais da atual mudança estrutural das economias industrializadas é a aceleração do progresso técnico, isto é, a intensificação do crescimento da taxa de acumulação de conhecimento científico e tecnológico e de sua correspondente participação na geração de crescimento e riqueza (...) (CARVALHO, 1994, p. 95).

É visando à produção, ao desenvolvimento econômico, que os organismos internacionais (BM, CEPAL) afirmam que a valorização da educação torna-se imprescindível. Assim sendo, várias são as “recomendações” feitas a países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, tendo em vista a adequação do sistema educacional, por parte desses, às demandas decorrentes da reestruturação econômica (OLIVEIRA, 2001).

No Brasil, a educação profissional, seguindo a linha das orientações internacionais, é tida como “estratégia do desenvolvimento sustentado, o qual requer, entre outras bases, pessoal qualificado” (BRASIL, MEC/MTb, 1996, p. 4). Aqui, parece-nos que parte da essência do discurso neoliberal, na esfera educacional, revela não somente um retorno ao argumento da teoria do capital humano¹¹, mas, também, é uma volta em torno de outras bases, pois, difere das perspectivas ideológicas dos anos 60/70 de integração social de todos, via educação. Na verdade, a perspectiva de integração dar-se-á, apenas, àqueles que adquirirem competências¹².

¹¹ A construção sistemática da teoria do capital humano deu-se nos U.S.A., na década de 50, a partir de um grupo de estudos do desenvolvimento, coordenados por Theodoro Schultz. “A idéia chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. (...) A disseminação da ‘teoria’ do capital humano, como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital” (FRIGOTTO, 1996, p. 41). No Brasil, essa teoria ganhou impulso no período do “milagre econômico”.

¹² Conhecimentos, habilidades sociais, intelectuais, atitudes e comportamentos requisitados em determinadas áreas de trabalho por setores da economia.

Vivemos uma Terceira Revolução¹³ Industrial, ditada pela alta tecnologia, que exige competência e possibilita maior competitividade por parte das grandes empresas industriais, fato que explica o desenvolvimento de uma pedagogia da qualidade para maior produtividade com qualidade (SILVA, 1995, p. 49-50).

Pedagogia que parece estar em sintonia com o desenvolvimento do projeto neoliberal, norteadas por princípios de caráter mercantilista, os quais se quer transpor, indiscriminadamente, para a gestão da educação escolar. Priorizam-se os interesses econômicos do mercado produtivo, em detrimento da função social da escola¹⁴. Entendem-na, apenas, como instrumento para viabilizar a maximização do lucro das empresas. A grande questão é que o social, e nele se inclui a educação, está subsumido pelos interesses econômicos.

Desse modo, a formação profissional é compreendida como recurso para o aumento da produtividade e da empregabilidade do trabalhador, da qualidade e da competitividade dos produtos. Qualificação passa a significar adaptação individual às demandas do mercado de trabalho globalizado. E esse direciona as decisões em matéria de política educacional.

Os desafios enfrentados pela educação profissional não são diretamente determinados pelas transformações recentes no setor produtivo e pela globalização da economia. No entanto, não podemos ignorar que essa relação se configura com elos muito fortes, o que leva, por muitas vezes, a interpretações equivocadas, decorrentes de leituras, apressadas, das transformações em curso. Uma delas refere-se à concepção disseminada de relações causais, muitas vezes de forma direta e linear, entre o progresso

¹³ A primeira revolução seria em decorrência da criação da máquina a vapor. A segunda, do processo de industrialização desencadeado no século XVIII. A terceira, é a de base microeletrônica. Alguns autores consideram sendo, apenas, duas as revoluções ocorridas até o momento.

¹⁴ Entendemos como sendo função social da escola, além da socialização do conhecimento, de forma sistemática, um espaço de produção da ciência e tecnologia. Essa concepção difere, substancialmente, da perspectiva de se pensar a escola, apenas, como espaço para o ensino de métodos e de formas de operacionalização das tecnologias importadas.

técnico (inovações tecnológicas) e a mudança nos conteúdos e processos de trabalho e qualificação profissional.

São as 'as novas tecnologias' (na maior parte das vezes identificadas como sendo as de base física) que determinam as novas demandas por qualificação. Ainda que tais tecnologias exijam outros requisitos dos trabalhadores, a relação linear anteriormente referida não dá conta de toda a realidade, embora seja parte dela (FERRETTI, 1997, p. 227).

Outro ponto destacado pelo autor é a visão a-histórica de certas análises, na medida em que se atribui às transformações em curso não o caráter de um processo em desenvolvimento, mas, de uma visão finalista, de algo já acabado e irreversível, do esgotamento de um paradigma, e substituição, "pura e simples", por outro.

O que não pode deixar de ser considerado é que a formação técnico-profissional, por se tratar de uma prática social constituída e constituinte de relações sociais, está, na sua organização, na sua natureza institucional, no financiamento e na concepção político-pedagógica, imbricada na crise societária desse final de século. Uma crise socioeconômica, teórica e ético-política.

No âmbito sócio-econômico a crise se explicita pela desordem dos mercados mundiais, hegemonia do capital especulativo, monopólio da ciência e da técnica, desemprego estrutural e maximização da exclusão. No plano teórico, a crise se revela na incapacidade de referenciais de análise darem conta dos desafios do presente. Por fim, a crise ético-política, que se manifesta pela naturalização da exclusão, da violência e da miséria humana (FRIGOTTO, 1999, p. 31).

Assim, os questionamentos à educação profissional são de tamanha amplitude que o caminho a percorrer para a compreensão das transformações em curso não pode ser limitado à questão tecnológica. Torna-se imprescindível ter, enquanto referência para as análises, a relação social que a institui e manipula, ou seja, o próprio capital.

No tópico a seguir analisaremos o que está posto na legislação para a educação profissional, ao mesmo tempo em que apresentaremos outros

elementos que, também, se inserem no campo das argumentações em defesa da reforma.

1.2 – Da intenção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - lei nº 9.394/96 – à regulamentação nos decretos

Falar da reforma da educação profissional imprescindivelmente tem que contemplar a reforma do ensino médio, pois, se antes esse podia ser oferecido de forma integrada com o ensino profissional, a partir da LDB nº 9394/96 é desvinculado e concebido como etapa final da educação básica.

Um dos argumentos justificadores apresentados para a efetivação da reforma do ensino médio foi o fato de que, em decorrência da profissionalização compulsória imposta pela lei 5.692/71, o ensino médio vinha sofrendo o sucateamento e não possuía uma identidade própria, na medida em que, conjuntamente, propiciava uma formação propedêutica e profissional (terminal) ao sujeito.

Ao mesmo tempo, o ensino técnico, principalmente os que eram oferecidos pela rede federal, conforme já exposto no tópico anterior, não cumpria totalmente com a sua função de encaminhar, diretamente, para o mercado de trabalho mão-de-obra qualificada, uma vez que muitos estudantes faziam a opção de freqüentarem as escolas técnicas por serem centros de excelência, como meio a galgar melhores chances para entrar nas universidades públicas.

Assim sendo, o processo inicial de formulação de propostas para a reforma dos ensinos médio e técnico deu-se separadamente entre o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e o Ministério do Trabalho (MTb)¹⁵.

Do lado do MEC, as questões giravam em torno dos motivos já apontados acima, da função e significado do ensino médio e da relação custo e benefício.

¹⁵ Atualmente denominado Ministério do Trabalho e Emprego (MTe).

Já a preocupação do MTb/SEFOR¹⁶ era em recolocar a questão da educação profissional na pauta da construção do modelo de desenvolvimento sustentado e da própria modernização das relações capital e trabalho (BRASIL, MTb/SEFOR, 1995).

Então, vários aspectos relacionados a essa preocupação central do MTb/SEFOR passam a ser expressos nos documentos que são publicados por essas instâncias. Ou seja, a definição dos públicos a serem privilegiados, a responsabilidade partilhada pelo Estado, os empresários e os trabalhadores na definição das políticas de formação profissional, as relações entre essa vertente de ensino com a educação básica, etc.

Posteriormente, numa ação conjunta, através do documento Reforma do Ensino Técnico (BRASIL, MEC/MTb, 1996), o MEC e o MTb propõem alterações nos ensinos médio e técnico profissionalizante. O Projeto de Lei 1.603/96, na sua versão original, é parte integrante desse documento (FERRETTI, 1997).

Esse Projeto de Lei, quando tramitando na Câmara dos Deputados para ser aprovado, foi retirado e substituído pelo Decreto 2.208/97, de 14.04.1997, o qual é cópia literal daquele projeto de lei que fora substituído. Ele regulamenta a educação profissional e dá outras disposições, reestruturando todo o sistema de educação profissional no país.

A expansão da educação profissional faz parte dos três grandes eixos traçados para consecução da política de educação tecnológica¹⁷. Os outros dois aspectos, denominados, também, de eixos são: melhoria do monitoramento da

¹⁶ Ministério do Trabalho (MTb), Secretaria de Formação Profissional (SEFOR).

¹⁷ “A educação tecnológica é a vertente da educação que se caracteriza por formar profissionais em todos os níveis de ensino e para todos os setores da economia, aptos ao ingresso imediato no mercado de trabalho. Apresenta como fundamento uma constante e estreita interação com os setores agrícola, industrial e de serviços em todos os aspectos, em termos de formação, extensão e pesquisa tecnológica, com o objetivo de se constituir em um dos principais fatores de desenvolvimento tecnológico do País, especialmente em âmbito regional” (BRASIL, MEC/SEMTEC, 1994, p. 25)

qualidade do ensino oferecido e a capacitação tecnológica. Mas, em relação à necessidade de expansão da oferta, há advertências e recomendações:

Nesta questão de expansão, nós temos que ter muito cuidado, porque a Rede Federal, por exemplo, está com problemas seríssimos de manutenção de sua rede...Então, é preciso que a gente descubra outros meios de expandir a nossa oferta. E nesse ponto, nós temos exemplos, já, de escolas – como a Escola Técnica de Pernambuco, que têm buscado parcerias com as empresas, no sentido de que ela possa atualizar os seus equipamentos, possa ter um campo de estágio para os seus professores (estágios de treinamento, de atualização dos seus professores) e possa, também oferecer o seu ambiente físico e os seus recursos humanos para retrainar os empregados das empresas. (TEIXEIRA, J. In: Relatório do IV ENDREs, p. 16)¹⁸

Como vemos, a política de expansão de ofertas a que se refere o MEC/SEMTEC é no sentido de otimizar a estrutura já existente das instituições de formação profissionalizante. Um dos questionamentos a essa realidade é que sendo a educação profissional uma modalidade à parte do sistema de educação formal não há garantias de que essa expansão de ofertas, nas diferentes modalidades, seja gratuita.

Para uma melhor compreensão do que está posto na legislação para a educação profissional apresentaremos, pontualmente, alguns aspectos essenciais dessa reforma. Iniciaremos a análise a partir da própria LDB, cujo posicionamento nosso coaduna com a afirmativa de Frigotto (1999) quando diz que essa Lei “expressa, na sua essência, o enquadramento da educação fundamental, média e superior, e da formação técnico-profissional ao ajuste mais amplo da sociedade brasileira à nova (des)ordem mundial” (p.31).

A LDB nº 9.394/96 é considerada, por muitos autores, como apenas uma carta de intenções, apresentando-se como “inócua”, “anacrônica”. O caráter minimalista da LDB, como a define Saviani (1997), resultou de um projeto paralelo à longa e intensa negociação efetivada por mais de 30 instituições da sociedade civil.

¹⁸ Prof^a. Jucelina F.Teixeira – Representante do secretário do MEC. Participou do IV ENDREs (Encontro Nacional de Departamentos de Relações Empresariais das ETF's, CEFET's, Agrotécnicas e Colégio Pedro II.) realizado na ETFPE, de 18 a 22 de setembro/1995. Palestrou sobre: “A nova política para a educação tecnológica”.

No caso da educação profissional, apesar da mesma se fazer presente pela primeira vez em capítulo específico numa Lei geral da educação brasileira, a forma sucinta com que é abordada traz a necessidade de sua regulamentação específica. É o que ocorre com a publicação do Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.

Com a LDB nº 9394/96 anuncia-se a desvinculação do ensino médio do ensino técnico. Esse passa a ser uma das modalidades da educação profissional, que, segundo a Lei, será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, LDB – LEI Nº 9.394/96, ARTIGO40).

Segundo a LDB – Lei nº 9.394/96 – o ensino médio é concebido como etapa final da educação básica. Nos parágrafos segundo e quarto, do artigo 36, reza que, atendida a formação geral do educando, o ensino médio poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, tendo em vista que, por meio do ensino médio, é proporcionado ao sujeito a preparação geral para o trabalho, não sendo obrigatória a habilitação profissional. A preparação geral do sujeito e a sua habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

A situação do ensino técnico é algo que se torna mais explícita apenas nas legislações específicas para a educação profissional. São os termos do Decreto nº 2.208/97 que regulamentam o parágrafo segundo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB nº 9.394/96.

De acordo com o artigo 3º desse Decreto fica estabelecido que o ensino técnico passa a constituir um dos três níveis da educação profissional, que são: básico, técnico e tecnológico. O nível básico, “destinado à qualificação de trabalhadores, independentes da escolarização prévia”. O nível técnico é

“destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”, devendo ser ministrado na forma estabelecida pelo Decreto. O nível tecnológico “corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico”.

O artigo 5º estabelece, para o ensino técnico, uma estrutura organizacional curricular própria e independente do ensino médio. O ensino técnico, como uma das modalidades da educação profissionalizante, deixa de fazer parte do sistema regular de ensino para ser complementar e oferecido de forma concomitante ou seqüencial ao ensino médio.

Para justificar a separação do ensino técnico do ensino médio e como resposta às críticas feitas pelos defensores de uma educação não segmentada em vertente acadêmica e técnica, um dos argumentos apresentados por representantes¹⁹ dos órgãos normativos do setor educacional, é que se, por um lado, a educação profissional está desvinculada da educação formal, por outro lado, permite trabalhar a educação de forma completa, integral, porque atinge desde a formação elementar até a superior.

Conforme afirma a conselheira²⁰ do Conselho Nacional de Educação (CNE), do ponto de vista pedagógico não há ruptura da educação profissional com a do ensino médio, e adianta que não se pode pensar em descontinuidade nesses dois níveis de ensino, mas, sim, como contínuos.

No entanto, o que se percebe na legislação para o ensino técnico é uma reposição, de maneira formal, da dualidade estrutural entre educação geral e formação profissional. Cria-se um sistema paralelo para a educação profissional, no qual ela deixa de ser responsabilidade do Estado.

¹⁹ Entre outros, o Professor Ruy Leite Benger Filho, da SEMTEC/MEC, e o Professor Francisco Cordão, conselheiro do CNE/ relator das DCNEP/CNE, ministraram palestras no Simpósio: Pensando e propondo a Educação em Pernambuco – Reforma da Educação Profissional e do Ensino Médio, promovido pelo Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretária de Educação, no auditório do CEFETPE, em 07 de outubro de 1999.

²⁰ Guiomar Namó de Melo, Conselheira do CNE/Relatora das DCNEM. Participou do Simpósio acima citado, palestrou sobre “Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio”.

É uma proposta conservadora: supõe a ruptura do saber acadêmico e o saber para o trabalho. Retoma a concepção taylorista/fordista, opondo-se à compreensão atual, que mostra, a partir da crescente incorporação da ciência ao mundo do trabalho e das relações sociais, a indissociabilidade entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer (KUENZER, 1999).

Esse modelo pedagógico reducionista serve como referência básica ao Decreto Lei nº 2.208/97, que reformula a educação profissional a partir de bases flexíveis e modulares e subsequente certificação aos mesmos. Ademais, ao não ser regida de igual modo ao sistema educacional regular, retira-se da educação profissionalizante qualquer garantia de que ela possa ser ofertada gratuitamente pelo poder público.

1.2.1 – O sistema de modularização e a certificação por competências

De acordo com o artigo 8º do Decreto 2.208/97 “os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos”.

O Parágrafo 1º desse mesmo artigo diz o seguinte: “No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional”.

Ao cursar módulos, isoladamente, o estudante receberá um certificado de qualificação para cada módulo, sem, com isso, tornar-se um técnico. Para tornar-se um técnico numa dada atividade o aluno terá que passar pelos módulos da habilitação profissional escolhida, conforme está regulamentado:

O conjunto de certificados de competências equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio (BRASIL, DECRETO Nº 2.208/97, Art. 11 - Parágrafo Único).

Ainda há uma terceira opção, um diploma de técnico numa dada função (Ex: planejamento; execução; manutenção), quando o aluno cursa uma dessas funções em cursos diversos numa mesma área.

Segundo o parágrafo 3º do artigo 8º:

Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelo sistema federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

Pode haver, ainda, dispensa de disciplinas ou módulos em curso de habilitação do ensino técnico, através de exames, certificação de competências, pelos sistemas federal e estaduais de ensino (BRASIL, DECRETO 2.208/97, artigo 11).

A questão curricular é abordada no artigo 6º, inciso I do Decreto nº 2.208/97, no qual fica estabelecido que

o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico são expressas e estão centradas no conceito de competência por área, conforme o Parecer 16/99:

Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho (BRASIL, CNE, PARECER 16/99, p. 18).

O modelo pedagógico por competências diz priorizar conhecimentos, habilidades sociais, intelectuais, atitudes e comportamentos, requisitados em determinadas áreas de trabalho, por setores da economia.

Como bem afirma Campos (1999, p. 69), a noção de competência vem se constituindo em:

um novo eixo orientador das reforma dos sistemas de ensino e modelos pedagógicos vigentes: a valorização da racionalização e da individualização do ensino, a ênfase na autonomia do indivíduo e a importância atribuída a uma formação de natureza prática, consubstanciadas a crescente importância concedida à avaliação.

De fato, a certificação de competências está prevista no caput do artigo 41, da LDB, em caráter geral, e no parágrafo único do artigo 11, do Decreto 2.208/97.

O certificado de competência, segundo proposta do MEC, é visto como um aspecto inovador, pois viabiliza a articulação entre educação profissional formal e não-formal, na medida em que reconhece, para efeitos de habilitação, os conhecimentos adquiridos através das experiências dentro ou fora do ambiente escolar.

De acordo com o parecer N^o. 17/97 do CNE/CEB aprovado em 03/12/97:

A certificação de competências constitui mais um instrumento para a democratização da educação profissional, em todos os seus níveis. Abre possibilidades de qualificação inicial e seqüencial, bem como de requalificação e atualização de trabalhadores, empregados ou não. (...) A certificação, já adotada em outros países, é coerente com a política nacional de qualidade, produtividade e competitividade (p. 3).

De certa forma, também concordamos que essa proposta é um avanço, na medida em que reconhece os conhecimentos adquiridos através das experiências dentro ou fora do ambiente escolar. Entretanto, esse elemento não pode ser observado de maneira isolada dos demais.

À primeira vista, sob uma análise superficial, entende-se que esse modelo é quase irrefutável. Não parece apresentar nenhuma ameaça a qualquer que seja o processo de formação. Porém, em um olhar sobre algumas formas de operacionalização, percebe-se que os princípios que regem toda essa dinâmica tem como base a ética instrumental puramente voltada aos interesses do mercado.

Compreendemos que o sistema de modularização, intimamente ligado à questão da certificação por competências, emerge como resposta às exigências, postas pelo capital, de uma formação de caráter mais rápido e especificado, o que apresenta uma contradição, pois, afirma-se que o mercado de trabalho exige sujeitos com uma formação cada vez mais abrangente.

A reforma, conforme afirma Lima Filho (1999, p. 126), reduz a relação educação-trabalho ao paradigma fornecedor-cliente, “no qual a escola é associada ao primeiro e a empresa ao segundo”. Desse modo, um processo de formação nesses parâmetros, restrito aos princípios de um mercado em constante mutação e, cada vez mais, excludente de mão-de-obra impõe ao sujeito o risco de, ao se habilitar ou se qualificar profissionalmente, ter grande probabilidade de, ao término de um dado processo de formação, já se encontrar desqualificado para a ocupação pretendida.

Há um aspecto importantíssimo que não pode jamais deixar de ser considerado nessa discussão: o fenômeno das competências surge num contexto de alarmante redução nas taxas de emprego e aumento acelerado do número de diplomados.

Ao que tudo indica, uma das principais funções da reforma é a de propiciar uma alternativa ao ensino superior, por via da oferta de cursos pós-médio. Constata-se, ainda, que todo o discurso justificador da reforma, baseado em categorias como flexibilização, empregabilidade e competência, não é acompanhado de uma perspectiva de baixa considerável nos índices alarmantes do desemprego.

Pelo contrário, pesquisas indicam a tendência, cada vez maior, da exclusão social da grande massa da população economicamente ativa do país. Só para se ter uma idéia geral dessa situação no Brasil, segundo dados

revelados pelo DIEESE²¹ e Fundação SEADE, as Regiões Metropolitanas onde a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) é realizada, em abril de 2001, comparado ao mês anterior, o comportamento da taxa de desemprego total foi de crescimento nas Regiões Metropolitanas do Distrito Federal (1,5%)²², Porto Alegre(1,3%)²³, Recife (5,4%)²⁴, Salvador (0,7%)²⁵ e São Paulo (2,3%)²⁶, enquanto que, na de Belo Horizonte não houve variação.

Os problemas do desemprego e da precarização do trabalho, têm sido deslocados para a qualificação do trabalhador que deve produzir as suas próprias competências para manter a sua empregabilidade. É como se a exclusão fosse decorrente de opções educativas erradas dos indivíduos. Daí a tese de que a única alternativa realista é a formação profissional ligeira e fragmentada (LEHER, 1999, p. 38).

O autor acima citado chama a atenção para o fato de que a análise dominante dentre muitos estudiosos de organizações sindicais e dentre representantes governamentais situa o desemprego como decorrente do descompasso entre as inovações tecnológicas, requeridas pelo mundo globalizado, e a má qualificação do trabalhador. Assim, a alternativa apregoada é o desenvolvimento de competências para a empregabilidade por meio da qualificação e requalificação do trabalhador.

O discurso da empregabilidade, em sua essência, é, por si só, excludente, principalmente se considerarmos a realidade de um país em processo de desenvolvimento, como é o Brasil, que, na década de 90 – conforme admite o próprio MEC (2000) – sequer oferece uma cobertura no ensino médio superior a 25% de seus jovens, considerada a população de 15 a 17 anos, o que coloca o

²¹ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE, 2001).

²² Distrito Federal: em março/2001 teve uma taxa de 20,4%; no mês seguinte subiu para 20,7%.

²³ Porto Alegre: em março/2001 teve uma taxa de 15,4%; no mês seguinte subiu para 15,6%.

²⁴ Recife: em março/2001 teve uma taxa de 20,5%; em abril/2001 a taxa subiu para 21,6% e em maio foi de 21,8%.

²⁵ Salvador: em mar/2001 a taxa foi de 26,9%; no mês seguinte foi 27,1%.

²⁶ São Paulo: em mar/2001 a taxa foi de 17,3%; no mês seguinte foi de 17,7%.

nosso país em situação de desigualdade em relação a muitos outros países, inclusive da América Latina²⁷.

Mesmo se considerarmos que, no período de 1990 a 1998, a matrícula no ensino médio quase duplicou, ou seja, passou de 3,5 milhões para 6,9 milhões de alunos, e nos últimos cinco anos as matrículas vêm crescendo a uma taxa anual média de 11,5% (INEP, 1999), o acesso universal à educação de nível médio ainda é um objetivo a ser alcançado a médio e longo prazo.

Nesse contexto, um fato a ser destacado é que na legislação em vigor, ao mesmo tempo em que confere uma identidade ao Ensino Médio, no momento em que o determina como parte integrante da Educação Básica, não determina, contudo, obrigatoriedade de oferta desse nível de ensino. A constituição de 1988, no inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. A Emenda Constitucional nº 14/96, advinda, modificou a redação desse inciso, inscrevendo no texto constitucional: “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

Há, ainda, afirmativas sobre a necessidade de valorização da educação básica, que é a principal meta educacional brasileira para esses últimos anos. Em relação a esse fato, o Conselheiro Fábio Luiz M. Aidar, no Parecer nº 17/97 CNE/CEB, argumenta:

Essa deve ser, realmente, a principal meta educacional brasileira para a próxima década, para que o País possa manter e ampliar espaços na economia mundial e, mais importante do que esse objetivo instrumental, melhorar o padrão e a qualidade de vida da nossa população (BRASIL, PARECER N^o 17/97 CNE/CEB, p. 2).

Mas, ao que tudo indica, as ações governamentais seguem as orientações do Banco Mundial no sentido de priorizar o ensino fundamental. Como bem expressa Kuenzer (1999a), essa recomendação vem respaldada em

²⁷ A título de exemplificação, o índice de escolarização nos países do Cone Sul alcança 55% a 60% e, na maioria dos países de língua inglesa do Caribe, cerca de 70% (BRASIL, MEC, 2000).

pesquisa encomendada por esse organismo internacional, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico.

Diante do exposto surge um questionamento: será que todo esse discurso de exaltação às competências individuais do sujeito, da educação profissional enquanto incumbida de desenvolver competências específicas complementares às competências gerais, já formadas no ensino médio, não é mais uma ideologia, entre tantas outras, que convém desmitificar?

Ao apontarem o caráter polissêmico do conceito de competências, Ropé & Tanguy (1997) destacam que esse é utilizado em diferentes sentidos, nas variadas esferas de atividades, tais, como: a economia, a educação, o trabalho, sendo muito associado às noções de desempenho e de eficiência. É um atributo inseparável da ação e só pode ser apreciado e validado em uma dada situação. Afirma que a noção de competências tende a substituir outros conceitos, como saberes na esfera educativa e qualificação na esfera do trabalho.

A utilização desse termo aumentou entre os especialistas das ciências sociais, que o empregam, na maior parte dos casos, no plural, para designar os conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado, isto é, revestir o mesmo sentido que aquele em uso nos meios profissionais e educacionais. Por parte dos psicólogos, o termo é freqüentemente salientado, todavia, com uma diversidade de significações que traduz uma incerteza conceitual; às vezes apresentando como o equivalente de aptidões ou de habilidades ou de capacidades, o termo competência serve também em todos os tipos de caso sem ter conteúdo nocional próprio. Isso quer dizer que permite amenizar procedimentos particularmente violentos hoje em dia, como a seleção? Em todo o caso, no limite do senso comum e do científico, a noção de competência apresenta o risco de enfeitar qualquer proposição que lhe dê uma aparência de cientificidade (ROPÉ & TANGUY, 1997, p. 22).

Nessa mesma linha de pensamento, verificando a imprecisão conceitual do termo competência faz com que Campos (1999), ao refletir sobre o significado desse conceito no mundo do trabalho, afirme que tem a característica de ser moldável aos diferentes discursos. Esses, por sua vez, são convergentes

na suposição de que os novos saberes requeridos para o trabalhador são mais abrangentes e mais complexos que o previsto.

O conceito, tal como é usado no mundo do trabalho, aparece, invariavelmente, associado à ação e inseparável dela. As competências resultam de uma mistura entre conhecimentos tecnológicos prévios e experiências concretas. Nesse sentido, as competências não são transmissíveis. Ela é um atributo pessoal do trabalhador e não do posto de trabalho.

Segundo Hirata (1994), o conceito de competência é marcado política e ideologicamente por sua origem empresarial. Percebemos que essas marcas estão visíveis nos discursos de setores vinculados ao mercado de trabalho e nos espaços educativos. Nesse último, tenta-se construir um imaginário coletivo subserviente aos princípios empresariais; princípios que perpassam o conteúdo da reforma do ensino profissionalizante; reforma que é estrutural e que ocorre numa velocidade sem precedente. Desse modo, impulsiona um movimento de adaptação, também rápido, por parte das instituições profissionalizantes.

Mas, como pensar a profissionalização em que haja competência sem pensar nas dimensões técnica, política e ética de forma humanitária e articuladas entre si?

Mesmo ao considerar a especificidade das instituições profissionalizantes, de formar mão-de-obra para o mercado, entendemos a educação não enquanto foco voltado apenas para o fator de desenvolvimento econômico.

A formação profissionalizante tem que extrapolar a mera aquisição de técnicas e de habilidades, e contemplar as diferentes dimensões que constituem o homem. Nesse sentido, em qualquer processo de formação quanto menos restrito for, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento do potencial dos educandos para atender às exigências de um mercado globalizado.

Mais uma vez, diante da complexidade desse momento, vê-se a contradição existente entre a natureza dos conteúdos dos discursos oficiais e as ações correspondentes. Tudo é imposto de uma forma muito rápida, com negação de espaços para reflexões dos sujeitos envolvidos diretamente no processo (professor e aluno). Na verdade, o que há é uma imposição de mudanças profundas na forma de conceber e de realizar a prática ensino-aprendizagem, em moldes de “pacotes” prontos, apenas para serem desembrulhados.

A realidade, hoje, nos impulsiona para o enfrentamento de novos desafios que, por sua vez, impõem uma revisão e modificação no processo de formação, não só no perfil do alunado, mas, também, e necessariamente, do docente. Uma mudança nas atitudes do fazer pedagógico, não de forma restrita, vinculada tão somente aos interesses do mercado, mas, ampla na busca de uma prática que seja reflexiva, coletiva e transformadora das condições desfavoráveis à natureza do ser humano.

A qualificação profissional configurando-se como um conceito político-educacional abrangente, integrando educação geral, formação profissional e formação política, evita o risco de permanecer como uma simples estratégia de adaptação das qualificações profissionais existentes às novas exigências da modernização do sistema produtivo (DELUIZ,1995).

Todo processo de formação deve contemplar as várias dimensões do sujeito. Qualquer que seja o mecanismo de priorização, apenas de uma dessas dimensões – de especialização, separação entre conhecimento geral e específico, humanístico e técnico, técnico e político – significa ir de encontro à natureza do ser humano. Tais atitudes são “insustentáveis tanto do ponto de vista epistemológico quanto e, principalmente, do ponto de vista ético-político” (FRIGOTTO, 1997b).

Assim, pensar a formação do trabalhador, a profissionalização em que haja competência, é pensar nas dimensões técnica, política e ética, de forma articulada entre si; uma ética humanitária, como elemento mediador entre as demais.

É nessa perspectiva de formação que no próximo tópico refletiremos sobre relação escola e empresa, movimento gradual que ganha força a partir da década de noventa.

CAPÍTULO II – APROXIMAÇÃO ESCOLA E EMPRESA

2.1 – O discurso da Qualidade Empresarial para a Educação

Sabe-se que uma palavra toma sentidos diferentes dependendo de seu uso e contexto, além dos interesses de quem a usa. Assim, se a palavra qualidade não é, de modo nenhum, inédita para o âmbito educacional, o que de novo passa a exprimir, a partir da década de 90, no Brasil? O que originou e que significado há na expressão “qualidade total para a educação”?

No cenário mundial, o movimento do controle da qualidade total (CQT) é originário do mundo empresarial e industrial e teve início, na década de 30, com a invenção e utilização de um gráfico de controle industrial, bastante usado nos Estados Unidos, em sua indústria bélica, durante a 2ª Guerra Mundial. Os norte-americanos, ao ocuparem o Japão após a guerra, deram os primeiros passos para a implantação do controle de qualidade naquele país (SILVA, 1995).

No Brasil, a idéia de controle de qualidade nas indústrias e no comércio ganhou um novo sentido, enquanto movimento, a partir da década de 80.

Em 26 de junho de 1990, através da portaria 365, foi lançado o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP), conjuntamente com o Programa de Competitividade Industrial (PCI) e o Programa de Capacitação Tecnológica (PCT). Tais programas têm sido os instrumentos de implementação da Política Industrial e de Comércio Exterior, desde o seu lançamento no governo Collor. Os objetivos do programa, que aparecem bem definidos no PICE (Política Industrial e de Comércio Exterior), são do tipo:

redefinir o papel do Estado; atenuar as disparidades econômicas, sociais e regionais; promover a retomada do crescimento, etc. O Programa, segundo o documento, objetiva apoiar o esforço brasileiro de modernização, através da promoção da qualidade e produtividade, com vistas a aumentar a competitividade de bens e serviços produzidos no país (SILVA, 1995).

No setor educacional brasileiro, é a partir da década de noventa que o discurso da “qualidade”²⁸ ganha destaque e relega ao segundo plano o ideário progressista de democratização, tão enfatizado na década anterior, pois, o período dos anos oitenta foi marcado por um forte discurso de educadores progressistas em prol da democratização da educação. Para esses, qualidade educacional representaria a ação na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

Entretanto, nos anos noventa, o discurso da pretensa qualidade ganha força, tendo como objetivo transpor para o espaço escolar o paradigma da Qualidade Total Gerencial, que no mundo empresarial representa a sobrevivência das organizações com visão estratégica no mundo competitivo e globalizado.

Segundo Ramos (1992), a aplicação de métodos empresariais à educação parte do pressuposto de comparar a escola a uma empresa, transferindo os conceitos próprios do universo das empresas para a escola. Qualidade essa que se restringe aos moldes e interesses do mercado que busca otimizar os meios de produção disponíveis para o aumento da produtividade e, conseqüentemente, obtenção de desmedidos lucros.

²⁸ Na década de 90, um dos grandes expoentes desse discurso aqui no Brasil foi Cosete Ramos (1992). A autora defende um Programa de Qualidade Total para a Educação, fundamentado no método Deming de administração. (Deming, empresário norte-americano que desenvolveu o Programa de Qualidade Total nas empresas japonesas). Os 14 princípios do Método Deming abordam aspectos referentes às estruturas, funções e atividades da escola, tais como: filosofia da qualidade; constância de projetos; avaliação no processo; melhoria constante; treinamento em serviço; liderança; eliminação de barreiras.

Para alguns autores, como é o caso de Gentili (1994), o discurso da qualidade total na educação tem algo mais imbricado além da busca pela produtividade e competitividade. Esse discurso faz parte de violentas reações conservadoras, que têm por objetivo derrubar as políticas e os movimentos de idéias progressistas na educação ao longo da história do capitalismo, além do que, por serem princípios importados do espaço empresarial, carece de elementos para pensar o ato educacional dentro de sua complexidade e amplitude. Em sua pobreza de reflexão, não se sustenta enquanto proposta filosófica de educação. Configura-se em um instrumento, uma técnica de se ter qualidade produtiva e não educacional.

E como não se pode pensar em técnica desvinculada de uma intenção, ratificamos a reflexão de Silva (1996) quando diz que essa visão de educação como mercado, pensando os sujeitos envolvidos como fornecedores e clientes, que exigem um produto de qualidade, constitui mais que uma teorização social inadequada; constitui, também, uma visão político-pedagógica questionável. Constrói-se um espaço pedagógico no qual essas noções tenderão a produzir, precisamente, um tipo de indivíduo e de sociedade. Assim sendo, deixa de ser apenas uma tecnologia administrativa e adquire o status de uma pedagogia.

2.2 – Aproximação Empresa e Escola, movimento gradual que se fortalece

Entre as diversas formas de manifestações que a política neoliberal possa se apresentar ao social, a transposição de princípios empresariais para a educação é, sem dúvida, uma das mais significativas.

A linha desse discurso defende o Estado como mínimo para as questões sociais, e, especificamente, no que tange à educação parte do suposto de que o poder público é incapaz de gerenciar e financiá-la.

Argumentam que os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam uma crise de democratização, mas, uma crise de gerenciamento.

Segundo essa perspectiva, essa crise explica-se, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas.

A estratégia neoliberal para a educação é de transferi-la da esfera pública para a esfera do mercado, questionando, assim, seu caráter de direito, reduzindo-a à sua condição de mercadoria. Um conceito específico de qualidade é formulado, decorrente das práticas empresariais, devendo as estratégias de gestão educacional ser guiadas por ele, objetivando-se uma maior eficiência e produtividade do sistema educacional (GENTILI, 1996).

Assim, ao mesmo tempo em que se quer um Estado sem exercer o seu papel de mantenedor e gestor da educação, afirma-se ter a pretensão de viabilizar uma melhoria da qualidade do sistema educacional público brasileiro.

Nesse sentido, os discursos governamentais no Brasil, nos últimos anos, manifestam-se no intuito de impulsionar uma mobilização da sociedade, de forma que essa se sinta e atue como principal responsável por uma educação mais eficiente e produtiva.

Segundo essas propostas, é necessário um aprimoramento da gestão. Para tanto, é mister que a sociedade participe, fazendo valer ações do tipo gestão colegiada, parcerias, etc. O intuito é a obtenção de recursos, quer humanos, materiais ou financeiros, direta ou indiretamente.

A sociedade e particularmente o empresariado vêm sendo convocados pelo Estado para contribuir na melhoria do sistema público de ensino, como condição para viabilizar o seu ajustamento à globalização da economia e às novas formas de organização da produção e do processo de trabalho. À educação é atribuído papel estratégico, constituindo-se como fator produtivo. No Brasil, assim como em outros países da América Latina os governantes têm estimulado diversas formas de colaboração das empresas com a educação, que vão desde a oferta de escolaridade inicial ou complementar de ações, esporádicas ou não, no sistema público de ensino (SOUSA, 2000a, p.255-256).

Ações dessa natureza o que o governo denomina de “responsabilidade social das empresas”²⁹ e afirma, ainda, ser um novo conceito que começa a ser adotado como estratégia de gestão, voltada para o sucesso, abrindo novas perspectivas para a construção de um mundo economicamente melhor e de uma sociedade mais justa.

Tal discurso faz parte de uma política que se esboça no Brasil, no sentido de, cada vez mais, tornar mais efetiva a atuação das empresas na área social, pois, o entendimento é que uma política de desenvolvimento social está a exigir a participação de novos atores, uma vez que o Estado tem, cada vez mais, limitações para atuar, e a exclusão social só poderá ser combatida se forem reunidos todos os esforços da sociedade para enfrentá-la.

É nesse contexto, de uma nova configuração da relação entre o Público e o Privado nas questões sociais, que o Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA) desenvolveu, pela primeira vez, uma pesquisa que busca conhecer a ação social do setor privado, cujos dados coletados foram provenientes não só do agrupamento das grandes empresas, mas, também, incluiu as micros, pequenas e médias empresas.

Essa pesquisa Ação Social das Empresas³⁰, segundo o próprio relatório do IPEA (2001), inaugura uma nova frente de investigações no campo das ações de caráter público, porém, não estatal. O objetivo é identificar os espaços para que a ação do Estado, limitada por motivos financeiros e gerenciais, seja

²⁹ Sobre esse tema, nesse ano de 2001, acontece a segunda edição do concurso promovido pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social e do Jornal Valor Econômico, com apoio do Ministério da Educação (Revista do Provão, 2001). O instituto Ethos, organização sem fins lucrativos foi criado para promover a responsabilidade social nas empresas (Terceiro Setor, 2001).

³⁰ O conceito Ação Social Empresarial, utilizado na pesquisa, considerou qualquer atividade que as empresas realizam para atender às comunidades, nas áreas de assistência social, alimentação, saúde, educação, meio ambiente e desenvolvimento comunitário, dentre outras. Os resultados da pesquisa apontam para os seguintes aspectos que são as motivações dessa prática pelos empresários: satisfação pessoal, melhorias nas condições de vida dos beneficiários, melhoria na relação da empresa com a comunidade, assim como, a melhoria da imagem da empresa (IPEA, 2001).

complementada por outras iniciativas da sociedade, empresas privadas como as das organizações do terceiro setor³¹.

Tal pesquisa foi realizada em 1999 na região Sudeste e, em 2000, nas regiões Nordeste e Sul, tendo, como base, informações referentes ao ano anterior ao da realização do levantamento.

Os dados revelaram que a atuação social privada está concentrada no Sudeste: 67% das empresas da região realizam algum tipo de ação em benefício das comunidades. No Nordeste, esse percentual é de 55%, e no sul de 46%. Em números absolutos corresponde a 300 mil empresas, no Sudeste; 48 mil, no Nordeste; e 75 mil, no Sul.

Resultados encontrados nas regiões Nordeste e Sul confirmam que a educação não é o foco prioritário do investimento social privado, como se pensava recentemente. No Nordeste e no Sudeste a educação fica em quinto lugar. Já no Sul a atividade educacional aparece em terceiro lugar. Nas três regiões, as atividades que mais predominam são as de assistência social (doações, apoio a projetos, etc).

Seja qual for o foco priorizado, esse fenômeno da multiplicação de iniciativas privadas com sentido público é, relativamente, recente, e, segundo o relatório, rompe a dicotomia entre público e privado, no qual o público era sinônimo de estatal, e o privado, de empresarial. Assim, a atuação das empresas em atividades sociais e a expansão do terceiro setor dão origem a uma esfera pública e não estatal.

No que tange especificamente à educação, como bem expressa Apple (1997), a aproximação entre empresa e escola é um movimento que vem

³¹ São entidades constituídas com personalidade jurídica privada, mas, de fins públicos, tradicionalmente identificadas pela legislação brasileira como entidades de utilidade pública. Essa designação consiste apenas em título jurídico. Em princípio, título jurídico que pode ser conferido, suspenso ou retirado. As expressões 'entidade de utilidade pública', ou a recente denominação de 'organização social', não traduzem uma forma de pessoa jurídica privada, nem informam uma qualidade inata ou traço original de qualquer espécie de entidade; significa, apenas, dizer que alguma entidade recebeu e mantém o correspondente título (MODESTO, P., 2001).

gradualmente se fortalecendo em âmbito internacional, podendo significar um prenúncio de coisas por vir: a ética da privatização e da educação redirecionada para o lucro.

Sobre esse aspecto, Sousa (2000b), ao apresentar seu trabalho de mapeamento e caracterização das parcerias escola-empresa no estado de São Paulo afirma:

É necessário situar que tais propostas observadas no âmbito estadual devem ser compreendidas como expressão de um movimento internacional, cabendo lembrar, por exemplo, a proposta da Cepal e da Unesco para a América Latina, expressa no documento denominado Transformação produtiva com equidade (1995), no qual são delineados os 'contornos da ação política e institucional capaz de favorecer o vínculo sistêmico entre educação, conhecimento e desenvolvimento' (SOUSA, 2000b, p.175).

Entre as diversas ações que são elencadas para a implementação da estratégia e das políticas propostas, a autora destaca uma das medidas: "compromisso financeiro da sociedade com a educação", pois, segundo ela, "aí se expressa, de modo claro, a perspectiva de mobilização de fontes privadas para financiamento do ensino" (idem).

A classe empresarial brasileira tem demonstrado interesse especial pela educação, algo que pode ser notado não apenas por seu discurso veiculado na mídia como, também, em publicações de documentos que influenciam diretamente na elaboração das políticas educacionais.

Ao investigar a interferência do empresariado industrial nas políticas educacionais brasileiras, Oliveira (2001) evidencia que a classe empresarial, de diversas formas, buscou demonstrar ao governo e à sociedade que havia a necessidade de alterações no sistema educacional, de forma a deixá-lo mais articulado aos interesses industriais. E afirma: "Nesse sentido, esteve sempre presente a sua intenção de participar da gestão do sistema de ensino e exigir que o Estado estabelecesse mecanismos de avaliação da qualidade e do desempenho das instituições de ensino" (OLIVEIRA, 2001, p. 187).

O autor, ao analisar documentos da Confederação Nacional da Indústria (CNI), destaca, em uma das quatro propostas feitas pela classe empresarial brasileira visando à reformulação do sistema educacional: 1) Maior rigor na transferência de recursos para o sistema universitário; 2) Incentivos à participação de recursos privados na manutenção do sistema de ensino público; 3) Apoio à educação básica; 4) Melhores condições para a integração dos docentes em atividades fora da universidade.

Para Oliveira, tais propostas contemplam não apenas um referencial de produtividade e de eficiência, como, também, evidencia o interesse do empresariado em intervir na gestão do sistema público do ensino, na medida em que o financia. É o desejo de fazer usufruto da estrutura já existente nas instituições públicas de ensino superior, através do benefício da prestação de serviços à iniciativa privada.

Outro exemplo é as proposições contidas no documento³² elaborado pelo Instituto Herbert Levy, da Gazeta Mercantil, com o apoio da Fundação Bradesco - Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação do governo (1992), elaborado, especificamente, para abordar a questão educacional.

Em um dos seus capítulos, o documento descreve um conjunto de ações voluntárias das empresas visando a ajudar às escolas. Discutem-se as razões e as formas de envolvimento da empresa com atividades de educação e são apresentadas várias modalidades de intervenção e apoio das empresas a atividades educativas.

Tal documento traz, em seu conteúdo, dados alarmantes da ineficiência do sistema educacional brasileiro. Entretanto, não se limita à denúncia; pelo contrário, de caráter propositivo, sugere que se estabeleçam metas educacionais

³² Sob a coordenação e responsabilidade de João Batista A. de Oliveira, Cláudio de Moura Castro, contando com a colaboração de Antonio Carlos da R. Xavier, Cândido Gomes, Colin Adamson-Macedo, Emílio Marques, Ernesto Schiefelbein, Heraldo M. Viana, Maria Tereza Infante, Sérgio Costa Ribeiro e Guiomar Namó de Mello.

para serem atingidas, de forma a possibilitar níveis de desempenho do sistema educacional brasileiro compatíveis com os países com os quais tem que se defrontar na competição internacional.

Ao lançarem proposições, chamam a atenção para dois aspectos que, segundo o documento, deveriam merecer a atenção prioritária do Governo Federal e poderiam se constituir no ponto de partida para o equacionamento de uma política educacional estável e duradoura: 1^a) O estabelecimento de um mecanismo de financiamento da escola pública; 2^a) O estabelecimento de mecanismos de controle de qualidade das escolas (p. VII).

A proposta visa a garantir um padrão mínimo de recursos, a definir um padrão mínimo de insumos, a assegurar que todas as escolas recebam esses recursos, de maneira regular e automática, ao mesmo tempo em que se viabilize mecanismos de controle de qualidade da educação, dentro da lógica empresarial.

Como não faz parte dos objetivos deste trabalho fazer uma análise detalhada do documento, queremos apenas chamar a atenção para o fato de que várias proposições da classe empresarial, contidas nele, foram acatadas pelo governo brasileiro.

Podemos constatar tal fato se atentarmos para os sistemas de avaliação educacional implantados pelo governo federal nos últimos anos, bem como o sistema de financiamento de recursos para o ensino fundamental, no qual fica estabelecido um valor anual mínimo de recursos *per capita* para todos os alunos das escolas públicas, através do FUNDEF³³.

Nesse sentido, constata-se que a política educacional brasileira sofre influências tanto dos organismos internacionais como do setor empresarial. Nessa linha de raciocínio, abordaremos, no próximo tópico, a relação escola e

³³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. A forma como esse fundo é distribuído, certamente, é objeto de análise e crítica por pesquisadores do tema.

empresa na modalidade de ensino em foco neste trabalho, a educação profissional.

2.3 – Relação Escola e Empresa na Educação Profissional

Na década de noventa, em decorrência das modificações que aconteceram nos campos social, econômico e político, uma nova configuração é definida para os projetos de educação desenvolvidos em nosso país.

Adicionado ao discurso da qualidade empresarial para a educação, há o da flexibilização do perfil do trabalhador, complementado pela pedagogia das competências, todos com grande ênfase no potencial individual do sujeito e em sua responsabilidade de se qualificar.

São elementos que compõem a retórica da empregabilidade que afirma a necessidade do indivíduo buscar a qualificação no plano máximo possível para estar apto à concorrência em um mercado de trabalho bastante restrito e cada vez mais excludente.

É um discurso permeado de ideologia e usado para justificar uma reforma estrutural no sistema educacional do Brasil, que se dá em sintonia com os interesses de organismos internacionais (BM, BID, CEPAL)³⁴, idealizadores de toda uma política para o sistema educacional dos países considerados em desenvolvimento.

O Brasil, e demais países da América Latina, por sua vez, seguem as “orientações” postas por esses organismos internacionais e procuram adequar-se às suas diretrizes, pondo em prática um projeto de sociedade cujas bases estão fincadas no neoliberalismo.

As marcas das transformações do setor produtivo no Brasil e influências dos organismos internacionais e da classe empresarial vêm contidas na LDB –

³⁴ Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Para um estudo maior sobre a influência que os organismos internacionais exercem na política educacional do Brasil consultar Oliveira (2001).

Lei 9.394/96 – e nas legislações específicas de regulamentação, tais, como: Decreto Presidencial nº 2.208/97, Portaria Ministerial nº 646/97 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99, conforme apontam as análises expostas anteriormente.

Na área das práticas pedagógicas, instituições de formação profissionalizante buscam acompanhar os “avanços”, as inovações³⁵ do setor produtivo. Estratégias variadas visam a responder aos argumentos da necessidade de um novo perfil do trabalhador e, respaldadas na legislação educacional, firmam vínculo, cada vez maior, com as empresas. Outras ainda estão em processo de reestruturação de seus cursos, ou, pelo menos, na tentativa ou intenção de fazê-lo.

O universo de incertezas da realidade econômico-social e política permeia e ultrapassa seu raio de alcance, conceituação dos fatos e o rumo das ações. A ausência de clareza quanto a que tipo de formação as pessoas deveriam receber, para se adaptar às transformações em curso, confunde-se com as ainda presentes orientações do modelo taylorista-fordista. Está em curso uma ressignificação dos processos de formação dos trabalhadores no contexto das transformações produtivas, inclusive do ponto de vista semântico (FRANCO, 1998, p. 103).

Vale salientar que, apesar de estarmos visualizando uma pressão maior sobre as agências de profissionalização, nessa década de 90, tal fato teria se iniciado muito antes. Na verdade, vários questionamentos à educação profissional já estavam postos

Naquela que a Cepal denomina a terceira etapa da evolução dos sistemas de capacitação da América Latina, que teria se iniciado timidamente no final dos anos 70, ganhado corpo pelos meados dos 80 e estaria tentando se consolidar nos anos 90 (FERRETTI, 1997, p. 233).

Como medida de garantia de que tais “recomendações” e outras mais pudessem e possam ser acatadas, as agências financiadoras internacionais buscam não só o consenso para uma série de políticas articuladas de diferentes

³⁵ Uso de novas tecnologias e formas organizacionais de trabalho cujo objetivo é o aumento da expropriação da mão-de-obra.

setores, como utilizam a estratégia de manipulação das ações, principalmente, por meio do controle de verbas, via financiamentos.

A política do Brasil, subordinada a esses interesses externos, orienta toda a reforma da educação profissional de modo a seguir essas orientações, onde um dos grandes eixos é a busca por uma maior aproximação entre escola e empresa; a educação cada vez mais a serviço do capital.

Assim, é na década de 90 que se percebe, na legislação da educação profissional, espaço para a participação das empresas não só no momento de concretização das propostas educacionais das instituições de ensino como no próprio processo de elaboração delas.

A legislação regulamenta uma relação entre escola e empresa, de forma que essa integração esteja cada vez mais a serviço do mercado. Há um impulso para uma reestruturação na Educação Profissional e, conseqüentemente, na estrutura das instituições responsáveis por ela, com alterações nas esferas de relações administrativa, financeira e educacional.

Demarcando a aproximação da educação profissional com os interesses do setor produtivo, em 1994, a Lei Nº 8.948, em seu artigo 3º, transformava, gradativamente, as ETF's em CEFET's.

Posteriormente, o Decreto Nº. 2.406/97, regulamenta que os Centros de Educação Tecnológica constituem modalidade de instituições especializadas de educação profissional, prevista no art. 40 da Lei nº 9.394/96, e no Decreto nº 2.208/97. E no artigo segundo afirma que, entre outras finalidades, teriam que estar em estreita articulação com o setor produtivo.

Os Centros de Educação Tecnológica, públicos ou privados, têm por finalidade formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, **em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada** (BRASIL, DECRETO Nº 2.406/97) (Grifos nossos).

Tal aproximação deve materializar-se desde a elaboração do projeto institucional de ensino, conforme estabelecem as diretrizes para a elaboração do projeto institucional – Portaria Nº 2.267, de 19 de dezembro de 1997, artigo 2º, inciso XIII: “apresentação da proposta pedagógica da instituição, destacando o processo de elaboração e participação de educadores, empresários e trabalhadores na definição dessa proposta”.

Nesse mesmo artigo, o inciso IX pontua que a interação com os setores produtivos devem objetivar:

- a) a avaliação permanente dos egressos dos cursos ministrados;
- b) a reformulação curricular;
- c) a identificação de novos perfis de profissionais demandados;
- d) a adequação da oferta de cursos às demandas diagnosticadas.

Além dessa interação com o setor produtivo, os CEFET's deveriam, de fato, assegurar a participação do setor empresarial na definição de suas ações.

Para tanto, o artigo 7º do Decreto Nº 2.406/97 determina que:

O Centro Federal de Educação Tecnológica deverá contar com um conselho técnico profissional, constituído por dirigentes do Centro e por empresários e trabalhadores do setor produtivo das áreas de atuação do Centro, com atribuições técnico-consultivas e de avaliação do atendimento às características e aos objetivos da instituição.

Essa política de aproximação, cada vez maior, entre o setor educacional com as empresas, faz-nos refletir que, ao mesmo tempo em que deva haver uma real necessidade dos centros de formação estarem em sintonia com o mercado de trabalho, não se deve jamais esquecer que instituição de formação e as empresas possuem naturezas distintas.

Portanto, para que a identidade de uma instituição de formação seja mantida enquanto tal, faz-se necessário um certo grau de autonomia, para que, mesmo tendo como objetivo estar em estreita articulação com o setor produtivo, não seja, unicamente, guiada pela lógica do mercado. Caso contrário, a autonomia institucional será subsumida por uma relação instrumental, utilitarista e autoritária, na qual o grande “tirano” é o capital.

Tirania do dinheiro e tirania da informação, como bem expressa Santos (2000), são os pilares do capitalismo globalizado; e a associação entre ambos conduz, desse modo, à aceleração dos processos hegemônicos.

Ao considerarmos esses elementos até então expostos, o capítulo a seguir constitui-se com a finalidade de apresentar o movimento gradual de aproximação do CEFETPE à lógica do mercado, que ganha força, dentro da instituição, a partir de meados da década de noventa. Destacaremos a transformação de Escola Técnica para Centro Federal Tecnológico e implicações desse processo na relação desta instituição com as empresas. Situaremos a instituição no contexto da reestruturação da educação profissional e apresentaremos alguns aspectos que caracterizam o seu perfil atual.

CAPÍTULO III – RELAÇÃO ESCOLA E EMPRESA NO CEFETPE

3.1 – De Escola Técnica Federal (ETF) para Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em Pernambuco

A ETFPE, da sua origem, em 1910, até a década de 60, possuiu vários nomes, mantendo, porém, a filosofia inicial de ser um centro de educação profissional: “Escola de Aprendizes Artífices”, “Liceu Industrial de Pernambuco”, “Escola técnica do Recife”, Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE).

Em 1998, a, então, ETFPE implementa o processo de gestão na definição dos seus currículos e na atualização de seus laboratórios, com vistas à sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica. Em janeiro de 1999, a Escola foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFETPE)³⁶, com competência para ser, também, um centro de terceiro grau, concretizando parte da proposta do MEC de transformar as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, MEC/MTb, 1996).

Sobre a fase inicial das muitas transformações ocorridas na instituição, ao longo da década de noventa, Guimarães (1998) afirma que já a partir de 1994 o ensino técnico vinha sendo reestruturado na perspectiva de estar mais voltado aos interesses empresariais. Na época, ainda denominada de ETFPE,

³⁶ CEFETPE, 1999a.

os esforços empreendidos seguiam as diretrizes da proposta apresentada pelo Modelo Pedagógico do MEC/1994³⁷ e, posteriormente, do Projeto Político Pedagógico da Educação Tecnológica – (Alagoas, nov./1995)³⁸.

Nesse período, as IFET's já tinham respondido às solicitações de qualificação e requalificação de mão-de-obra, principalmente através da oferta de cursos extracurriculares conveniados com as empresas ou abertos à comunidade em geral.

Na ETFPE a reforma curricular, a partir de 1994, objetivou enfatizar a base científica dos cursos técnicos profissionais, com vistas a atender as sugestões das empresas, as quais impunham a necessidade de introduzir, nas diversas disciplinas, conteúdos de relações humanas e empresariais.

As disciplinas, de uma forma geral, acresceram conteúdos relacionados à vivência da empresa. Como é o caso da disciplina de Organização e Normas que incorpora em seu programa de curso os conteúdos relativos às Relações humanas das Organizações, e aos Sistemas de Gerenciamento da Qualidade Total, os quais geralmente são utilizados nas empresas, sobretudo naquelas que hoje se inserem no processo mundial de globalização da economia (GUIMARÃES, 1998, p. 102).

A partir de então, pode-se afirmar que a prática pedagógica que vem se construindo na instituição tem como um dos princípios fundamentais a tentativa

³⁷ - Proposta baseada no Sistema Francês de Ensino tecnológico, caracterizada pela atuação do ensino como agente de desenvolvimento e pela manutenção de vínculos estreitos com o sistema produtivo. Os pressupostos dessa propostas estão presentes no Ofício Circular N^o. 114-94/MEC/SEMTEC/GAB.

³⁸ Originária das reuniões que o Conselho das IFET's passou a promover objetivando a discussão democrática e participativa de toda a comunidade das instituições, em busca de um projeto político-pedagógico que norteasse suas ações e atendesse aos interesses dos professores e dos alunos. O documento elaborado, "Construindo o Projeto Político Pedagógico das EAF's, ETF's e CEFET's", foi gestado em quatro Encontros Nacionais, no decorrer do ano de 1995, porém, esse processo é anterior; iniciou-se em 1993, promovido e com orientação, supervisão e financiamento da SEMTEC/MEC. Nos debates empreendidos, as IFET's se posicionaram no sentido de considerar sempre a vinculação entre a cidadania e a tecnologia, o homem como ser histórico-social e os meios de produção. Porém, surgem propostas diferenciadas, de ampliação de atividades para a qualificação e requalificação da mão-de-obra. As IFET's responderam a essas solicitações desenvolvendo algumas propostas de ampliação de suas atividades, mas, não fizeram concessões quanto à manutenção da educação tecnológica de nível médio, a contemplar, em sua estrutura, uma sólida formação científica e tecnológica, a ser efetuada no período de 3 a 4 anos, incluindo estágio curricular. Essas reuniões geraram posicionamentos que foram transformados em uma Proposta de Diretrizes para o Projeto Político Pedagógico da Educação Tecnológica – Alagoas Nov./95. Com o advento do Projeto de Lei 1603/96 para a reforma do ensino técnico, antagônico aos anseios das IFET's, interrompe-se a construção coletiva das IFET's, do seu projeto político pedagógico (MILITÃO, 1996).

de articular a escola com o local de trabalho, haja vista a introdução de uma nova filosofia de características empresariais.

É, também, nesse período, 1994, que se torna visível nos relatórios da ETFPE, dentro do objetivo geral do projeto da instituição, a pretensão de se transformar em um Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFETPE. E se justifica: "...até porque, o então presidente da República, Sr. Itamar Franco, sancionou em dezembro último, a lei nº. 8.948 que cria o Sistema Nacional de Ensino Tecnológico" (ETFPE, 1994, p. 17).

Para tanto, a ETFPE passou a analisar as condições necessárias e a estrutura de seu espaço institucional. Chega-se a afirmar, nesse mesmo relatório citado acima, que estudos e gestões empreendidos apontam que, em nível jurídico-administrativo, a escola está apta para funcionar como CEFET, principalmente pela estrutura técnica de cursos existentes, além das modernas instalações do prédio.

Já em 1996 a ETFPE passa a ser cotada como uma das mais fortes candidatas a se transformar em CEFET. Até então, as Escolas Técnicas que já tinham se transformado em CEFET's eram as dos estados do Maranhão, Bahia, Minas Gerais, Paraná e do Rio de Janeiro (ETFPE, 1996).

Tal fato gerou a necessidade da ETFPE tomar providências no sentido de atender, em todos os aspectos, às exigências necessárias para se transformar em um Centro Federal de Educação Tecnológica. Entre os esforços iniciais concentrou-se a atenção na elaboração de programas para o 3º grau, participações em congressos com temáticas afins e participação em cursos de Planejamento, Gestão e Avaliação da Formação Flexível.

Nesse mesmo ano, 1996, estava em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1.603/96 do Governo Federal, versando sobre a Educação Nacional e Organização da Rede Federal de Educação Profissional. A ETFPE, por sua vez, a partir da análise do Plano de Ação dos anos de 1991 a 1995,

elaborou um novo Plano institucional para o período 1995 a 1999, já em consonância com o referido Projeto. Os planos de ação são objetivos definidos, através dos quais todas as atividades administrativas e acadêmicas da ETFPE são vinculadas. Para o ano letivo de 1996, das trinta e oito ações e cento e vinte Metas traçadas pelo Plano (95/99), foram selecionadas sessenta metas e quinze ações, que constituíram o Programa de Atividades da Escola, versão 1996 – o PRA-96³⁹.

Entretanto, segundo o relatório do primeiro semestre do ano de 1996, as quinze ações e os quatro projetos do PRA-96 que objetivavam implantar, na Escola, um Programa de Qualidade Total, não foram implantados de imediato. Tais ações seriam, paulatinamente, implantados, na medida em que fossem havendo condições para tal.

Como objetivo alcançado, nesse período, é apontada a criação das Gerências de Ensino, já nos moldes do Programa de Qualidade Total, com maior interação entre a Escola, a Comunidade e as Empresas, assinaladas como ações do PRA-96” (ETFPE, 1996).

Essa nova organização ajustou-se à proposta de implantação de um Programa de Qualidade do Ensino, nessa Instituição, em conformidade com o então Projeto de Lei nº 1603/96. As três gerências foram criadas agrupando, em cada uma delas, cursos já existentes na escola, com o objetivo de descentralizar as atividades acadêmicas para uma melhor operacionalização. Um total de 09 cursos e 09 coordenadorias de disciplinas gerais (ETFPE, 1996) ficaram organizados da seguinte forma:

³⁹ Programa de Atividades. É ele que norteia as diretrizes de realizações de um ano letivo na instituição e toda a avaliação ocorre em função do mesmo.

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DE CURSOS E COORDENADORIAS POR GERÊNCIA –
CEFETPE/ 1996

GERÊNCIA I	GERÊNCIA II	GERENCIA III
CURSOS E	CURSOS	CURSOS E
Curso de Eletrotécnica	Edificações	Curso de Química
Curso de Eletrônica	Saneamento	Curso de Turismo
Curso de Mecânica	Refrigeração	Curso de Segurança do
Coord. de Informática		Coord. de Ciências
		Coord. de Desenho
		Coord. de Física
		Coord. de Matemática
		Coord. de Ciências
		Coord. de Comunicação e Língua Portuguesa
		Coord. de Comunicação e Língua Estrangeira
		Coord. de Educação Física

FONTE: DDE - Quadro 15.⁴⁰

No ano de 1997 a ETFPE desenvolveu trabalhos para a implantação da reforma do ensino profissionalizante, a partir do primeiro semestre de 1998, e implementou

mudanças no seu processo de gestão, na definição dos seus currículos, no desenvolvimento de seus recursos humanos e na atualização dos seus laboratórios, com vistas à sua transformação em **Centro Federal de Educação Tecnológica** (ETFPE, 1998, p. 27) (Grifos no original).

Criou-se, também, um Departamento de Relações Empresariais “com a finalidade de tornar mais ágil e flexível o relacionamento da escola com o Mercado” (ETFPE, 1997, p. 2). Através desse departamento abriu-se a possibilidade das empresas receberem, da escola, qualificação e requalificação de seus trabalhadores.

⁴⁰ In: ETFPE, 1996.

A fim de proceder à atualização dos currículos e à definição dos novos cursos, foram constituídas comissões responsáveis no âmbito de cada gerência para realizar pesquisa e avaliação de mercado e tendências, bem como reformulação curricular e acompanhamento de programas e criação de novos cursos em níveis técnico e tecnológico.

Para avaliar os levantamentos das tendências da economia e propor, quando necessário, a extinção, o redirecionamento e/ou a criação de novos cursos, foi instituída uma Comissão Técnico-Profissional, composta por empresários, trabalhadores, representantes de conselhos profissionais, especialistas e docentes (ETFPE, 1998a).

Advindo o Decreto nº 2.885, de 02.12.98, DOU⁴¹ de 03.12.98, aprova-se o novo Estatuto das Escolas Técnicas Federais, cuja estrutura básica passa a ser formada pelos seguintes órgãos: Órgão Executivo: Diretoria Geral; Órgão de Assistência Direta e Imediata ao Diretor-Geral; Órgãos Seccionais (Diretoria de Administração e Planejamento, Procuradoria Jurídica); Órgãos Específicos Singulares (Diretoria de ensino, Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias); Unidades Descentralizadas; Órgãos Colegiados (Conselho Diretor, Conselho Técnico-Profissional).

Nesse mesmo período em que esse decreto é aprovado, a ETFPE atesta que tal estrutura já funciona em sua instituição: “Essa estrutura, já em pleno desenvolvimento na administração da ETFPE, foi assim delineada para que, quando da transformação em CEFET, mudanças outras não fossem exigidas” (ETFPE, 1998a, p.8).

Dados referentes ao segundo semestre de 2000 apresenta o CEFETPE com a seguinte distribuição dos cursos e coordenações, por gerências, na unidade Sede - Recife:

⁴¹ Diário Oficial da União.

TABELA 2

**DISTRIBUIÇÃO DE CURSOS POR GERÊNCIA - SEDE RECIFE/
2º SEM/2000**

GERÊNCIA I	GERÊNCIA II	GERÊNCIA III
Gerência Educacional. Eletrônica e mecânica	Gerência Educacional de Indústria de Transformação Conservação e Construção Civil	Gerência Educacional de Formação Geral e Serviços
Instalações Elétricas Residenciais, Comerciais e Industriais	Química	Segurança do Trabalho
Manutenção de Sistemas de Automação Elétrica Industrial	Refrigeração e Ar Condicionado	Turismo
Instalação e manutenção de Sistemas de Automação Eletrônica Industrial – Instalação e manutenção de Telefonia Mecânica Industrial	Saneamento	Design e Hipermiídia
	Edificações Construção de Edifícios (Projeto Piloto)	Ensino Médio

FONTE: GD / SEDE – Quadro 01.⁴²

⁴² In: CEFETPE (2000b, p. 1).

TABELA 3

**DISTRIBUIÇÃO DAS COORDENAÇÕES POR GERÊNCIA – SEDE RECIFE/
2º. SEM/2000**

GERÊNCIA EDUC. ELETROELETRÔNICA E MECÂNICA	GERÊNCIA EDUC. DE IND. DE TRANS. CONSER. E CONST. CIVIL	GERÊNCIA EDUC. DE FORM. GERAL E SERVIÇOS.
CELT – Coordenação da Área de Eletrotécnica CELN – Coordenação da Área De Eletrônica CMEC – Coordenação da Área Mecânica CTA – Coordenação do Centro de Tecnologia Automotiva.	Coordenação de Construção Civil Coordenação de Refrigeração Coordenação de Química Coordenação de Apoio aos Cursos de Tecnologia Coordenação Gerencial de Ensino	CGEM – Coordenação Geral de Ensino CSET – Coordenação de Segurança do Trabalho CATU – Coordenação de Administração e turismo CEGI – Coordenação de Expressão Gráfica e Informática. CEME – Coordenação de Ensino Médio Áreas – Português/Matemática/Física/ Artes/ Educação Física/Biologia/ Ciências Humanas e Sociais/ Língua estrangeira

FONTE: GD/SEDE – Quadro 02.⁴³

Quanto ao Programa de Reforma da Educação profissional (PROEP), desenvolvido a partir de 1999, cujo objetivo é a

Expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da Educação Profissional, através, da ampliação e diversificação da oferta de vagas; da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho (CEFETPE, 1999a, p. 36).

Tanto no ano de 1999 quanto no de 2000, afirma-se não ter sido possível o cumprimento das metas na íntegra, havendo sempre um redimensionamento delas para o ano seguinte.

O motivo apontado é a dificuldade financeira e orçamentária da instituição. Alega-se que a falta de uma Política de Programação Financeira, por parte do Tesouro Nacional, gera constantes atrasos nos repasses financeiros e dificulta o trabalho da instituição, deixando-a em situações difíceis.

⁴³ In: CEFETPE (2000b, p. 2).

Para a realização da Reforma do Ensino Profissional na instituição, o Governo Federal aprovou, em 1998, recursos na ordem de R\$1.800.000,00, a fim de serem alocados na aquisição de equipamentos, na criação de novos cursos e em capacitação. Porém, no Relatório de gestão (CEFETPE,1999a) afirma-se que, no agregado Capital, a instituição foi contemplada com recursos de origem do Tesouro Nacional aquém de suas necessidades, deixando de reequipar seus laboratórios e fazer novos investimentos em sua estrutura física.

No ano 2000 não foi diferente. O CEFETPE declara que “teve de adotar medidas criativas para a consecução dos objetivos propostos em seu Plano de Trabalho, tais, como: Parcerias com o setor produtivo, convênios com Prefeituras do Estado de Pernambuco, etc.” (CEFETPE, 2000a, p. 36).

As principais ações apontadas em 1999 para o PROEP, na instituição, referem-se à aquisição de materiais e equipamentos para algumas áreas de ensino. Já no ano de 2000, além dos materiais e equipamentos adquiridos, constam dados sobre Capacitação de Docentes.

TABELA 4

NÚMERO DE DOCENTES CAPACITADOS E CUSTO/2000

CAPACITAÇÃO	PROGRAMADO	CAPACITADOS	VALOR
Capacitação de Docentes/Estágios Em Empresas	80 Docentes	58 Docentes	R\$ 82.765,56
Capacitação De Docentes	513 Docentes	153 Docentes	R\$ 37.943,00

FONTE: CEFETPE (2000a, p.31).

Esses dados ganham maior visibilidade nos relatórios de gestão mais atuais, tendo em vista que é um dos principais aspectos visados para a avaliação de desempenho da instituição.

No que se refere à missão institucional desse espaço de formação, até o 2º semestre de 1997, ainda denominada ETFPE, era expressa da seguinte forma:

Promover a formação técnico-profissional do educando; ser o espaço que propicie os meios para o exercício da cidadania e promover as condições éticas, morais e materiais à sua coletividade, contribuindo, assim, para melhoria da qualidade de vida da população (ETFPE, 1997, p. 1).

A partir do ano de 1998, a missão da instituição, ainda sendo ETFPE, é divulgada como:

Ser um Centro de Referência para os sistemas de Ensino, atuando como pólo de excelência para a Educação Profissional no Estado de Pernambuco, oportunizando ao cidadão, ingresso e a permanência no mundo produtivo (ETFPE, 1998a, p. 4).

Entendemos que, se, antes do processo de reforma da educação profissional na, então, ETFPE, a missão poderia ser interpretada como trazendo em si a essência da filosofia da instituição – cujo foco era a formação do sujeito numa perspectiva mais integral, humanista⁴⁴ – com as transformações em curso, a missão atual da instituição rompe com a perspectiva anterior, e define-se sob uma nova filosofia de educação profissionalizante, focada na lógica e interesses do mercado.

Enquanto documento, a proposta pedagógica do CEFETPE ainda está em construção; os conceitos e estágios de implantação, implementação, ainda estão sendo desenvolvidos (CEFETPE, 2000a, p. 27). O modelo pedagógico adotado, cujo foco é fixado na empregabilidade,

compreende o conhecimento como elemento gerador de competências e habilidades, indispensáveis à garantia e

⁴⁴ Humanismo é uma palavra muito usual e que, por isso, tornou-se vaga; tanto que hoje pode aplicar-se a quase todas as ideologias modernas e contemporâneas. Para esse momento nos apropriamos, inicialmente, da idéia de Sartre quando diz que humanista, filosoficamente, é toda doutrina que atribui ao homem algo de característico, de específico em relação aos outros seres do universo. Entretanto, como toda a teoria que não se torne praxe e vida é estéril, é válido acrescentar uma outra forma: o humanismo de caráter ético-sociológico, àquele que visa a tornar-se realidade, costume e convivência social. Nesse aspecto, parece que a perspectiva mais geralmente aceita (por Santo Tomás, Kant, Marx, etc) e mais realista considera humanista *"aquela doutrina que atribui ao homem, à sua realização na sociedade e na história, o valor de fim, de forma tal que tudo esteja subordinado ao homem, considerado individual e socialmente, e que o homem nunca seja considerado como meio ou instrumento para algo fora de si"* (NOGARE, 1990, p.16).

permanência do homem no emprego, à capacidade de continuar a aprender, como também a compreender o trabalho como elemento primordial da cidadania (CEFETPE, 2000a, p. 25).

Nas três unidades do CEFETPE é ofertado o ensino médio e cursos de nível básico. Os cursos de nível técnico que funcionaram no ano de 2000 foram: Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Química, Mecânica, Refrigeração, Saneamento, Segurança, Turismo, Telecomunicações, Construção de Edifícios, Agrimensura, Informática, Auxiliar de Enfermagem e Técnico em Enfermagem. O ensino tecnológico registra matrículas efetivadas na unidade de Petrolina (Curso de Tecnologia de Alimentos⁴⁵) e na unidade Sede (Design e Hiperídia). (CEFETPE, 2000a).

Os números referentes à unidade Sede no exercício do ano de 2000 registram 25 alunos matriculados no ensino tecnológico, 921, no ensino médio, e um quantitativo de 155 cursos básicos, sendo esses responsáveis pela qualificação de 1896 alunos (CEFETPE, 2000a). Abaixo segue o número de alunos matriculados, nos cursos de nível técnico:

⁴⁵ Iniciado no segundo semestre de 1999.

TABELA 5**MATRICULAS EFETIVADAS NO NÍVEL TÉCNICO EXERCÍCIO 2000
SEDE – RECIFE**

CURSOS	NORMAL REGIME ANTIGO	PÓS-MÉDIO REGIME NOVO	TOTAL
1- EDIFICAÇÕES	266	016	282
2- ELETROTÉCNICA	324	357	681
3- ELETRONICA	286	171	457
4 – QUÍMICA	119	215	334
5 – MECÂNICA	273	308	581
6 – REFRIGERAÇÃO	083	223	306
7 – SANEAMENTO	097	283	380
8 – SEGURANÇA	086	283	369
9 – TURISMO	007	382	389
10 – TELECOMUNICAÇÕES	-	256	255
11 – CONSTR. EDIFÍCIOS	-	075	075
TOTAL	1.541	2.568	4.109

FONTE: SRES UNIDADE RECIFE⁴⁶

Se considerarmos os três últimos anos na mesma unidade, temos: em 1999 um quantitativo de 4.054 matrículas efetivadas; em 1998 são 4.368 e em 1997 são 5.226 e, mesmo com um acréscimo de 1,36% no ano de 2000 comparado com o de 1999, se comparado os dados de 1997 com aqueles do ano de 2000, os números revelam uma taxa de decréscimo de 21,4% nas matrículas efetivas nos cursos de nível técnico, na unidade Sede.

Sobre a metodologia utilizada, afirma-se que cada curso adota-a em consonância com as suas especificidades, tendo-se como elemento balizador

⁴⁶ (CEFETPE, 2000a, p. 11).

a construção das competências e habilidades requeridas para cada nível de ensino (CEFETPE, 2000a). Na verdade, a metodologia por competências foi implantada no curso Piloto de Construção de Edifícios, iniciado em 1999, e é a orientação para os demais cursos a partir do ano 2001.

No CEFETPE estão sendo estruturados mecanismos de avaliação das competências requeridas por percurso de formação, para solicitar à SEMTEC/MEC autorização para certificar competências, mediante a instituição do seu Núcleo de Certificação de Competências.

Após essa caracterização geral do perfil atual da instituição, no próximo item abordaremos, especificamente, sobre a relação escola e empresa.

3.2 – A relação Escola e Empresa no CEFETPE na década de 90

A tentativa em prol de uma maior aproximação do CEFETPE com as empresas não pode ser considerada como um dado novo, mas, sim, a força e objetivos com que essas ações se revestem nos últimos anos, e as diferentes estratégias para a sua efetivação.

A princípio, enquanto ação sistematizada por um órgão específico da então ETFPE, a relação dava-se através do Serviço de Integração Escola-Empresa (SIE-E), criado no início da década de 70, cujo objetivo central era ampliar o intercâmbio entre a escola e as empresas da comunidade. Em relação à estrutura desse serviço afirma-se:

Para isto, mantém uma equipe de técnicos aptos a encaminhar ao empresário, estagiários das diversas modalidades profissionais, para as quais há cursos na Escola e atender as solicitações de serviços e pesquisas feitas pelas empresas através do Setor de Prestação de Serviços às Indústrias (ETFPE, SIE -E, 1973, p. 26-27).

Quase duas décadas após a data de sua origem, esse órgão é transformado na Coordenação de Integração Escola e Empresa (CIEE), atualmente denominada de Coordenadoria. Com a criação da Gerência Educacional de Apoio ao Ensino e do Departamento de Relações

Empresariais, na segunda metade da década de noventa, a CIEE teve que transferir para esses setores algumas de suas atribuições, concentrando-se, apenas, nas questões concernentes aos estágios.

Essas mudanças representam uma parcela do movimento gradual, sistematizado, da instituição, cuja finalidade é uma maior e mais eficiente aproximação do setor produtivo, através da ampliação do número e dos tipos de convênios com empresas, e sistematização de ações, antes já existentes, porém, desarticuladas, a exemplo dos cursos extra curriculares⁴⁷, atualmente denominados de cursos básicos.

No percurso que vem sendo traçado pelo CEFETPE nem sempre há marcas perceptíveis de identificação do ponto de ruptura entre o antigo e o novo. Assim, para o entendimento do movimento de intensificação da relação escola e empresa na década de noventa, munimo-nos de dados apresentados, com uma certa constância, nos relatórios, reveladores de aspectos dessa temática.

Esclarecemos que, em se tratando do estágio, elemento que está naturalmente integrado a esse momento de reflexão, fizemos a opção de trabalhá-lo em um tópico exclusivo, assim como a questão das parcerias.

Desse modo, nosso ponto de partida para a reflexão é a questão da “Dinamização do Sistema Escola e Empresa”, citada nos relatórios até o ano de 1996, é, também, o termo que denomina um Projeto⁴⁸, anualmente desenvolvido dentro da instituição.

Esse Projeto, sob a responsabilidade da CIEE, focava, até o segundo semestre do ano de 1995, suas atenções na formação do aluno com ações do

⁴⁷ Cursos extra curriculares são cursos de curta duração, que não se enquadram dentro do aspecto formal dos cursos regulares da instituição. São restritos a uma determinada área de conhecimento, podendo ser ofertado de acordo com a demanda.

⁴⁸ O Projeto de Dinamização do Sistema Escola Empresa é parte do Programa “Esquema de Apoio à Formação do Educando”.

tipo: orientação acadêmica, informações sobre estrutura e funcionamento da coordenadoria, encaminhamento de estágios dentro e fora do Estado.

Até então, a preocupação em manter o nível de relacionamento com as empresas tinha como função principal a otimização dos estágios.

Este Projeto visa manter o nível de relacionamento com as empresas, tendo como função principal a dinamização de Estágios, fator decisivo no processo de formação social, profissional e cultural dos alunos dos diversos cursos da ETFPE (ETFPE, 1995, p. 25).

A partir do primeiro semestre do ano de 1996, a CIEE permanece como sendo o órgão responsável pelo Projeto, mas, a forma como as expressões aparecem referenciando-se ao projeto, parece já apontar para alguma mudança, uma vez que se percebe em seus objetivos a preocupação com dois aspectos: o relacionamento com as empresas e a dinamização de estágios, ambos como função principal do programa. Ou seja, as empresas são destacadas dentro da preocupação do Projeto, e leva-nos a crer que não apenas como um local para a efetivação de estágios. Assim está expresso: “O relacionamento com as empresas e a dinamização de Estágios é função principal deste Programa, bem como é fator decisivo no processo de formação social, profissional e cultural dos alunos da ETFPE” (ETFPE, 1996, p. 28).

É válido lembrar que, já no primeiro semestre de 1996, a ETFPE vinha, agora, desencadeando ações cujas diretrizes tinham como fonte o Projeto de Lei nº 1603/96, criando-se, inicialmente, as Gerências de Ensino, nas quais foram agrupados os cursos e coordenadorias afins.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20/12/96, complementada a seguir pelo Decreto nº 2.208 de 17/04/97, que reforma a educação profissional, na qual um dos pilares é a integração entre escola e empresa, a ETFPE, ao se preocupar em dinamizar a relação Escola e Empresa, manifesta-se, em vários aspectos, não mais centrada, unicamente,

no objetivo de manter o nível de relacionamento com as empresas com a função principal de otimização dos estágios.

Como já assinalado anteriormente, é criado um Departamento de Relações Empresarias, com a finalidade de tornar mais ágil e flexível o relacionamento da Escola com o Mercado, possibilitando ao mundo empresarial receber, da Escola, qualificação e requalificação de seus trabalhadores, propiciando, também, a busca de empregabilidade para os alunos concluintes, por meio de Convênios e Parcerias (ETFPE, 1997).

No que diz respeito à atualização dos currículos e à definição dos novos cursos foram constituídas comissões responsáveis, no âmbito de cada gerência, para realização de pesquisa, avaliação de mercado e tendências, reformulação curricular e acompanhamento de programas, e criação de novos cursos em níveis Técnico e Tecnológico.

O Departamento de Relações Empresariais, juntamente com as gerências, ficou responsável pelas seguintes metas no ano de 1997: realização sistemática de pesquisa de mercado, reciclagem de professores em empresas e ampliação de convênios e parcerias. Individualmente, o Departamento ficou com a incumbência de realizar pesquisa de egressos e levantamento de emprego no setor produtivo.

Todas essas metas, acima citadas, são pertencentes ao Programa de Modernização das Atividades do Ensino que, por sua vez, faz parte do Programa de Atividades Anual da ETFPE, versão 1997⁴⁹.

Já em 1998, a ETFPE apresenta-se com a missão de ser um Centro de Referência para os Sistemas de Ensino, como pólo de excelência para a Educação Profissional no Estado de Pernambuco. E, de acordo com o novo

⁴⁹ A ETFPE tomou como base, para desenvolver as suas atividades, quatro Programas: Modernização Administrativa, Revitalização do Departamento de Recursos Humanos, Modernização das Atividades do Ensino e Aperfeiçoamento de Processos Informatizados. Esses, por sua vez, deram origem a vários Projetos e Metas para serem desenvolvidos ao longo do ano.

Estatuto⁵⁰ das Escolas Técnicas Federais, a Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias, como um órgão específico singular, passa a compor a estrutura básica da instituição, da mesma forma como os órgãos colegiados: Conselho Diretor e Conselho Técnico-Profissional.

Conforme o Artigo 26, do Regimento interno do CEFETPE (1999b, p.5)

À Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias compete planejar, coordenar, controlar e avaliar, bem como executar as atividades relativas à extensão, à integração e ao intercâmbio da Instituição com o setor produtivo, em particular e à sociedade em geral.

O Conselho Diretor, órgão deliberativo e consultivo, objetiva avaliar os processos e resultados das ações empreendidas, bem como o impacto delas nos distintos setores da economia. Entre outras atribuições, subsidia o desenho de novos percursos para que a instituição esteja sempre sintonizada com as demandas que o setor produtivo do Estado requer (CEFETPE, 2000a).

O Conselho Técnico-Profissional é constituído por doze membros titulares, e respectivos suplentes, designados mediante ato do Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, para mandato de quatro anos. É composto da seguinte forma: Diretor-Geral, Diretor da Diretoria de Ensino, Diretor da Diretoria de Relações Empresarias e Comunitárias, Diretor da Diretoria de Administração e de Planejamento, quatro representantes dos empresários do Setor produtivo das áreas de atuação da Instituição, quatro representantes dos trabalhadores do Setor produtivo das áreas de atuação da Instituição (CEFETPE, 1999b, Art. 17).

A esse conselho compete “subsidiar a Diretoria Geral nos assuntos concernentes à criação, atualização, extinção e organização didática dos cursos e programas de ensino, visando a permanente integração da Instituição com a comunidade e o Setor produtivo” (CEFETPE, 1999b, Art. 29).

⁵⁰ Com o advento do Decreto nº 2.855, de 02.12.98, publicado no DOU de 03.12.98, foi aprovado o novo Estatuto das Escolas Técnicas Federais. E o ministro de Estado da Educação, Paulo Renato Souza, tendo em vista o disposto no art. 2º. desse Decreto, aprova o Regimento Interno do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco, através da Portaria Nº 849, de 26 de maio de 1999 (CEFETPE, 1999b).

Entre os quatro programas⁵¹ – dez objetivos e trinta e três metas referentes ao ano de 1998 – e os cinco programas⁵² – dez objetivos e trinta e cinco metas do ano de 1999 – definidos pelo CEFETPE, destacaremos, a seguir, quatro objetivos, com alguns dos seus resultados. Além deles, discutiremos um aspecto do Programa de Implantação da Proposta Pedagógica, por entendermos que são eles os mais representativos para compreendermos a relação que essa instituição estabelece com as empresas. Acrescente-se, também, nesta análise, as ações desencadeadas no ano de 2000.

No Programa de Implantação da Proposta Pedagógica, ganham destaque os Núcleos de Pesquisa, que têm implementado ações que intensificam a aproximação com o setor produtivo.

(...) programas de iniciação científica e tecnológica, ligados ao corpo discente e docente são cada vez mais desenvolvidos, com o objetivo de produzir novas tecnologias, que possibilitem e intensifiquem melhorias substanciais no processo de produção, gerando novos produtos e serviços, estendendo-se esses benefícios à sociedade. Com esse embasamento científico-tecnológico, os Programas de consultoria, assessoria, assistência técnica, desenvolvimento de recursos humanos são fortalecidos. Desse modo, as áreas de atuação são mapeadas, para que esses serviços possam ser prestados, atendendo às necessidades de empresas do Estado de Pernambuco, no que se refere às áreas de atuação desta Instituição Federal de Ensino (ETFPE, 1998a, p.30).

Em se tratando dos quatro objetivos selecionados, temos:

1 – Desenvolvimento de pesquisas aplicadas, cuja meta é a implementação de ações estruturadoras dos Núcleos de Pesquisa. Vários são os resultados atingidos, do tipo: elaboração, implementação e coordenação de PCMSO (Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional) para empresas

⁵¹ Programa de Implementação da Proposta Pedagógica, Programa de Auxílio Social a Alunos Carentes, Programa de Informatização da ETFPE e Programa de Qualificação e/ou Requalificação Profissional.

⁵² Além dos quatro programas que já constam no ano de 1998, para o ano de 1999, adiciona-se o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. Lembramos que em janeiro de 1999, a ETFPE é transformada em CEFETPE.

da região; elaboração e execução de PCMAT (Programa de Prevenção de Riscos Ambientais em Empresas).

2 – O Balcão de Empregos: o objetivo de consolidar o Balcão de Empregos, em 1998, atingiu resultados que vão desde a realização de divulgação dos serviços prestados pelo Balcão até o aumento da oferta de empregos, em cerca de 50%, em relação ao ano de 1997. Ou seja, através desse serviço foram encaminhados 781 técnicos para o mercado de trabalho, sendo que 116 foram, efetivamente, empregados (ETFPE, 1998a).

Já em 1999, o objetivo foi manter o Balcão de Empregos e, de acordo com os registros, o resultado foi de “realização de divulgação dos serviços prestados pelo Balcão de Empregos, aumentando a oferta de empregos em 59% em relação ao ano anterior” (CEFETPE, 1999a, p.17). De 618 técnicos encaminhados para emprego, 195 deles foram, efetivamente, empregados.

O Balcão de Empregos constitui-se como um mecanismo, entre outros, dentro da instituição, que visa a atender às indústrias e às empresas do Estado de Pernambuco e encaminha alunos, como estagiários ou profissionais, a esses setores da economia, além do quê, conforme as afirmativas: “Esse processo possibilita, ainda, a expansão da atuação desta Escola junto ao mundo do trabalho, principalmente no que se refere a parcerias, acordos, convênios e prestação de serviços” (CEFETPE, 1999a, p. 30) .

3 - Intercâmbio com Empresas da Região, a fim de intensificar parcerias. Como resultado desse objetivo, em 1998 foram definidas as áreas que a ETFPE tem potencial para prestar serviços de assessoria, consultoria, assistência técnica e capacitação de recursos humanos; desenvolvimento de programas de prestações de serviços; celebração de novos convênios com empresas privadas e instituições públicas.

Destacam-se, nesses resultados, a renovação de convênio com uma empresa da área automotiva e a assinatura de um outro convênio, com outra

empresa da mesma área, bem como a consolidação do Centro Técnico Automotivo.

Em 1999, as metas para esse mesmo objetivo foram: desenvolver a articulação institucional com empresas; consolidar as parcerias com a área automotiva; oferecer serviços prestados pelo CEFETPE; implementar programas de consultoria, assessoria, assistência técnica e desenvolvimento de recursos humanos, a serem oferecidos a empresas do Estado. Aparecem, como resultados atingidos, a celebração de novos convênios com empresas e instituições públicas.

Foi instituído, ainda, um Núcleo de Projetos Especiais, que envolve professores, alunos e servidores, com a abertura para uma gama de atividades extra classe, de caráter multidisciplinar (pesquisas, estudos, projetos inovadores) e por outras atividades de caráter técnico-científico.

4 - Ampliação dos serviços da CIEE: uma das metas desse objetivo é aumentar o número de empresas conveniadas assim como o número de alunos encaminhados para estágio. A fim de propiciar o aprimoramento das relações com o mundo do trabalho e com Instituições de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico, facilitando os projetos de parcerias, os estágios de alunos e professores e o implemento de novos programas de desenvolvimento de recursos humanos, assistência técnica, consultoria e intercâmbio diversos (CEFETPE, 1999a).

No ano de 2000, foram desenvolvidos quatro Programas⁵³ pela instituição, dez objetivos e 36 metas a serem alcançados. As ações do Programa de Implantação da Proposta Pedagógica e aquelas em prol do cumprimento dos objetivos almejavam o desenvolvimento de pesquisas

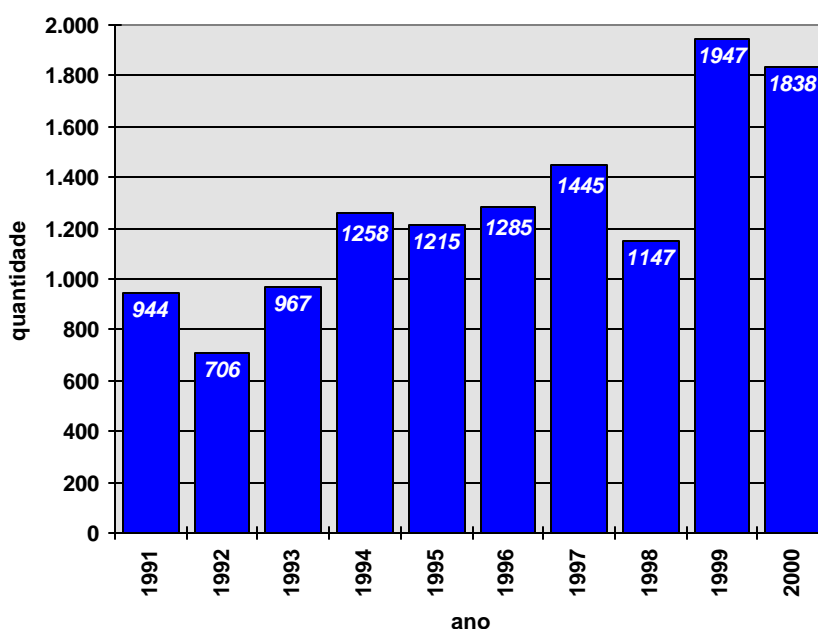
⁵³ Programa de Implantação da Proposta Pedagógica; Programa de Auxílio Social a Alunos Carentes; Programa de Qualificação e/ou Requalificação Profissional e Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP).

aplicadas, bem como fazer intercâmbio com empresas da região, a fim de intensificar parcerias e ampliação dos serviços da CIEE.

Todos esses esforços vêm trazendo resultados positivos para a instituição, refletidos nos números de estágios e empregos efetivados. Para uma visibilidade dos números referentes à década de noventa, o gráfico abaixo refere-se à unidade Sede – Recife.

GRÁFICO n° 1

HISTÓRICO DE ESTÁGIOS EFETIVADOS - Unidade Recife



Ao compararmos a média dos estágios efetivados dos quatro primeiros anos anteriores à promulgação da LDB, 1993 a 1996, com a média dos quatro anos posteriores, 1997 a 2000, há um crescimento de 35% no número de estágios efetivados nos últimos anos.

O destaque é para os dois últimos anos, mesmo com um decréscimo de 5,6% no ano de 1999 comparado ao de 2000, cada um registra um quantitativo significativamente superior a qualquer outro ano da década.

A explicação para o aumento substancial desses números, nos dois últimos anos, passa por outros aspectos além da atenção redobrada do

CEFETPE para a questão dos estágios. Também decorre da preferência, por parte de muitas empresas, em contratar estagiários para servir de mão-de-obra barata ou de custo zero (quando não há, nem sequer, uma ajuda de custo para as despesas do aluno). Para que não haja o pagamento do salário e dos direitos trabalhistas a um profissional, muitas empresas optam pela mão-de-bra circulante, através dos estagiários.

Ainda sobre essa questão, para termos uma melhor visibilidade e traçarmos parâmetros de comparação entre os cursos, apontando àqueles que mais significativamente contribuem para a positividade desses números, estruturamos a tabela, abaixo, com dados referentes aos últimos seis anos

TABELA 6
ESTÁGIOS EFETIVADOS UNIDADE SEDE - RECIFE
HIISTÓRICO 1995 A 2000

CURSOS	ANO						TOTAL
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	
Edificações	246	234	333	136	291	297	1.537
Eletrotécnica	180	207	263	200	655	316	1.821
Eletrônica	194	219	215	87	199	229	1.143
Mecânica	188	175	153	215	317	292	1.340
Refrigeração	85	81	114	129	86	118	613
Saneamento	108	128	132	148	128	140	784
Segurança	87	116	113	109	78	188	691
Telecomunicações	16	21	23	19	111	109	299
Química	76	74	81	76	31	74	412
Turismo	35	30	18	28	51	75	237
Total	1.215	1.285	1.445	1.147	1.947	1.838	8.877

FONTE: GEAE/CIEE⁵⁴

Ao observarmos a tabela 6, percebemos que o aumento significativo do número de estágios, nos últimos dois anos, acontece, principalmente, em alguns cursos, como, por exemplo, o de eletrônica. Esses índices são

⁵⁴ Quadro 61, in: ETFPE (1998b) e quadro 45, in: CEFETPE (2000b).

diretamente relacionados com o movimento da economia, que beneficia, alguns setores, com o desenvolvimento e paralisa, e/ou atrofia, outros, sem contar que há certas peculiaridades de alguns cursos, como, por exemplo, o curso de turismo, que, segundo revelam as entrevistas, é prática da grande maioria das empresas não optarem em ofertar estágio via instituição escolar, preferindo que os alunos tenham a iniciativa de “correr atrás”.

Ao traçarmos parâmetros de comparação entre os cursos, na soma total dos estágios efetivados nos anos 1995 a 1998, os três cursos que lideraram foram: Edificações, com 18,7%; em segundo lugar ficou Eletrotécnica, com 16,7%; e, em terceiro, Mecânica, com 14,4% .

Se considerarmos o período de 1997 a 2000, quem assume a liderança é o curso de eletrotécnica, com 22,5% do número total dos estágios efetivados; em segundo lugar fica o curso de Edificações, com 16,6%; e, em terceiro fica o curso de Mecânica, com 15,2%.

Em relação ao número de empregos efetivados na unidade Sede – Recife, ao compararmos a média dos empregos efetivados dos quatro primeiros anos anteriores à promulgação da LDB, 1993 a 1996, com a média dos quatro anos posteriores, 1997 a 2000, há um crescimento de 67,5% nos últimos anos.

HISTÓRICO DE EMPREGOS EFETIVADOS - Unidade Recife

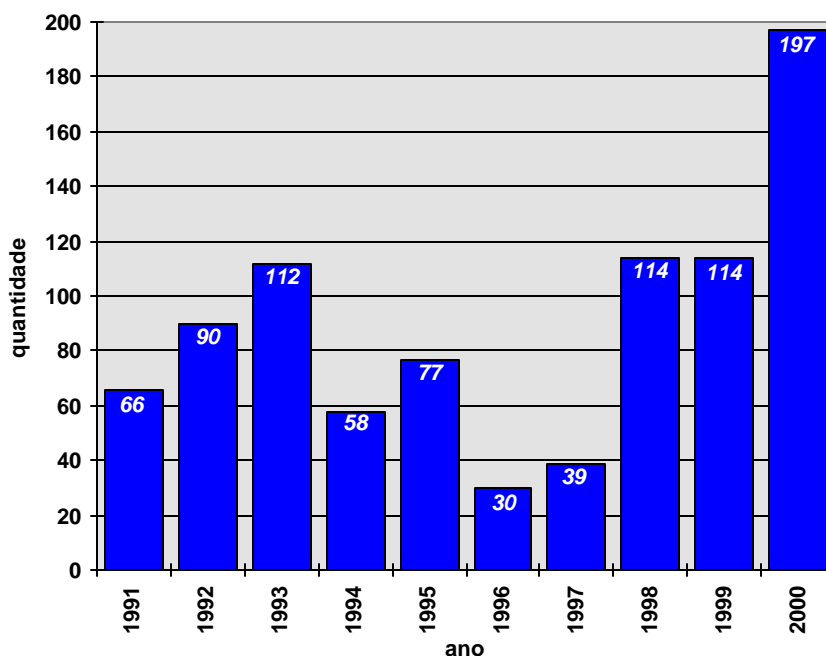


GRÁFICO nº 2

De modo semelhante aos estágios, o aumento do número de empregos efetivados, anualmente, pelo CEFETPE, também, é consequência de uma preocupação maior por parte da instituição. Com a criação do Balcão de Empregos essa questão deixa de estar sob os cuidados do CIEE e passa a ser tratada com exclusividade.

A tabela que se segue nos dará subsídios para análise de outros aspectos, na medida em que compararmos números de empregos efetivados, referentes a cada curso.

TABELA 7

EMPREGOS EFETIVADOS UNIDADE SEDE- RECIFE HIISTÓRICO 1995 A 2000

CURSOS	ANO						TOTAL
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	
Edificações	7	4	8	16	16	28	79
Eletrotécnica	9	4	4	11	11	24	63
Eletrônica	14	8	8	7	7	50	94
Mecânica	21	3	4	21	21	30	100
Refrigeração	9	3	3	4	4	15	38
Saneamento	2	3	3	3	3	16	30
Segurança	4	2	4	42	42	13	107
Telecomunicações	3	2	3	4	4	12	28
Química	5	1	2	6	6	9	29
Turismo	3	0	0	0	0	-	3
Total	77	30	39	114	114	197	571

FONTE: GEAE/CCES⁵⁵

Se comparado esses números com os de estágios efetivados, bem como a ordem dos cursos em evidência, não haverá equivalência. De 1995 a 1998 o curso que mais efetivou empregos a alunos do CEFETPE foi o de

⁵⁵ Quadro 62, in : ETFPE (1998b) e quadro 46, in: CEFETPE (2000b). OBS: os números apresentados no ano de 1996 são referentes, apenas, ao primeiro semestre, pois, os dados relativos ao segundo semestre não constam na fonte pesquisada.

Segurança, com 21,7% do valor total; o segundo foi o de Mecânica, com 20%; e, o terceiro foi o de Edificações, com 13,5%.

No período de 1997 a 2000, o curso que liderou, em número de empregos efetivados, foi o de Eletrônica, com 18,6% do número total. O de Segurança ficou em segundo lugar, com 16,9%; em terceiro lugar ficou o de Mecânica, com 15,7%.

No caso do curso de Eletrotécnica, por exemplo, ele foi beneficiado com uma parceria efetivada entre o CEFETPE com a CELPE (Companhia de Eletricidade de Pernambuco), abrindo-se, assim, perspectivas variadas de funções para a atuação dos técnicos formados através da escola.

Para esses cursos, com um maior índice de crescimento do número de empregos efetivados, adiciona-se, também, o fato de que está havendo uma tendência de crescimento de mercado no setor de automação industrial, informatização, telecomunicação e, conseqüentemente, uma demanda do mercado por uma mão-de-obra qualificada, diferentemente de outras áreas de atuação dos técnicos, que se encontram estagnadas e/ou com tendência a decréscimo.

Outro aspecto que sempre influenciou positivamente no quantitativo de empregos efetivados através da instituição é a “redução de custos”, pelas empresas, pois, elas têm a facilidade de adquirirem profissionais com o perfil desejado sem precisarem contratar um serviço de consultoria para fazer uma triagem dos candidatos às vagas ofertadas. O próprio CEFETPE já oferece esse tipo de serviço, sem nenhum ônus às empresas a ele conveniado.

Em se tratando do quantitativo de empresas que se conveniaram ao CEFETPE nos últimos anos, comparando o ano de 1998 com o de 2000, o crescimento é de 82%.

TABELA 8

EMPRESAS CONVENIADAS AO CEFETPE – HISTÓRICO 1998 A 2000

ANO	RECIFE	PESQUEIRA	PETROLINA	TOTAL
1998	72	24	33	129
1999	146	28	39	213
2000	135	12	88	235

FONTE: ETFPE (1998a), ETFPE (1999a) e CEFETPE (2000a).

Esses números, igualmente ao aumento do número de estágios e empregos efetivados nos últimos anos, justificam-se, em um primeiro plano, pela existência de um aprimoramento de ações da instituição nessa área de atuação.

A seguir, abordaremos especificamente sobre a questão do estágio curricular, considerado, até então, como a base da relação escola empresa, e, posteriormente, sobre a relação de parceria.

3.3 – A questão do estágio curricular

Conforme visto no tópico acima, os mecanismos de articulação entre o CEFETPE e o processo produtivo da região se dão de várias maneiras. Guimarães (1998) afirma que esses podem ser representados por três formas articuladas entre si: estágios supervisionados, parcerias e cursos extra curriculares.

Considerando que cursos extra curriculares se enquadram na modalidade de curso básico e que alguns são ofertados em parceria com empresas, afirmamos que a relação CEFET-PE com as empresas pode ser representada por duas formas: estágios e parcerias.

Quanto ao estágio curricular supervisionado, essa é uma atividade que faz parte da matriz curricular dos cursos ministrados pelo CEFETPE e “permite ao aluno o complemento de sua aprendizagem, credenciando-o a receber o

diploma de técnico ou de tecnólogo na sua área profissional” (CEFETPE, CIEE, s/d, p. 3).

O estágio é regido pela Lei nº 6.494/77, que está regulamentada pelo Decreto nº 87.497/82, pelas Leis nº 8.859/94 e nº 9.394/96 - LDB, artigo 82 e seu parágrafo único.

De acordo com o artigo 2º do Decreto Nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, considera-se estágio curricular as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionada ao estudante pela participação em situações reais de vida e de trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto às pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação da Instituição de Ensino do estagiário.

O Centro de Integração Empresa Escola⁵⁶ apresenta o estágio como necessário para o estudante, basicamente, por ser parte integrante do processo formativo, contribuindo para a formação profissional do mesmo porque permite: a aplicação prática de seus conhecimentos teóricos, motivando seus estudos; amenizar o impacto da passagem da vida estudantil para o mundo do trabalho; adquirir uma atitude de trabalho sistematizado, desenvolvendo a consciência da observação e a comunicação concisa de idéias e experiências, estimulando o senso crítico e a criatividade; conhecer a filosofia, as diretrizes, a organização e o funcionamento de empresas e instituições, em geral, além de propiciar melhor relacionamento humano.

A LDB 9.394/96, no seu artigo 82, diz que “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”.

Dada a rapidez com que foram impostas várias mudanças à dinâmica do CEFETPE e, concomitante, às ações de reestruturações que são efetivadas

⁵⁶ (CIEE, 2001).

nesse espaço, algumas questões são polemizadas pelos educadores sem o alcance de um consenso em certas práticas nos cursos, como, por exemplo, a questão do estágio.

Ao mesmo tempo em que se redefinem os cursos a serem oferecidos na instituição, suas estruturas curriculares, de acordo com uma concepção de formação que pretende ser mais integradora da teoria e prática, há um impulso à reflexão sobre o papel dos estágios na formação do aluno.

Sobre esse aspecto, segundo declararam alguns dos que foram entrevistados, abre-se um leque de interpretações no momento de estruturarem os cursos na instituição, em conformidade com a reforma. Basicamente, a polêmica gira em torno do aspecto da obrigatoriedade, ou não, dessa etapa, na formação profissional, como pré-requisito à obtenção do diploma de conclusão do curso pelo aluno, sobre qual a carga horária a ser exigida e a forma a ser cumprido.

Entre os professores e coordenadores há quem interprete o estágio como um momento não mais obrigatório para a formação do discente, uma vez que a formação dele – sendo pautada numa prática constante em laboratórios e diferentes ambientes – já o habilitaria a uma atividade profissional. Dentro do aspecto da não obrigatoriedade do estágio curricular há, ainda, os defensores em prol da livre escolha, pelo aluno, em fazer, ou não, o estágio curricular.

Outro viés de interpretação nesse processo de reestruturação dos cursos é o estágio enquanto inserido na concepção integralizadora de formação. Ou seja, se antes o estágio obrigatório era feito ao final do curso – com caráter terminal – com a reforma da educação profissional é dada a possibilidade de ele ser feito concomitantemente ao curso, mesmo estando o aluno na fase inicial do mesmo.

Essa polêmica em torno do estágio é pertinente, pois, nela está inerente a questão do papel que o estágio curricular ocupa no processo de formação do educando.

De acordo com o manual do estagiário (CEFETPE, CIEE, s/d, p. 3), em vigor, o estágio curricular tem vários objetivos, sendo três os principais:

- a) Possibilitar ao estudante o exercício orientado da profissão, complementando, assim, sua aprendizagem;
- b) Facilitar a entrada do estudante no mundo do trabalho;
- c) Possibilitar que os setores produtivos colaborem com as escolas, participando do processo de formação profissional dos estudantes, em áreas correlatas com a sua atividade.

Além do estágio curricular, que até então se configurou como obrigatório e de caráter terminal, há, na instituição em análise, a prática do estágio “extracurricular”, termo usual para denominar o estágio realizado pelo aluno ao longo do curso e em qualquer período, para o enriquecimento de sua formação profissional. Não se configura como estágio de caráter obrigatório para o credenciamento ao diploma de conclusão de curso.

Um aspecto que não pode deixar de ser considerado nessa discussão da existência, ou não, do estágio é que, em função da crise do emprego e da grande demanda de trabalhadores, as exigências são cada vez maiores por parte das empresas para contratação de mão-de-obra, como, por exemplo, experiência mínima, do candidato à vaga, de um ou dois anos na função pretendida. Nesse sentido, o estágio também é um espaço para a aquisição de experiência por parte do aluno.

Sem considerar que, dada essa mesma crise do emprego e dos direitos do trabalhador, o estágio, quando é remunerado, passa a configurar-se, para muitos alunos, como fonte de recursos para as suas necessidades básicas,

mesmo sendo, essa remuneração, apenas, uma ajuda de custo, através das bolsas auxílio.

Para aqueles alunos que conseguem estagiar ao longo do curso, e, em alguns casos, mais de uma vez, ganhando experiências, passa a ter esse elemento como aspecto positivo e diferenciador no seu currículo escolar, se comparado a outros alunos que, eventualmente, só tenham feito o estágio obrigatório. Esse fato, possivelmente, será decisivo no momento em que eles forem submetidos aos processos de seleções nas empresas.

Diante da polêmica sobre a existência, ou não, do estágio nos cursos técnicos reestruturados e nos novos, a serem ofertados, e, além das funções de que o estágio se reveste nos últimos tempos, permanece uma mesma questão de cunho pedagógico: o estágio é a “prática de curso” ou “aproximação” da realidade ao qual o profissional irá atuar?

Pimenta (1992) afirma que a finalidade do Estágio Supervisionado é proporcionar ao aluno uma ‘aproximação’ à realidade na qual irá atuar. Não se deve colocá-lo como um ‘pólo prático’ do curso, mas, sim, como uma aproximação à prática, na medida em que será seguinte à teoria estudada no curso.

Mas, se a proposta dos cursos técnicos é manter teoria e prática integradas, vivenciando-as cotidianamente, ainda assim se faz necessário o estágio supervisionado?

Para nós é inquestionável o papel fundamental do estágio para a formação de um profissional. Pois, por mais que se tenha uma formação escolar que não dissocie teoria e prática, o estágio torna-se necessário porque é um momento único, rico em situações de aprendizagem para o crescimento do aluno sob vários pontos de vista: nível de socialização, responsabilidade, desenvolvimento de competências para resolução de situações não planejadas, autonomia nas ações, etc.

Um aspecto que não pode deixar de ser considerado é que a qualidade de um estágio para o aluno dependerá, em boa medida, da visão empresarial de quem o contrata. Se, para algumas empresas, o estagiário é contratado na perspectiva de ser uma mão-de-obra barata e momentânea, é, significativamente, diferente da visão daquelas que concebem o estágio enquanto complemento da formação do aluno, qualificando-o para posterior contratação como empregado da empresa.

Assim, enquanto se define a questão do estágio para os novos cursos, os alunos ingressos nos currículos dos cursos normais⁵⁷ até o 2º semestre/97, e nos cursos especiais⁵⁸, anteriores à reforma de ensino, são orientados, segundo o manual do estagiário do CEFETPE, da seguinte forma:

Os alunos dos cursos técnicos, cujos currículos são compostos de oito períodos letivos, poderão fazer o estágio curricular supervisionado de forma concomitante ao 8º período ou de forma seqüencial, após o término do último período, com uma carga horária mínima de 420 horas.

Os alunos dos antigos cursos especiais, hoje conhecidos como técnicos (pós-médio), realizarão o estágio curricular de forma concomitante ao 4º período letivo e seqüencial com o término de todos os períodos do curso. A duração do estágio será de, no mínimo, 420 horas.

Para o curso técnico em química (pós-médio), com estrutura curricular em módulos, iniciado desde o primeiro semestre de 1998, o estágio será realizado a partir do 2º módulo, ou após o 3º módulo, de forma seqüencial ao curso. Os demais cursos implantados após a aprovação desse manual serão disciplinados em suas matrizes curriculares.

⁵⁷ Cursos técnicos constituídos por oito períodos semestrais, ofertados integrados com o então 2º grau (hoje denominado de ensino médio), acrescidos de um semestre letivo de estágio supervisionado na empresa (ETFPE, 1997).

⁵⁸ Cursos técnicos constituídos por quatro períodos letivos semestrais, acrescidos de um semestre letivo de estágio supervisionado na empresa (op. cit.). Os alunos ingressos nesses cursos já eram portadores de diploma do 2º grau, atualmente denominado ensino médio.

Em relação ao curso Piloto de Construção de Edifícios, estruturado em módulos independentes, segundo o projeto do curso, o estágio será opcional, de forma concomitante a qualquer módulo ou, ainda, de forma seqüencial ao término dos três módulos do curso, devendo ter uma carga horária mínima de 420h e podendo atingir 720h como carga horária máxima (CEFETPE, 1999c), a qual está de acordo com o art. 4º, letra “b”, do Decreto nº 87.497/82, que prevê que a carga horária do estágio curricular não poderá ser inferior a um semestre letivo. No CEFETPE um semestre corresponde a 420 horas e a carga horária máxima não poderá ser superior a 720 horas.

3.4 – O caso das parcerias

Nesse tópico centramos nossa atenção nas parcerias desenvolvidas no CEFETPE, refletindo sobre os motivos originários dessa prática, os objetivos atuais, a forma como se configura e o que poderíamos caracterizar como o novo na relação.

Mas, o que significa parceria? Se recorrermos a dicionários a palavra parceria tem significados que se aplicam a diferentes áreas: agrícola, pecuária, rural, etc. Destacaremos, aqui, duas definições que mais se aproximam do caso em análise: "Parceria (parceiro+ia): 1- Reunião de pessoas por interesse comum; sociedade, companhia. 2- Sociedade comercial, em que os sócios ou parceiros só são responsáveis pelo quinhão com que entraram"⁵⁹.

Se pensado o termo no contexto educacional atual, parceria também pode ser compreendida enquanto uma das ações inerentes às estratégias de privatização do setor público.

Somos convocados a pensar a relação público e privado na educação brasileira com novos enfoques, tendo em vista a sua redefinição por parte do capital interessado em ampliar as possibilidades de sua realização. Há uma complexidade grande nesse campo, tendo em vista que as estratégias de privatização do setor público passam por uma gama variada de ações, tanto

⁵⁹ (Dicionário Michaelis, 2001).

em sua forma quanto em sua intensidade, que vão desde a transferência direta de propriedade a formas como “financiamento público de prestação privada de serviços, financiamento pelo usuário com fornecimento público, parcerias, etc.” (LEÃO, 1999, p. 116).

No CEFETPE a relação de parceria com as empresas é entendida enquanto uma prática que se realiza de diferentes formas, podendo ser reunidas em dois grupos: um, caracterizado por “ações simples”, sem nenhum vínculo oficial entre as partes; o outro, efetivado através de instrumento jurídico. São os denominados convênios.

No primeiro grupo, as ações realizadas, quase sempre, são de maneira unilateral por parte das empresas; ações do tipo: efetivação de palestras sobre algum tipo de equipamento ou material técnico, fornecimento de materiais didáticos como apostila, folhetos, etc.

Para as parcerias pertencentes ao segundo grupo, o instrumento jurídico registra o comprometimento assumido entre as partes, em um espaço de tempo determinado, podendo haver renovações do contrato, caso haja o interesse das partes envolvidas.

São as parcerias que representam uma modalidade pertencente a esse segundo grupo mencionado, caracterizadas por ocuparem espaço físico no CEFETPE, que demos um olhar especial neste trabalho.

Os convênios no CEFETPE são formalizados através do GEAE (Gerência de Apoio ao Ensino) ou através do Departamento de Relações Empresariais, com a interveniência da Fundação de Desenvolvimento da Educação Tecnológica. Os últimos dados por nós coletados revelam que a soma total de empresas conveniadas ao CEFETPE é de 754 (CEFETPE, 2001c)⁶⁰. Vale salientar que algumas das instituições parceiras não se caracterizam como

⁶⁰ Dado coletado diretamente nos arquivos da Gerência de Apoio ao Ensino (GEAE) em 13/07/2001.

empresas privadas no sentido estrito do termo. Algumas são empresas de economia mista, fundações, universidades.

Porém, o número de parcerias que a instituição mantém com empresas de iniciativa privada⁶¹ é considerado como elevado e ganha o atributo de ser um dos aspectos que possibilita o atendimento das atividades pedagógicas, assegurando-se, assim, laboratórios já instalados e em funcionamento para as atividades dos cursos (CEFETPE, 2000a).

Ainda assim, o objetivo da instituição é, cada vez mais, aumentar o número de parceiros, fato que adicionado a outras questões, principalmente a da insuficiência dos recursos advindos do poder público, leva-nos a interpretar que se o incentivo à prática de parceria, inicialmente, ocorreu pela necessidade primordial de socialização de conhecimento, atualmente, parece-nos que a questão ganha força muito mais em virtude da necessidade de adaptação da instituição à atual política, para a educação, de cada vez menos contar com recursos advindos dos cofres públicos.

Na atual política de contenção de investimentos públicos nas áreas sociais, o objetivo do Governo para a Rede Federal de Educação Tecnológica é que, cada vez mais, as instituições correspondam às expectativas imediatas das empresas, e, assim sendo, nada mais justo do que as próprias empresas arcarem com as despesas dessas escolas ou, pelo menos, com uma boa parte.

Desse modo, nas instituições federais de formação sinaliza-se uma tendência à adesão a essa lógica, que o Governo Federal, ao longo desses últimos anos, adota e impõe, no sentido de que a subsistência das instituições de formação profissional da Rede Federal seja garantida através da venda dos serviços ofertados por cada instituição. Ou seja, a mercantilização da educação e da produção do conhecimento.

⁶¹ Dados não disponíveis.

Ademais, essa tendência em prol do crescimento e fortalecimento da relação entre escola e empresa com o objetivo de provimento de recursos facilita e abre as portas à participação de empresários na própria gestão do ensino público.

Diante desse contexto surgem questionamentos: Qual é o papel social dessas instituições? Ficarão refém dos interesses das empresas?

É válido salientarmos que a origem do sistema de parcerias do CEFETPE com as empresas não é algo recente. Ela teve início no final da década de 70, ou seja, em 1979. Na época, o incentivo a essa prática tinha a finalidade de se obter transferência de tecnologia para a escola. Segundo relato do professor Ricardo Nunes:

Aqui, na Escola Técnica Federal de Pernambuco, **parceria** começou exatamente há 16 anos... E começou de uma forma, assim muito forte, mas numa condição muito especial, também. À época ensinava aqui o doutor Fernando Mota – que, hoje, é o Diretor-presidente da Aganor – Gases e equipamentos. (...) Um dia, Fernando chegou – paletó no ombro, lembro-me bem e falou: ‘vamos fazer um negócio? Me dê um espaço, que vou trazer a AGA aqui para dentro’. E trouxe! Na época nós não iniciamos parceria por questões financeiras, nada disso. Nós iniciamos por uma necessidade de **transferência de tecnologia**... (ENDREs, 1995, p. 160) (Grifos no original).

A partir dos resultados obtidos nas primeiras experiências de parceria de empresas com a escola, laboratórios montados, equipados, não demorou muito para que essas e outras percebessem as vantagens desse processo e firmassem convênios.

Nesses moldes, em relação às vantagens, bem esclarece a declaração de um representante de empresa conveniada à escola:

Por sermos uma empresa de origem sueca, todo o desenvolvimento tecnológico que está surgindo, nós estamos trazendo para o Brasil. E como chegar a estas pessoas?... Nada melhor do que via instituição de ensino. Então, não só as Escolas Técnicas, mas as universidades, o SENAI – eu diria quase todos no Brasil também, têm esse intercâmbio...” (ENDREs, 1995, p. 164-165).

As palavras acima revelam, explicitamente e/ou implicitamente, três pontos positivos para uma empresa, ao ter uma parceria com a escola:

- 1º) o benefício da divulgação dos seus produtos e serviços em meio aos profissionais que, futuramente, atuarão no mercado de trabalho;
- 2º) acesso direto a um contingente de mão de obra qualificada, atualizada com a tecnologia necessária à empresa;
- 3º) redução dos custos no processo de qualificação e recrutamento de mão-de-obra a ser contratada.

Fizemos um levantamento, na unidade Sede do CEFETPE, das parcerias cujos convênios se caracterizavam por empresas que possuem laboratórios montados dentro da instituição.

No período em que esses dados foram coletados⁶² o CEFETPE contava, em seu espaço físico, com um total de cinco laboratórios, de empresas, instalados⁶³: dois, de produção de veículos automotores; dois, de gases industriais equipamentos, e um, na área de refrigeração e ar condicionado.

Esses convênios contemplam dois cursos da área industrial. Em relação à participação dessas empresas no Programa de Qualificação e/ou Requalificação Profissional⁶⁴, desenvolvido no ano de 2000 pelo CEFETPE, das empresas que mantiveram laboratórios ali instalados, só duas participaram do Programa, ambas do setor automobilístico. Durante essa participação tivemos 124 cursos ofertados, com um total de 1322 treinandos, envolvendo 7 professores/instrutores (CEFETPE, 2000a, p.29).

Buscamos, então, dados referentes aos anos anteriores, e, aí, constatamos que, em 1999, o CEFETPE contava com nove empresas com

⁶² Segundo semestre do ano 2000.

⁶³ Dados não disponíveis referentes à data precisa de início desses convênios.

⁶⁴ O objetivo do Programa é "Qualificar e/ou requalificar pessoal, no que se refere a competências e habilidades técnicas, instrumentalizando-o para inserção no mercado de bens produtivos e de consumo (CEFETPE, 1999a, p. 34).

laboratórios instalados dentro dele, das quais duas, que eram do setor automobilístico, participaram do Programa de Qualificação e/ou Requalificação Profissional na instituição. Nesse período tivemos 45 cursos ofertados, 1423 treinandos, e 7 professores/instrutores envolvidos (CEFETPE, 1999a, p. 34).

Em 1998, das dez empresas com laboratórios montados no CEFETPE, apenas uma, do setor automobilístico, firmou parceria com a escola com o objetivo de capacitar mão-de-obra especializada nas áreas de manutenção e reparos de veículo, envolvendo as áreas de Eletrônica, Mecânica e Funilaria da escola, destinadas a redes de concessionárias da própria empresa, seus frotistas, órgãos governamentais e à comunidade em geral. O público envolvido nesse Programa de Qualificação e/ou requalificação Profissional foi de: 281 treinandos e 11 professores, num total de 7.758 h/a (ETFPE, 1998a).

Esses dados revelam que, apesar das empresas ocuparem espaço dentro do CEFETPE, há uma desintegração entre as partes (escola e empresa). Também, podemos concluir que, se nos últimos anos o CEFETPE aumenta, significativamente, o número de convênios realizados com empresas, esse aumento não reflete em instalação de laboratórios no seu interior. Pelo contrário, se comparado o ano de 1998 ao de 2000, o número de laboratórios montados na instituição registra uma queda de 50%.

A justificativa para esse fato, nas falas dos entrevistados, aponta a falta de uma melhor estrutura dada pela escola no que se refere às condições necessárias para a acomodação dos recursos humanos dispensados pelas empresas à escola. Ou seja, manutenção de ar condicionado nas salas utilizadas, reposição de material de uso diário do tipo: lápis de quadro, papel, material de limpeza.

No capítulo que se segue exploraremos esses e outros aspectos inerentes ao processo de parcerias no CEFETPE e o processo de reforma, a partir dos depoimentos de sujeitos que as vivenciam.

**CAPÍTULO IV – OS OLHARES DE QUEM VIVENCIA O
PROCESSO DE RELAÇÃO ESCOLA E
EMPRESA**

Dividimos este capítulo em dois itens: no primeiro, analisamos como os representantes da escola e da empresa percebem o processo de reforma da educação profissional; no segundo, como eles pensam a relação que se estabelece entre a escola e empresa.

Ao realizarmos questionamentos sobre a relação de parcerias da escola com as empresas, os representantes do CEFETPE (grupo um) remetiam suas respostas às parcerias, caracterizadas pelos laboratórios instalados. Dentre essas, os conteúdos das falas dos entrevistados tinham, como referência, aquelas relações cujas empresas eram mais atuantes no espaço escolar.

Assim, a maioria dos aspectos analisados sobre as parcerias, quando não passíveis de generalizações, referem-se ao tipo de relação mantida com aquelas empresas mais atuantes dentro da escola – as empresas de produção de veículos automotores, cujos representantes compõem os sujeitos desta pesquisa.

4.1 - Sobre a reforma da educação profissional

4.1. 1 - Os motivos da reforma

Todos os representantes do CEFETPE, entrevistados, apresentaram dois elementos como sendo os principais motivos impulsionadores da reforma da educação profissional.

Em primeiro lugar aparece nas falas dos sujeitos a questão da reforma ter ocorrido para evitar que os cursos técnicos ofertados pela rede federal continuassem servindo de “trampolim” para os alunos ingressarem nas universidades.

“Fizeram uma pesquisa e, a cada dez alunos, três terminavam o curso, sete iam para a universidade e não seguiam. Então ficava caríssimo o custo de treinamento do pessoal, porque só 30% que seguiam o mercado de trabalho e 70% iam para a faculdade... Foi uma pesquisa nacional. Constataram que, depois do sexto período, o aluno ia para a universidade e não mais voltava para terminar a escola. Vinham para a escola só para terminar o científico, o segundo grau. Então, a discussão começou por conta disso aí. Então, houve essa separação basicamente por parte dessa pesquisa que foi feito por Brasília, pelo MEC, e se chegou a essa conclusão. Fizeram, inclusive, um levantamento do perfil dos alunos que vinham, e descobriu que eram alunos que vinham dos colégios de alto padrão, de colégios de gente rica, de posses, que podiam pagar colégio particular. E esses alunos passavam, facilmente, no concurso, e vinham aqui porque o curso da escola era excelente”
(REPRESENTANTE 4 – CEFETPE).

Em um segundo plano aparecem, como motivo para a reforma, os avanços tecnológicos como impulsionadores de novas demandas de perfil do trabalhador; a necessidade de uma formação adequada às novas exigências do mundo do trabalho.

“O avanço tecnológico, as mudanças nos padrões de produção, na economia, tinha feito com que escolas técnicas se distanciassem um tanto quanto da realidade que existe no mercado de trabalho desses

técnicos, desses profissionais técnicos” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

Os representantes das empresas, apesar de trabalharem dentro do espaço do CEFETPE, demonstram pouco conhecimento do processo de reforma pelo qual passa a instituição:

“Em relação à reforma da educação profissionalizante, infelizmente, nesse item, eu não tenho muita coisa o que falar, não. Porque é um assunto que a gente ouve falar que está acontecendo, mas, na medida em que a gente não tem uma participação efetiva, nem somos convidados a participar do processo, então, eu não teria nada, praticamente, a acrescentar ou comentar” (REPRESENTANTE 2 - EMPRESA).

O outro representante empresarial, embora não esboce um conhecimento sistematizado dos motivos geradores da reforma, aponta justificativas semelhantes às encontradas no conjunto dos professores:

“Um problema que o pessoal tinha, aqui, anteriormente, era: vinha se estudar, aqui, o segundo grau – usando uma expressão popular: “às custas do governo” – um estudo básico de boa qualidade e quando chegava num determinado momento, que o sujeito tinha a habilitação do segundo grau, ele partia para fazer o vestibular e não voltava para concluir o curso técnico. Porque, se você já tem o segundo grau, vai ser uma opção da pessoa: ou fazer um curso técnico ou fazer o curso superior. Eu acho que, com isso, põe-se um filtro e aquele aluno que virá para cá é um aluno mais motivado, mais consciente daquilo que, de fato, ele está fazendo” (REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

Também, para os representantes das empresas, a globalização dos mercados aparece intimamente relacionada com os avanços tecnológicos e é

considerada impulsionadora da reforma: *“Em função da globalização, o processo de globalização e atualização tecnológica”* (REPRESENTANTE 2 – EMPRESA).

Os motivos da reforma, apresentados pelos entrevistados, coadunam com os argumentos oficiais e diferem da perspectiva adotada neste trabalho sobre tais questões. A exemplo da globalização, entendemos ela como uma grande ideologia construída no bojo da crise estrutural do capitalismo, advinda a aceleração da redução das taxas de lucro, com a finalidade de ocultar a crise. E é no terreno dessas ideologias que a reforma no sistema de formação profissional é encaminhada (LEHER, 1999).

Constatamos, nas falas dos entrevistados, que aparece, em um primeiro plano, como sendo o motivo da realização da reforma da educação profissional evitar que as instituições federais de educação profissionalizante deixem de ter a função “trampolim” para as universidades.

E embora os entrevistados destaquem as mudanças econômicas e tecnológicas e o papel ineficiente da educação profissional de nível técnico como os maiores responsáveis pela implantação da reforma educacional, conseguem vislumbrar, ainda que difusamente, o quanto ela expressa uma ação de contenção do acesso ao ensino superior.

“O curso técnico é um curso pós-médio. E o curso de graduação não é um curso pós-médio também?! Aí os dois ficaram no mesmo nível, em termos de opção para o candidato” (REPRESENTANTE 3 – CEFETPE).

Conclusões desse tipo fazem-nos lembrar as afirmações de Kuenzer (1999b), quando ela argumenta que políticas públicas de educação objetivam a contenção do acesso aos níveis mais elevados de ensino para os setores mais pobres da população. Para essa grande maioria, tais políticas reservam uma

formação profissional aligeirada, reforçando no plano educacional a polarização social existente.

Já em relação aos avanços tecnológicos, diferentemente do que defendem alguns mentores da reforma, ratificado nas falas de representantes do CEFETPE, entendemos ser necessário reafirmar a tecnologia enquanto meio, instrumento a serviço do homem, a serviço de um projeto social hegemônico. Dessa forma, não pode um fato social, uma ação política, que é uma reforma educacional, ser colocada enquanto subordinada a um instrumental.

Na atualidade, a tecnologia passa a ser argumento que reveste com “outras” roupagens o modelo de produção capitalista, suas formas de apropriação indébita e de exclusão social de uma parcela cada vez maior da sociedade.

O avanço tecnológico, como bem expressa Leher (1999), é uma das crenças contidas no cerne da noção de globalização, ou seja, que as transformações científicas e tecnológico-organizacionais alteram, profundamente, a natureza e o caráter do capitalismo.

Atribuir às novas tecnologias o caráter de categoria determinante leva à mistificação ideológica do modo de produção capitalista e ao fetichismo do capital; transforma as forças produtivas, que são sociais, em forças produtivas exclusivas do capital (CARVALHO, 1999).

4.1.2 – Aspectos positivos da reforma

Tanto o grupo dos professores (Grupo 1) quanto o grupo dos representantes das empresas (Grupo 2) apontam a separação da educação geral da específica, a modularização dos cursos, a pedagogia das competências e o processo de certificação na educação profissional enquanto aspectos positivos da reforma.

De acordo com o Grupo 1, a separação do ensino médio da educação profissional é tida como aspecto positivo da reforma, uma vez que o aluno ao ingressar no curso técnico não o estará fazendo com interesse no ensino médio. Conseqüentemente, evitar-se-á desperdício de se qualificar uma mão-de-obra que não será encaminhada, diretamente, para o mercado de trabalho.

“A separação da educação profissional é positiva pelo seguinte motivo: muitos dos alunos que chegavam aqui para fazer o curso de mecânica, ou qualquer outro curso técnico, muitos deles, na verdade, estavam interessados em fazer um 2º grau. Hoje, é o ensino médio, mas, antes, se chamava 2º grau. É uma escola boa, de um bom conceito, onde eles não pagavam nada. Então, muitos chegavam aqui, na verdade, eles não estavam interessados. Então, ele tanto está ocupando um espaço de um outro aluno, que está interessado nessa formação, como, também, ele está desperdiçando os recursos e as energias dos professores e equipamentos dos laboratórios. Então, é uma formação que não interessa a ele. Então, nada mais justo do que esse deslocamento” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

Para os representantes do grupo dois, essa separação traz benefício para as empresas, no sentido de se qualificar o sujeito em um menor espaço de tempo e adequado às tecnologias de uso pela empresa.

“Se a gente pega um aluno de formação genérica ele vai aprender ele tem a formação básica para aprender, mas o tempo para o qual ele vai começar a dar algum retorno é muito maior do que aquele aluno que já saiu da instituição com um mínimo de formação específica em automóveis. Específica no sentido que quando a gente ensina motores, quando a gente ensina injeção eletrônica em automóveis em

geral, abre-se um leque muito grande para que o aluno possa se empregar” (REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

Embora essas duas últimas falas sejam convergentes no aspecto da positividade da reforma, expressam posições distintas. A primeira, acriticamente, procura legitimar a reforma por compreendê-la enquanto medida que viabiliza espaço de formação profissional para alunos realmente interessados. A Segunda, expressa um pensamento economicista, que reforça a lógica produtivista.

A não convergência para o mercado de trabalho do número total dos técnicos egressos da instituição é um fato que passa a ser atribuído como consequência da forma como o sistema da educação profissional das escolas técnicas era estruturado, ou seja, integrando a educação específica com a educação geral. Nesse sentido, outro aspecto destacado pelo grupo sobre a reforma é a existência de dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas:

“É positivo, e volta-se, de novo, à década de sessenta, que tinha o ensino médio e o técnico. Quem escolheria o ensino técnico é porque iria ser um profissional específico. E quem escolheria, por exemplo, o ensino médio, não é?!, quando tinha o pedagógico, a escola normal (REPRESENTANTE 2 – EMPRESA).

Conforme bem explicita Kuenzer (1999b), a dualidade estrutural configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil. Essa realidade sofre uma significativa alteração com a promulgação da Lei 4024/61, na qual há o reconhecimento da articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de

prosseguimento nos estudos. Entretanto, a equivalência, embora seja um avanço, não supera a dualidade estrutural.

Advinda a Lei 5692/71, pretendeu-se substituir a equivalência pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no ensino médio, a fim de que todos tivessem uma única trajetória. Onze anos após, a Lei Federal 7.044/82 torna facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau.

Sobre a fala do entrevistado: “volta-se de novo a década de sessenta”, compreendemos que, advinda a LDB 9.394/96 há o retorno à dualidade do ensino, sim, e com sistemas diferenciados, porém, sem equivalência. Conforme expressa Lima Filho (1999, p. 128),

“para reduzir os gastos com as escolas técnicas e CEFET's, consideradas escolas muito caras e de baixa efetividade, deve-se negar qualquer estatuto de equivalência entre os cursos oferecidos por estas e aqueles ofertados pela rede regular de ensino médio”.

À respeito da separação do curso em módulos e certificação são aspectos que, segundo os dois grupos de entrevistados, dão oportunidades maiores para redefinições da trajetória de formação do sujeito. Também, é um incentivo para aqueles alunos – que, por algum motivo, se afastaram dos estudos – de recomeçarem, continuarem.

“A questão da certificação é positiva porque dá mais flexibilidade para o aluno sair daqui, fazer um curso, até um determinado módulo, depois ele pega o certificado ir para a indústria, ou qualquer outra atividade que ela tinha na vida pessoal e, depois, poder voltar. E aí, ele já tem o certificado de que já concluiu o curso até ali. É diferente do aluno que, nos moldes atuais, vai até o último semestre, mas, não conclui. Então, pronto! Não conclui. Então, ele não é técnico; ele não tem formação nenhuma, não é? Então, eu acho que é uma injustiça com o profissional. Então, eu acho que é positivo isso, aí, juntamente com a modularização, também. Então, o indivíduo pode fazer módulos

e isso facilita a saída dele daqui e depois a volta” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

“Muito bom. Muito bom, mesmo. Isso, aí, eu estou de acordo. Porque o profissional vai escolher, exatamente; desviar o caminho a que ele se identifica. Não ficar amarrado a todos os conceitos de uma determinada cadeira, né?! Como era o caso, edificações, vamos pensar assim. Edificações, aí você pode se especializar em topografia, em análise de solos, estruturas” (REPRESENTANTE 2 – EMPRESA).

De fato, a diversificação e a flexibilização da educação profissional são princípios que regem tanto a LDB como a legislação complementar. E como bem afirma Oliveira (2001), a proposta do sistema de modularização não foi construída a partir do plano educacional, mas, sim, do pensamento do Banco Mundial, ou seja, da lógica produtivista dos representante do capital. Pesquisas na área, a exemplo da experiência do CEFET-PR, analisada por Lima Filho (1999), desvela a outra face da flexibilização e diversificação.

Esses princípios alinham-se aos objetivos mais gerais de funcionalização da educação ao capital no presente momento histórico. Trata-se de submeter a educação à lógica de mercado e, para tanto, utiliza-se uma estratégia financeira: já que não se adotou como prioridade a elevação dos percentuais de investimentos públicos em educação, o que fazer para atender à demanda crescente e às metas de expansão da oferta, assinaladas no Plano Nacional de Educação? (Projeto de Lei 4.173/98, em tramitação no Congresso Nacional). A saída para ampliar as vagas existentes é a racionalização financeira (LIMA FILHO, 1999, p. 139–140).

No CEFETPE a discussão sobre o sistema de modularização é polemizada no sentido de haver dependência, ou não, dos módulos em cada curso. Abaixo seguem dois pontos de vista diferentes sobre a questão:

“Eu questiono só as propostas de alguns cursos que tendem a fazer essa modularização. Por exemplo, montar o curso em três módulos e

esses módulos são completamente independentes. Quer dizer, você entra pelo primeiro, segundo ou terceiro módulo. Na nossa lógica, aqui, na mecânica, a gente acha que há uma seqüência para se construir o técnico e que essa seqüência deve ser respeitada. Quer dizer, a gente montou os módulos, mas, são módulos seqüenciais. Ele faz o um, o dois e o três, mas, necessariamente, tem que começar pelo um. Já está estruturado assim. Há quem faça a proposta que ele pode entrar pelo terceiro, pelo segundo, pelo primeiro. Eu acho incoerente, ilógico, isso aí. Então, não tem que ser dessa forma” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

“Muitos cursos aqui tomaram a opção de fazer módulos dependente um do outro. Nosso caso aqui... Eu fui quem discuti mais com os professores, achando o seguinte: que a metodologia, por competência, quando o módulo é dependente, ela não funciona, entendeu? Porque você está obrigando ao aluno a ficar na escola e você não quer que ele fique na escola. Você quer que ele atinja aquelas competências, vá para o mercado de trabalho; se ele quiser, ele volta. Então, no nosso caso, nós optamos, que é muito mais difícil, mas, optamos por fazer os módulos independentes. Então, cada módulo tem sua independência. Então, de repente possa ser que, terminando esse módulo, nenhum desse aluno queira fazer o outro. Para a gente não interessa se ele quer continuar, ou não. O que interessa é que ele atingiu as competências daquele módulo. Podem ser os mesmos alunos que vão continuar para o próximo módulo, ou alunos no ato (decorrente) de outra seleção” (REPRESENTANTE 3 – CEFETPE).

A nosso ver, mais uma vez, em uma esfera menor, entram em choque posicionamentos que, de um lado, optam por priorizar uma formação de melhor qualidade para o sujeito; por outro lado, há os que optam em propiciar uma formação mais rápida, fragmentária e fadada, em um menor espaço de tempo, a ser descartada.

Três, dos quatro professores entrevistados defendem a dependência entre os módulos de um curso, posição na qual concordamos, em virtude da necessidade do tempo para que certas competências, realmente, sejam desenvolvidas. A fala abaixo representa essa consciência sobre a questão:

“É como eu disse: a gente não ia trabalhar com um plano que eu não sei como executar. Então, a gente trabalhou com as competências. Tudo bem! Mas, para ter essas competências teria que ter as disciplinas. Aí, houve um probleminha no sentido de... Porque é o seguinte: ao organizar as disciplinas, aqui, eu posso tá concentrando várias competências ao mesmo tempo. Estou focando nessas competências e, também, estou em competências que vão servir mais na frente, certo? Mas, nós não temos como fazer a coisa de outra forma. Têm competências que nós vamos construí-las em quatro semestres; é uma boa parte; a maioria, porque eu vou ver um pedacinho do que tem a ver com ele numa disciplina, depois noutra, depois noutra. Por que isso? Porque os conteúdos em engenharia mecânica, no curso técnico de mecânica, nessas áreas tecnológicas, normalmente, eles são conteúdos atrelados, certo?”
(REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

Por outro lado, especificamente sobre a pedagogia da competência, o mesmo entrevistado posiciona-se da seguinte forma:

“Ao invés de você fazer um currículo... Por exemplo, no caso que nós trabalhamos no currículo, ao invés de você fazer um currículo que seja, simplesmente, você vai colocando as disciplinas, que, na verdade, quem organizou aquela grade curricular estava, implicitamente, pensando nas competências e nas habilidades que aquela pessoa tem que adquirir. Então, ela estava pensando, ali: ele precisa fazer tantas horas de tornearia, ele precisa fazer prática nisso, teoria naquilo. Então, ele tá pensando nisso, implicitamente, não é? E o que eu acho um grande mérito dessa reforma curricular é você colocar isso, explicitamente, ou seja, eu coloco as competências e vou atrás dos conteúdos que vão satisfazer, que vão construir aquela competência, certo? Então, eu considero isso muito interessante, porque você fica focado no objetivo e não, focado no método, e não, focado no caminho. Você vai ficar focado nas competências, que é o caminho mais curto; que você pode chegar pelo caminho mais curto”
(REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

Ao afirmar que o foco da pedagogia das competências deve ser no objetivo e não no caminho, o entrevistado faz-nos refletir que, para uma proposta pedagógica que afirma ser a educação elemento central nesse momento, caracterizá-la como centrada no produto final e não no processo aparenta ser uma grande contradição.

Para nós, a proposta de Perrenoud (1999) de “construir as competências desde a escola”, muitas vezes referenciada para legitimar o discurso oficial sobre a reforma, é diferenciada, significativamente, do entendimento desta enquanto o caminho mais curto para se alcançar o objetivo.

Reconhecendo os múltiplos significados da noção de competência, o autor define-a como sendo:

Uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (Perrenoud, 1999, p. 7).

Trabalhar uma competência requer visar a uma continuidade do processo, e Perrenoud chama a atenção para um verdadeiro dilema da escola, ou seja: para a construção de competências há a necessidade de tempo.

Assim, a dualidade do sistema educacional, o sistema de modularização, principalmente quando ofertado em módulos independentes para propiciar uma formação rápida e descartável, traz como conseqüências uma tendência à perda de uma certa qualidade demonstrada até então na formação técnica e do seu reconhecimento perante o público.

Questionamos, então: é essa a formação que proporcionará ao mercado de trabalho trabalhadores 'do novo tipo'?

Ao mesmo tempo em que o tema da qualificação profissional está presente nos discursos governamentais, empresariais e dos trabalhadores, com uma certa aproximação nas reivindicações, pode-se perceber significados diferentes, de acordo com os interesses em jogo.

No contexto das exigências postas pelo novo modelo de produção flexível há um impulso para o surgimento de uma nova proposta para a qualificação profissional no qual a polivalência e a politecnicidade têm sido os conceitos mais discutidos.

Para os empresários, a proposta de formação defendida é a da polivalência. Enquanto isso, a politecnicidade é apresentada como uma proposta satisfatória à classe trabalhadora.

A polivalência apresenta-se com características do tipo: usar e transferir conhecimentos e experiências em situações diferenciadas; saber trabalhar em equipe, pressupondo habilidades de organização e de comunicação. Na esfera

comportamental, adaptação às mudanças, motivação, iniciativa e responsabilidade, etc. (MACHADO, 1992).

Quanto à formação politécnica, etimologicamente significa: poli = múltiplas; e tecnia = técnicas. Entretanto, na teoria educacional politecnicidade é um conceito de formação mais amplo: tecnia, do grego, significa construção. Nesse sentido, uma formação politécnica é entendida enquanto um processo amplo de desenvolvimento do homem em suas múltiplas potencialidades; formar o homem em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, afetiva, ética, artística, política, etc. (MACHADO, 1991).

Por outro lado, para alguns autores nacionais e internacionais, a exemplo de Deluiz (1995), o conceito de polivalência é compreendido como proposta avançada dentro dos marcos atuais do sistema capitalista.

Entretanto, Frigotto (1996) chama a atenção que – seja sob a forma de adiestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável, dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata – a luta é, justamente, para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade.

4.1.3 – Sobre a negatividade e dificuldades de operacionalização da reforma

No tópico acima, verificamos nas falas dos entrevistados que a separação da educação geral da específica, sistema de modularização dos cursos e certificação por competências foram considerados enquanto aspectos positivos da reforma.

Porém, esses mesmos aspectos são apontados, também, como elementos negativos da reforma, uma vez que põem em cheque a qualidade dessa formação.

“Sobre a separação do segundo grau da educação profissional, que o profissional tem que ser formado para fazer aquela coisa lá que o

mercado precisa, não é? E nós entendemos que isso é importante, mas, temos visto que, muitas vezes, a formação dele é alguém do que nós queremos: uma formação mais completa. E a gente, muitas vezes, não consegue por causa do número de horas que a gente tem restrito para o nosso curso. Então, isso seria uma desvantagem. A gente forma o camarada, sabe montar um circuito pneumático, sabe fazer uma peça do torno; sabe, mas, às vezes, falta uma base, uma formação geral maior. A gente sente isso” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

“Você cria, também, profissionais, inquestionavelmente, com sua estabilidade mais frágil, na medida em que a formação é muito específica. Então, se aquele determinado seguimento que ele escolheu de repente passa por uma grande recessão, um grande problema, ele vai ter que rever, e voltar, e agregar uma outra competência” (REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

Há um consenso, por parte dos dois grupos, de que os cursos técnicos, de acordo com a reforma, propiciarão uma formação mais rápida, porém, inadequada, por serem insuficientes às muitas exigências do mercado de trabalho.

“O que eu acho sacrificado nisso é você quando foca na competência, você foca no cainho mais curto pra chegar na competência. E aí, às vezes, você deixa conhecimentos, vivências correlacionadas com aquela atividade, com aquela competência, certo?, que iam gerar o principal, que é o saber ser, certo?, que é a parte comportamental. Porque é que eu digo isso? Porque você tem um profissional por aí que é formado sem... sem... Ele não é, simplesmente, um autodidata, não. Ele aprendeu porque tinha que aprender. Ou seja, se pegar,

jogar dentro de uma fábrica você vai ter que aprender a torneiar. Ninguém vai lhe ensinar, mas, você não é burra. Você vai lá, vai aprendendo, e aprende alguma coisa. Só que você fica com uma série de lacunas de conhecimento. E, muito pior, até de lacunas de conhecimento, certo?, que vão fazer com que você não tenha uma boa formação. Como eu entendo a educação sempre como formadora, então, eu penso sempre numa formação, numa coisa que você seja focado num processo completo” (REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

A superficialidade e a falta de integralização da formação tecnoprofissional são características descartadas pelo próprio mercado, que exige, cada vez mais, a articulação de diversos conhecimentos e habilidades. Nessa perspectiva, a realidade atual aponta mais para a integração entre saber e fazer do que para a dicotomia posta pela reforma (MARTINS, 2000). A fala, a seguir, é bastante ilustrativa:

“Hoje, sequer, uma pessoa que, tenha, seja multifuncional. Um especialista não tem mais essa oportunidade. Então, estamos pecando nesse aspecto de querer formar especialista, porque o mercado não absorve mais o especialista; ele quer é o genérico. (...) Não adianta formar, treinar, treinar e treinar sem ter o espaço. Ocorre saturação do mercado” (REPRESENTANTE 2 – EMPRESA).

Além do mais, de modo algum acreditamos que se possa formar um especialista, realmente capacitado, em apenas um módulo. Principalmente se pensarmos na especificidade de certas áreas, como a tecnológica.

Coadunamos com o pensamento de Martins (2000) ao analisar o Decreto 2.208/97 e afirmar que o mesmo desarticula o saber e o fazer, tendo como pretensão a oferta de treinamento à classe subalterna da sociedade e

Se o mundo se encontra em uma fase particular de seu desenvolvimento econômico, segundo o qual a velocidade das alterações das técnicas de produção caminha no sentido de transformar em descartável qualquer treinamento específico, faz-se necessário atualizar o modelo de escola tecnoprofissional. Torna-se condição necessária para essa atualização a integração entre saber e fazer (Martins, 2000, p. 94).

As falas desse tópico, comparadas com as do item anterior, demonstram o não amadurecimento das opiniões dos entrevistados sobre a reforma, e nos impulsionam a refletir sobre o antigo modelo de formação do CEFETPE, que, se 'desatualizado' em alguns aspectos, por outro lado, buscava propiciar uma formação integral do sujeito. Mesmo com suas deficiências, estava mais próximo de atender as exigências atuais de formação.

Frigotto (1994) chama a atenção em relação às demandas da polivalência e multi-habilitação, que são demandas do capital, mas, que na própria contradição do capital, as demandas da polivalência assinalam um limiar de possibilidade de avanço.

Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de romper com a visão fragmentária, utilitarista, porque não se inscreve num projeto de mudança da função social da escola e de mudanças das relações sociais, Machado (1994) afirma que há a necessidade de um outro princípio educativo unitário, capaz de possibilitar a apropriação da práxis social. O trabalho, pelas características politécnicas que assume na atualidade, pede uma formação correspondente; uma formação politécnica, que pressupõe "sólida formação básica que contribua para superar a dualidade tradicionalmente existente entre formação técnica e geral, na perspectiva de uma qualificação ampla, integrada, flexível e crítica" (p.182).

Assim, como bem afirma Kuenzer (1997), a concepção de escola básica unitária surge do reconhecimento de que a sociedade contemporânea exige um novo princípio educativo.

Entretanto, a reforma é encaminhada na contramão do que seria uma formação adequada para os dias atuais, desviando-se o foco das discussões

do cerne da problemática da formação para fragmentos desta:

interdisciplinariedade, pedagogia dos projetos, avaliação por competências.

A imprecisão conceitual que o termo competências apresenta leva alguns autores a concluírem, a exemplo de Carvalho (1999), o quanto está longe o momento em que sua utilização propiciará uma diferenciação clara entre seu significado e o de qualificação profissional, habilidades, saberes, etc.

No CEFETPE tais conceitos são alvo de polêmicas e inquietações quando se pensa ou se tenta operacionalizar o ensino de acordo com essas diretrizes. Apresentaram várias críticas, principalmente no que se refere à viabilidade e resultados do que se pretende executar enquanto linha de trabalho na instituição, ou seja, “pedagogia dos projetos”.

“Como você trabalha com a pedagogia do projeto, com projetos integradores, esses projetos podem... Às vezes, por questões técnicas, por detalhes, você deixa de fora, por exemplo, determinadas coisas que sejam importantes pra formação, mas, que não tá agregado, certo? Então, ou você vai ter um número de projetos integradores imenso, pra poder abranger todos os conteúdos, certo?, ou, então, você vai ter alguns projetos que vão tornar competências, que vão formar habilidades, mas, vão deixar lacunas”
(REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

Ao que tudo indica, a reforma, na sua plenitude, ainda não foi internalizada pelo CEFETPE. Porém, a base mestra, que é o caráter economicista, pouco a pouco, vem ocupando seu espaço na instituição.

A questão do não preparo dos professores para enfrentarem a mudança está sempre presente nas falas dos representantes do CEFETPE.

“Eu não estou, ainda, capacitado para executar uma aula tipo pedagogia do projeto, focado nas competências. Eu não estou preparado para isso, certo? E os meus colegas? Esses daí não estão preparados nem para os currículos quanto mais para a dinâmica, para a prática de sala de aula. E isso é que eu achei, um pouco, que dificultou bastante (...) Não tive como discordar daqueles parâmetros curriculares, certo? Tiveram algumas coisas que a gente considerou que não foi o melhor caminho. Mas, o fato é que eu tive que o currículo, aqui... adequar” (REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

É afirmado que trabalhar com pedagogia dos projetos só deva funcionar com uma certa qualidade se o grupo a ser trabalhado tiver um número reduzido de alunos, uma vez que o processo de avaliação é contínuo. Fato esse que, segundo alguns entrevistados, choca com a função social de uma instituição que, por ser pública, deve ofertar um maior número possível de vagas sem comprometimento da qualidade.

“A operacionalização disso aí é difícil. Não é que não seja válida essa avaliação por competência. É! Agora, dá muito trabalho pra gente. Vai dar um trabalho!... e é difícil a operacionalização. Então, isso é uma coisa complicadora, porque nós temos muitos alunos, para se fazer uma avaliação por competências com as turmas com o número de alunos que a gente tem hoje: de 35 a 40 alunos. É muito complicado. Então, eu acho que tem uma incoerência, aí, que é a proposta da avaliação por competências, de turmas com números de alunos exagerados. Não dá para fazer esse acompanhamento individual, acompanhamento do desenvolvimento de cada um. Então, eu acho um ponto negativo essa relação de avaliação por competências e um

número elevado de alunos por turma. Isso dificulta muito para o professor” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

“E essa pedagogia do projeto, eu vejo que deve ser mais fácil trabalhar, ou deve ser possível trabalhar com poucas pessoas, certo? E eu não vejo como eu posso me dar o luxo aqui de entrar com turmas de 20 pessoas, certo? É meio complicado eu reservar laboratórios e tudo mais pra essas pessoas, certo? Eu acho que eu tenho que ter turmas aqui que não sejam menores que 35 pessoas, certo? Porque nós temos aqui uma escola de relativa qualidade, é gratuita, certo? Então, eu tenho consciência da função social que nós temos, que eu tenho, certo?, e não posso, simplesmente, fechar a porta, certo? Tenho que continuar dando ensino de qualidade, batalhando contra a falta de verba, etc, mas, colocando esse pessoal para se profissionalizar. Eu acho que isso é fundamental. Então, eu não posso... Deve ser muito bonitinho, isso, no Canadá, certo?, porque falta gente lá, né? No Canadá falta gente. Mas, aqui, nós temos muita gente precisando. Se eu pudesse abrir duas, três, quatro, cinco turmas... Se eu tivesse vaga no mercado... Eu acho que a obrigação da gente era abrir o máximo de vagas” (REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

Também há questionamentos sobre quem irá se responsabilizar por assinar o certificado, atestando que o aluno é competente numa determinada área.

“Agora, é difícil você atestar dizendo que o aluno é competente.(...) Às vezes a gente indaga, assim: quem vai assinar se o aluno é competente, ou não, naquela competência? Então, a maioria dos professores não quer assinar. Por quê? Porque eles acham: Não! Eu

não construi essa competência, sozinho, no aluno, não é? E, às vezes, o empresário vai olhar as competências que ele adquiriu no final do módulo. Aí, vai olhar, assim, e vai dizer: Tá bonito, aqui! Você sabe fazer isso, aqui, mesmo, é? Você sabe fazer isso? Você sabe fazer isso?! Então, o compromisso do professor tem que ser maior. Mas, a gente está encontrando certas resistências, porque o professor diz: 'Oh! Você não me dá condições pra que eu possa atingir as competências, né? Você não me dá, a escola não me dá condições'. Porque os professores pedem, o coordenador pede, reivindica... mas, a escola diz: 'Não! A gente não tem condições de comprar tal equipamento. Não tem condições de montar uma sala multimídia; não tem condições de montar uma sala em que as bancas... os alunos possam interagir entre si, né? Não temos, ainda, um local de acesso à internet, que os alunos possam pesquisar. Não temos ainda livros atualizados'. Então, o professor, em certos aspectos, tem razão quando diz: 'Olha, como é que você quer que eu ateste a competência do aluno? A gente sabe que ele precisa disso, mas, ele precisa de uma infra estrutura, que a escola tem que me dar condições pra que eu possa atingir, junto com os alunos, aquelas competências. E, muitas vezes, a escola não atende" (REPRESENTANTE 3 – CEFETPE).

A responsabilidade por uma assinatura no certificado de competências é preocupante não só para quem assina, como, também, para a instituição que o emite.

Ademais, se é a última instituição cursada que deverá expedir o diploma, será ela, também, responsabilizada pela formação total do estudante, mesmo podendo não ter tido vínculo com os cursos realizados nos módulos anteriores,

em outras instituições, que, possivelmente, pode ter propiciado uma qualidade inferior (Martins, 2000).

A preocupação dos professores, também, é revelada em relação às dificuldades pelas quais a escola passa:

“É de recursos, infra-estrutura, de capacitação, de salas ambientes para você poder trabalhar. Por exemplo, veja só, como é que você quer trabalhar metodologia por competência voltada para o mercado de trabalho, como diz o MEC, se a escola, por exemplo, esse ano não tem verba pra ônibus, pra você fazer visita técnica. É inconcebível. Tá entendendo? Às vezes, você não tem um laboratório, aqui, específico para falar sobre aquele assunto, mas, na fábrica você encontra. E a fábrica você interage com várias situações no dia a dia. Então, muitas vezes, a maioria dos professores, eu também concordo, acham que você estar na fábrica é muito bom para o aluno e para o professor. O professor se recicla e o aluno aprende, também. Se nós temos uma dificuldade aqui, que é a escola, não poder comprar equipamentos e não poder capacitar o professor, por que nós não vamos na fábrica?; seria mais barato; teoricamente impossível”
(REPRESENTANTE 3 – CEFETPE).

E é consenso, por parte de todos, que, para viabilizar uma formação que objetive qualificar mão-de-obra em sintonia com as inovações tecnológicas, com as exigências do mundo do trabalho, faz-se necessário, em um primeiro plano, a qualificação dos professores. Como Gramsci (1985) já nos alertava “um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos” (p. 132).

Entretanto, não foi verificada nenhuma política de qualificação profissional para os professores. Normalmente, a capacitação deles dá-se a

partir da sua iniciativa própria, cabendo, à escola, quando possível, liberar alguma verba para ajuda de custos.

“A dificuldade que a gente tem é que você precisa está capacitando, continuamente, os professores, para você oferecer no mercado cursos que atendam à necessidade da sociedade. A dificuldade toda da gente é essa. Então, a escola teria que ter uma postura, uma política de incentivos na área de equipamentos, na área de capacitação e de flexibilidade para contratar professores. Para você ter uma tecnologia nova, ter um especialista, a escola teria que dar condições de ter o especialista na escola, para oferecer aquele curso de curta duração” (REPRESENTANTE 3 – CEFETPE).

A fala, abaixo, revela que, para se manter atualizado, muitos professores fazem-no por iniciativa própria:

“Como a maioria do pessoal aqui vive no mercado de trabalho prestando serviços, então, na área de refrigeração não têm grandes problemas relativos a isso aí. Porque os professores... Não. É aqui, a escola, os professores por conta da sua necessidade profissional, de sobrevivência, então, ele busca o mercado de trabalho, ele se atualiza por uma questão de sobrevivência dele, ou por conta própria, ou trabalhando para a empresa, prestando serviços para a empresa. Então, ele busca essa renovação” (REPRESENTANTE 4 – CEFETPE).

A formação continuada dos professores é uma necessidade do novo contexto social. Dias (2001), ao reconhecer esse fato, afirma que:

Um programa de formação continuada é imprescindível na realidade atual, não só para a empresa, mas sobretudo para a escola. A reeducação dos professores através da formação contínua é uma necessidade do novo contexto social, haja vista que nenhuma escola forma alunos criativos, autônomos, com capacidade de pensar e de se orientar na vida quando seu

quadro de professores não dispõe destas qualidades. No entanto, para reeducar os professores, é necessário uma política de formação contínua, mas se a escola não valoriza seus recursos humanos como o principal fator da qualidade na educação está fadada ao obsoletismo (p.210).

Porém, não há interesse por parte do MEC nem no financiamento dos CEFET's tampouco em investir na qualificação dos seus docentes. Pela lógica estabelecida, cabe mostrar a essas instituições que seu quadro de professores é competente para atrair o empesariado.

Em se tratando das verbas destinadas pelo PROEP, que, segundo o governo, deveriam contribuir para a requalificação dos profissionais do ensino, os entrevistados declaram que elas são insuficientes para os muitos objetivos a serem alcançados em prol da reestruturação da educação profissional.

“Tem um programa, que é o PROEP (Programa de expansão da Educação Profissional), financiado pelo BID, está contemplando o curso de capacitação; mas, só para você ter idéia, o valor que veio, aqui, para a nossa coordenação foi doze mil reais para dividir para trinta professores. Para fazer capacitação para trinta professores. E, capacitação na área técnica, normalmente, envolve que você faça a capacitação na fábrica ou que você traga o profissional para cá. Mas, você trazendo o profissional para cá, você não está trazendo a tecnologia que está inserida naquele conhecimento dele. Então, quando você faz a capacitação na fábrica, hoje, em dia, as fábricas são globais; o parque fabril aqui de Pernambuco praticamente sumiu. Então, você tem que fazer na região onde são os pólos industriais, que é no Sul do país e no Sudeste. Então, você com doze mil reais para capacitar trinta professores na fábrica, não deu para capacitar todo mundo. Mas, eu já soube que este ano tem um complemento da verba para você realizar as outras capacitações. Mas, mesmo assim, é deficitário. Então, a solução é você correr atrás das empresas.

Tentar junto às empresas ver se ela paga a hospedagem do professor, a passagem aérea, a estada, principalmente de empresas conveniadas” (REPRESENTANTE 3 – CEFETPE).

Outra dificuldade apontada nas fala dos professores foi o tempo estipulado para realizar as muitas mudanças nos cursos, sem, contudo, haver um devido suporte técnico acessível para essas ações:

“Eu recebi treinamento, eu recebi capacitação, para preparar o currículo por competências, certo?, em março... abril... maio... Bem! por aí. Eu já estava com o currículo bem encaminhado (...) Mas, eu não estava treinado. Não estou, ainda, capacitado para executar uma aula tipo pedagogia do projeto focado nas competências. Eu não estou preparado para isso, certo? Então, eu sou o presidente da comissão... E os meus colegas? Esses daí não estão preparados nem para o currículo quanto mais para a dinâmica, para a prática de sala de aula. E isso é que eu achei um pouco... que dificultou bastante. A segunda foi essa, em maio. Eu já estava com o currículo pronto, no entanto, quando chegou em junho, por aí, é que nós tivemos uma oficina, certo?, que aí veio e disse para a gente: ‘Olhe! Agora você tem que fazer, para o curso ser aprovado pelo SEMTEC; você tem que fazer de acordo com os parâmetros curriculares nacionais’. Só que os parâmetros curriculares não tinha saído, ainda. Aí, eles disseram: ‘Mas, eu tenho uma minuta aqui do que vai ser; não é oficial’. Tudo bem! Aí, os cursos que eu tinha feito, eu revi todos, para encaixar dentro desses parâmetros curriculares nacionais. Essas dificuldades políticas é que eu acho dificuldades. Aí, dizem: ‘Não! mas, tivemos cinco anos, foi isso?’. Quatro anos, se não me lembro, quando foi dado o ‘startac’ pra isso... não é? Só que não existia os

parâmetros curriculares. Se eu tivesse feito meu curso todinho e implantado ele, o curso não ia caber. E isso eu achei uma dificuldade muito grande. Então, isso dificulta; isso atrapalha muito o trabalho de quem vai fazer o currículo, certo? Porque, foi a partir de junho que eu tive os parâmetros curriculares, certo? Não tive como discordar daqueles parâmetros curriculares. Não tive como criticá-los, certo? Tiveram algumas coisas que a gente considerou que não foi o melhor caminho, tá? Mas, o fato é que eu tive que o currículo, aqui, adequar. Mas, o problema é que, em pouco tempo, a gente teve que fazer os planos” (REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

Essa fala mostra, nitidamente, as imposições de formação, feitas às instituições, no sentido de implantarem a reforma independente das condições reais para tal.

4.1.4 – Conseqüências da reforma no cotidiano do CEFETPE a partir dos olhares dos professores

Esse tópico é caracterizado pela análise de conteúdos das falas que abordaram temáticas não elencadas no roteiro de entrevista da pesquisa, mas, que emergiram, naturalmente, nas falas dos professores.

Optamos em trabalhá-los isoladamente, não por considerá-los dissociados das questões anteriores, pelo contrário, pela relevância que esses aspectos apresentam. É nosso objetivo abordar o máximo possível de elementos de análise sobre a reforma que, se por vezes se apresentam “claro”, trazem, em si, uma gama de complexidades a serem desveladas.

Como primeiro aspecto, vemos uma nítida resistência por parte do grupo em relação à reforma:

“Eu não vou entrar na sala de aula... Eu tentei, eu fiz experimento, nesse semestre, de tentar, dentro das minhas disciplinas, trabalhar

com projetos integradores. (...) Mas, não é fácil trabalhar, certo? E tiveram turmas que eu recuei. Não deu pra trabalhar, certo? Não deu! Ou, por incompetência minha, ou não, enfim... Com certeza, por uma incompetência minha. Quer dizer, porque eu não sei como trabalhar direito. É mais por intuição; não dá. A gente passou da idade de trabalhar... a gente passou, na evolução da humanidade, a trabalhar com a intuição, simplesmente, certo? A gente trabalha com a intuição, mas, com a razão, com conhecimento de causa. Eu não tenho porque mais “inventar a roda”. Tentar passar por todo o processo experimental e tentar com uma turma, tentar com outra, fracassar, errar. Eu não tenho, e nem tenho que fazer cobaias, certo? Então, realmente, eu estou na expectativa de um treinamento que a gente vai ter. Mas, fez muita falta para gente conceber, porque a gente passa a conceber uma coisa que a gente não acredita, certo? É quando... quando... Não sei dar o exemplo; vou estar procurando uma coisa e não saber que valores tem aquilo ali, certo?” (REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

Não cremos que essa possa ser a denominada “resistência natural” a qualquer processo de mudança, pois, o que se percebe é que tentativas foram feitas. A questão está muito mais ligada à desestruturação à qual a reforma submeteu os profissionais de educação. Mas, como pode haver determinações de mudanças de tamanha amplitude no sistema de ensino sem que se propicie as devidas condições para tal?

Mesmo assim, parece-nos que as ações de resistências à reforma, no CEFETPE, não ultrapassam à esfera da resistência ‘passiva’, ou seja, manifestada, apenas, individualmente ou, quando muito, através de ações isoladas por parte de algumas coordenações. Segundo Saviani (1997):

Neste novo contexto, a resistência passiva termina por resultar inútil. Daí a necessidade de se passar à resistência ativa. Esta implica pelo menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, a exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas, galvanizando fortemente aqueles que são, de algum modo, atingidos pelas medidas anunciadas; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de alternativas às medidas propostas. Sem o que seria difícil conseguir a mobilização (p. 235).

Para o enfrentamento da atual regulamentação dos ensinos técnico e profissional, Martins (2000) chega a afirmar que é fundamental que todos os que assim almejam articulem-se para garantir a aprovação do PDL nº. 402/97, que susta os efeitos do Decreto 2.208/97 e a aprovação do Plano Nacional de Educação, apresentado pelo bloco de oposição no Congresso Nacional.

O receio, revelado nas falas dos entrevistados em relação à qualidade dos cursos no CEFETPE, insatisfação e insegurança pela falta de uma estrutura melhor que oriente e apoie as ações dos professores, faz-nos refletir que, no atual modelo de formação tecnoprofissional, as práticas terão nomenclaturas atualizadas (interdisciplinar, formação de competências, etc), mas, estarão longe de práticas a elas correspondentes, tendo em vista que, trabalhar uma competência demanda visar a uma continuidade do processo de formação do aluno, algo não possível na oferta de cursos com curta duração e módulos independentes. Além do que, de comum acordo com o pensamento de Perrenoud (1999, p. 82) acreditamos que “ ‘A revolução das competências’ só acontecerá se, durante sua formação profissional, os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente”.

Os representantes do CEFETPE apontam, ainda, outra variável, em decorrência da reforma: a constatação da mudança do perfil dos alunos.

“O que está acontecendo é o seguinte: muita gente, a maioria dos nossos alunos, hoje, são aqueles que não passaram na universidade. E, antigamente, a escola recebia, primeiro, os alunos e, depois, os alunos ou ficavam no curso técnico ou passavam na universidade,

porque o ensino médio aqui era muito bem feito” (REPRESENTANTE 3 – CEFETPE).

Afirma-se, unanimemente, que o nível do conhecimento dos alunos que ora ingressam na instituição para realizarem um curso técnico, de nível pós-médio, é, consideravelmente, inferior ao nível dos alunos que estudavam nos cursos oferecidos pela escola, de forma integral (educação geral, juntamente com a específica). Sobre esse aspecto a fala abaixo é bastante ilustrativa:

“Então, tem esse problema, quero dizer, a gente pega quem tem um curso, tipo o curso de 2º grau, que foi em contabilidade, que não tem formação básica quase nenhuma em matemática e física; Muito fraco em física, matemática e química, certo? Então, esse pessoal que entra com esse preparo fraco, a gente tá sentindo muita dificuldade, certo? Essas matérias que eu te falei, mecânica, técnica, resistência dos materiais, tem que saber geometria e matemática. Não é nada do outro mundo, não, mas, ele tem que saber bem. Se ele não souber, ele não resolve, ele não sai do canto, certo? E, até nós, estamos planejando, agora, aula de reforço. Então, colocar aula de reforço, porque esse pessoal interessa. Se eles têm dificuldade a gente tem que resgatar” (REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

Quando o CEFETPE não enfatiza, no currículo do curso técnico, a educação geral de boa qualidade é porque acredita que todos os seus alunos tenham ela. Na realidade, não é isso que acontece, pois, a maioria dos alunos, que ora ingressam nos cursos técnicos, é oriunda de outras instituições, cujo nível de formação ofertado é bem aquém do necessário.

Dias (2001), ao constatar problemática semelhante no CEFET do Maranhão, afirma que, desde 1998, o CEEFET-MA vem observando uma

evasão crescente, a cada ano, devido a vários fatores, com destaque na falta de condição do aluno para acompanhar os cursos, em virtude da deficiente formação geral que recebeu.

Segundo os entrevistados do CEFETPE, em um passado recente, tanto as notas dos aprovados nos concursos para ingresso na instituição e os seus desempenhos diários eram considerados dentro de um padrão satisfatório. Tais alunos, em sua grande maioria, eram provenientes de escolas conceituadas e tinham um padrão social considerado como privilegiado. Entretanto, verifica-se que o perfil dos alunos ingressos na instituição tem mudado.

“Aí, é que eu digo: hoje, o nível caiu, porque os alunos que vinham não vêm mais. Então, quem vem são aqueles alunos de nível mais baixo, que já estão trabalhando: ‘vou fazer um curso técnico para ver se melhora de vida’. Então, o nível do pessoal caiu bastante. Tanto é, pelas médias que eles passam, você vê que as médias são muito baixinhas(...) Hoje, a gente consegue ter um pessoal que, realmente, quer fazer um curso técnico. Mas, houve uma evasão muito grande de alunos que tinham um bom potencial intelectual; que a gente viu pessoas que concluíram, que seguiu o curso, seguiram engenharia; são empresários que se encontram, aí, no mercado. E o aluno que entra na grade curricular propedêutica e técnico, então, eles tinham mais estímulo de tá na aula; tinha mais alunos em sala de aula, porém, depois do sexto período começava a haver a evasão, porque o pessoal do sétimo e oitavo só faziam as cadeiras técnicas. Então, iam para a universidade e não voltavam pra cá, ou voltavam. Então, tinha esse problema, certo? Hoje, o aluno que está fazendo... que somente fazer o técnico, então, tem essa grande vantagem. Mas, a gente caiu um pouco com o nível do pessoal que está entrando. Então, aquele

peçoal que vinha antes era um peçoal de nível intelectual melhor”
(REPRESENTANTE 4 – CEFETPE).

Em relação a essa mudança no perfil dos alunos e o tipo de formação que passaram a receber, surgem questionamentos se essa mão-de-obra que está sendo formada atenderá, satisfatoriamente, às exigências atuais do mercado de trabalho.

“Aí, eu não sei se isso é bom ou se é ruim para o mercado. Porque, isso aí, eu, realmente, não sei dessa resposta. Porque o peçoal tá chegando há pouco tempo e a gente, ainda, não tem essa resposta. Isso aí é uma incógnita: será que o peçoal de nível mais baixo vai atender as necessidades do mercado ou aquele peçoal que entrava e, realmente, queria fazer refrigeração entrou no mercado? E, hoje, nós conhecemos vários empresários, empresas grandes, e têm nome no mercado. Isso é uma incógnita, certo? Realmente, hoje, a gente tem um número maior de gente em sala de aula, mas, o nível intelectual caiu” (REPRESENTANTE 4 – CEFETPE).

Os alunos, ao mesmo tempo em que se apresentam interessados no curso técnico, trazem uma preocupação a mais para a escola, no sentido de tentar construir estratégias, para suprir as defasagens na aprendizagem desses em relação aos conteúdos não apreendidos em sua formação de ensino médio.

“Nós sentimos isso aqui, aqui dentro, quando nós pegamos o aluno para alguma atividade fora da disciplina e, às vezes, eles precisa fazer um desenho, um rascunho de desenho, ou, então, por exemplo, texto, uma redação, um relatório que ele tenha que fazer, o aluno não consegue redigir. E a gente tem uma carga horária muito restrita, fica difícil. E a gente tá, inclusive, propondo colocar produção de texto nos

próximos cursos que a gente vai oferecer, porque eles não conseguem” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

Juntamente com a mudança do perfil dos alunos que ora ingressão na instituição, ou em decorrência disso, a demanda maior passa a ser pelos cursos oferecidos no período noturno, uma vez que, segundo os entrevistados, boa parte dos alunos ingressos trabalham ou pretendem fazê-lo logo que surgir uma oportunidade.

Assim, juntamente com outros fatores relacionados com o processo de adaptação da instituição à reforma, há o que os representantes do CEFETPE chamam de “esvaziamento da instituição”.

“São tantas coisas juntas que nós estamos experimentando agora!... Mas, quando havia a vinculação do ensino técnico com o ensino médio, você oferecia manhã, tarde e noite, e a procura maior era pela manhã, porque o pessoal vinha fazer o segundo grau. Então, o que é que está acontecendo agora? Com o curso técnico, o pessoal está vindo porque é aquele pessoal que de fato quer fazer um curso técnico e ingressar, logo, no mercado de trabalho. Então, são pessoas normalmente que já trabalham, que vêm para a escola para fazer uma requalificação profissional. São aqueles que não estão trabalhando, mas, que precisam trabalhar e sabem que a Escola Técnica dá essa oportunidade de você terminar o curso e obter, quase que de imediato ou paralelamente, um estágio na empresa. Então, a preferência pela manhã e à tarde está sendo reduzida gradativamente. Muitos cursos, que são oferecidos pela manhã e tarde, não aparecem candidatos ou aparecem muito pouco candidatos. A maioria dos candidatos para determinados cursos, a maioria deles querem o curso à noite, por conta disso. Por conta de estar no mercado de trabalho, está fazendo

um curso para se especializar numa determinada área ou para aprimorar determinados conhecimentos, ou vêm para a escola porque sabem que aqui, quando terminarem, eles vão conseguir um espaço, imediato, no mercado de trabalho. Aí, está acontecendo esse esvaziamento no turno da manhã e no da tarde. Se a escola pudesse só oferecer turma à noite. Se você verificar, à noite a escola está cheia de alunos. Manhã e tarde a escola está sem.... Mudou o perfil dos alunos” (REPRESENTANTE 3 – CEFETPE).

Fatos dessa natureza é o que leva Martins (2000) a afirmar que, verdadeiramente, há um rebaixamento da excelência das Escolas Técnicas Federais.

Outro ponto destacado é a preocupação em saber que tipo de repercussão haverá quanto aos diferentes níveis ofertados. Se o nome da escola ficará comprometido, uma vez que se corre o risco dos contratantes não saberem distinguir um técnico, com certificado de nível básico e um, de nível pós-médio.

“É aquela velha história que eu te falei: o mercado não sabe distinguir o básico, o médio e o superior. Não sabe. Então, ele vai pegar o básico, mais barato, e vai achar que o básico sabe fazer tudo. Então, isso pode trazer um desgaste pra profissão. Então, eu acho que minha experiência de vida de contato com empresas, a vivência no ramo – trabalho em refrigeração desde de 74. São 27 anos nesse ramo, sempre em contato com os professores, sempre em contato com as empresas, sempre conversando com os alunos que estão no mercado. E, também, foi discutido, aqui. Então, muitos colegas chegaram discutindo que o empresário, ele não vai saber selecionar esses três níveis, certo? Ele vai querer o de nível mais baixo, para

pagar menos, e vai querer que ele faça tudo. Então, vai criando um desgaste grande na imagem da escola do CEFET-PE. Isso aí é o grande problema que eu acho. Que o mercado não está informado: 'Saiu um técnico em refrigeração da escola! Não, você é do tipo A, B ou C?'. Não tem essa informação e conhecimento disso aí"
(REPRESENTANTE 4 – CEFETPE).

4.1.5 – Sobre os diferentes níveis da educação profissional

É reconhecido, pelos dois grupos de entrevistados, que o nível pós-médio, se comparado com o básico, é o que mais corresponde à realidade, do ponto de vista da empregabilidade.

Sobre esse aspecto Kuenzer (1999b) chama a atenção para o seguinte fato:

Os cursos pós-médios provavelmente serão mais eficazes do ponto de vista da empregabilidade, porém tão pouco eles serão para os trabalhadores, uma vez que a seletividade do sistema escolar se encarrega de eliminá-los; apenas 25% dos alunos da faixa etária correspondente ao ensino médio são matriculados, e a taxa de conclusão é corroída por aproximadamente 50% de evasão (p.101).

Enquanto isso, o nível básico é entendido, pelos dois grupos, enquanto possuidor de uma função social de qualificação dos sujeitos, possivelmente, para a informalidade, uma vez que, em termos de contratação, pela empresa, desses profissionais é afirmado como algo muito improvável.

“Eu acho que uma empresa, do porte de uma fábrica de automóveis, esse tipo básico, por exemplo, atualmente, não interessa muito. Lógico que eu defendo o básico porque eu acho que vai ter mil outras aplicações, mas, não para uma montadora que é um negócio para um nível de tecnologia de exigência muito alta. O técnico, eu vejo muito espaço para ele, também; o bom técnico, não esse técnico que está

fazendo o curso técnico porque não pode fazer outra coisa”
(REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

Como já é notório, há um bom tempo que o mercado de trabalho formal não consegue absorver o contingente de mão-de-obra disponível, qualificada ou não. Assim, criou-se no país o mito do “indivíduo empreendedor”. O pensamento de Fogaça (1999) consegue sintetizar o que há por trás desse discurso, quando diz que:

Na prática, esse mito encerra uma verdadeira apologia da precarização do trabalho: a defesa ainda que indireta, da expansão do mercado informal e, de maneira explícita, do ‘formal’ com diminuição dos direitos e garantias existentes – as cooperativas de trabalhadores, por exemplo – e, ainda, a difusão da idéia de que qualquer um pode se tornar o seu próprio patrão, num incentivo à abertura de microempresas, na maioria dos casos fadadas ao fracasso. Em uma análise, ente nós, o mito do indivíduo empreendedor tem servido para legitimar a supressão de direitos trabalhistas e sociais adquiridos desde os anos 40 e a fragilização internacional dos sindicatos e representações de classe, numa forma dissimulada de deixar o trabalhador entregue à sua própria sorte (p. 65-66).

Na fala dos entrevistados dos dois grupos também entra em pauta a crise de identidade dos cursos para formação de tecnólogos:

“Então isso é uma coisa que existe; que as empresas não encaram isso com tanta naturalidade. Algumas empresas preferem o técnico. Não conhecem bem o que é o tecnólogo. Empregam o tecnólogo e, aí, qual é a atividade realmente do tecnólogo? Aonde é que ele vai ficar?” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

Reconhecido como nível intermediário de formação entre o técnico e o engenheiro, segundo os representantes do grupo 1, os cursos para formação de tecnólogo vêm atender uma demanda reprimida de técnicos, atuantes, que almejam elevar seu nível de qualificação através de um diploma de terceiro grau, sem, contudo, necessitar ingressar em uma universidade.

Entretanto, como bem afirma um dos representante do grupo dois:

“Eu acho que a gente tá criando uma superposição. Tá criando, digamos assim, um engenheiro de segunda categoria, um engenheiro mais barato. Mas, nosso engenheiro, em geral, já é barato. Então, se eu posso ter um sujeito que tem uma formação maior, mais ampla, pelo mesmo custo, não é? (...) Então, eu acho que o curso de tecnólogo, pra mim, é meio complicado nessas coisas, sabe? E a gente está fragmentando demais; e, de repente, a gente deveria se preocupar no que tem e fazer bem feito. A gente não está fazendo bem feito o que tem, não é? Incrementar os cursos superiores, sim, melhorar o curso técnico” (REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

Concordamos com a fala acima quanto à fragmentação da educação profissional. Isso significa que, enquanto os trabalhadores vêm historicamente lutando para não dissociar o ensino profissional da educação básica, universal, unitária, laica e gratuita, há uma extensão dessa dualidade ao ensino superior, uma vez que os Centros Federais de Educação Tecnológica têm estrutura e propósito distinto das universidades (MORAES, 1994).

Quando da origem dos CEFET's em 1978, a partir da lei nº. 6.545 que dispôs sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro nesses centros, entre as suas principais atribuições descritas no Decreto nº. 87310/82, que regulamentou a Lei 6545/78, estava o ensino superior como continuidade do ensino técnico de segundo grau, diferenciado do sistema universitário.

Moraes (1994) chama a atenção para além das características e peculiaridades desse nível de ensino e afirma ser “o conceito estreito, imediatista e pragmático de educação tecnológica que norteia a criação dos centros” (p. 580).

Quanto ao conceito de empregabilidade, foi verificado, no grupo, um que a entende enquanto o encaminhamento do aluno para o mercado de trabalho.

“Empregabilidade é um trabalho que tem que ser mais consistente, um trabalho mais estruturado, porque depende muito de cada pessoal que assume, da agressividade do mercado. (...) Então, é nessa parte que a escola tinha que ser mais trabalhada, porque é importante empregar esse pessoal. Não existe uma coisa pior do que o aluno chegar pra você e dizer: professor terminei o curso e não tem aonde trabalhar, não tem aonde desenvolver esse trabalho. Passei quatro anos, dois anos aqui, estudando, e não arrumei trabalho. Então, é uma coisa, realmente, triste” (REPRESENTANTE 4 – CEFETPE).

Para os representantes das empresas, empregabilidade é um conceito que representa a necessidade de qualificação e requalificação constantes.

“O profissional, hoje, ele tem que estar constantemente se atualizando. Sempre estar se atualizando porque, se não se atualizar ele deixa de se comunicar. Se não se comunicou fica isolado de todo o universo, seja do ponto de vista tecnológico ou social” (REPRESENTANTE 2 – EMPRESA).

Para nós, a idéia de Fogaça (1999) é apropriada para refletirmos sobre a questão, quando diz que o termo empregabilidade, utilizado adequadamente, compreende a capacidade que cada indivíduo deve ter, de se ajustar aos requisitos postos por um mercado de trabalho, que deverá caracterizar-se por mudanças contínuas, provocadas pela obsolescência de algumas ocupações e surgimento de outras.

O autor, acima referenciado, adverte que ‘empregabilidade’ não se refere ao atendimento às exigências de recrutamento dessa ou daquela indústria ou ajustamento a um processo de produção. Significa:

Numa visão de médio a longo prazo, a capacidade que todo trabalhador deve ter, independentemente da idade e da experiência já adquirida num determinado posto de trabalho, de se adequar aos processos de qualquer indústria, acompanhando

as mudanças introduzidas, ao longo do tempo nos produtos e nos processos (FOGAÇA, 1999, p. 65).

Assim sendo, enquanto elemento constitutivo do trabalhador, a empregabilidade não pode ser vista enquanto iniciativa ou meritocracia de poucos.

4.2 – Sobre a relação de parceria

4.2.1 – Motivos que justificam a relação Escola e Empresa

De acordo com os representantes do CEFETPE (Grupo 1), a parceria que a escola estabelece com empresas justifica-se pelo fato de a escola manter-se atualizada a fim de propiciar uma formação, para os alunos, mais adequada às exigências do mercado de trabalho.

“Nós temos que ter esse contato. É condição básica. É como eu disse: se não iremos formar um técnico da lua, não é?” (REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

Esse entendimento de que a relação com a empresa possibilita o acesso a ‘informações tecnológicas atualizadas’, também foi constatado na pesquisa de Sousa (2000b), nas escolas, por ela investigadas, que ofertavam cursos profissionalizantes.

Para o Grupo 2, a necessidade de atualização tecnológica é o principal motivo que impulsiona a escola a realizar parcerias, e, atrelado a ela está a globalização dos mercados, apontada como motivo para ambas as partes.

“Informações sobre tecnologia de ponta... O pessoal docente está sendo atualizado com a tecnologia de ponta (...) Ambos em função da globalização e atualização” (REPRESENTANTE 2 – EMPRESA).

É bem verdade que a formação profissional defronta-se, em meados da década de noventa, com desafios e problemas que não se circunscrevem à

situação brasileira. Porém, deve-se indagar o que suscita tais desafios e problemas.

Nesse sentido, o conceito de globalização, entendido pelo entrevistado, como pressuposto, apenas, do deslocamento da produção de uma para outras partes do planeta, considerando o contínuo aumento das relações de comercialização estabelecidas entre as economias nacionais, não permite identificar os novos movimentos que o capital desenvolve no nível planetário (OLIVEIRA, 2001).

Para os professores, as parcerias, também, são reconhecidas enquanto um mecanismo de aquisição de recursos para a instituição de ensino, via fonte que não seja a do poder público, uma vez que é cedido, por parte da empresa, materiais e equipamento para uso didático nas aulas.

“São muitos pontos positivos, desde a questão da gente estar em compasso: o que a gente tá formando aqui e o que o mercado tá querendo. Então, tem que ter essa relação pra gente ter esse parâmetro, aqui, do que a empresa está necessitando. Ainda mais agora que o curso vai ser oferecido e a qualquer tempo a gente pode mudar o nosso currículo. Então, a gente pode ir mudando a cara do nosso curso de acordo com o mercado. Outra coisa: é o apoio para os laboratórios que a gente tem. O governo federal tem restringido muito o investimento pra novos laboratórios e uma saída é fazer convênios com as empresas, para manter esses laboratórios”
(REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

O objetivo de parcerias com vistas à aquisição de recursos financeiros não é exclusividade da educação profissional, das suas necessidades específicas de laboratórios ou equipamentos, mas, constitui-se, nos últimos

anos, enquanto estratégia que ganha grande ênfase para financiamento do ensino público, em todos os níveis, com recursos privados.

Dentre as parcerias que vêm sendo incentivadas pelo poder público, destacam-se as que ocorrem entre empresa e escola, como uma das formas de enfrentamento do caótico quadro educacional do país. Ou seja, as empresas privadas vêm sendo 'convocadas' pelo Estado para serem co-responsáveis pelo financiamento do ensino público, sob pena de se verem incapacitadas para competir na sociedade tecnológica moderna. Considerando-se a pressuposta incapacidade do poder público de gerir e financiar a educação, a parceria com o empresariado emerge como uma das soluções para sua melhoria (SOUSA, 2000b, p. 172).

Outro aspecto positivo apontado pelos professores, em decorrência da prática de parcerias no CEFETPE, é que, para alguns cursos, como, por exemplo, o de mecânica, é atribuída, a algumas parcerias, a 'abertura', a ampliação do currículo escolar. A exemplo, parcerias realizadas com empresas que produzem veículos automotores fazem com que o currículo, até então vivenciado nesse curso, deixe de ser exclusivamente de conteúdos voltados para a área industrial. Permite-se, assim, uma formação com possibilidades maiores de atuação no mercado de trabalho.

“Veja bem! Quando eu era aluno daqui, quando eu era aluno do curso técnico, não tinha disciplinas na área de motores, por exemplo. Era só industrial, certo? Depois foi colocado. (...) A partir do momento que eu estou com essas parcerias, eu treino o pessoal, meus alunos, pra área automotiva. Eles saem muito fraco do curso da gente porque a gente não tem muito tempo para isso. A gente foca muito pesado na área industrial. No entanto, com esses cursos, eu consegui adequar eles ao mercado” (REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

Em relação aos motivos que as empresas teriam para estabelecer uma parceria, os representantes do CEFETPE afirmam que passam primeiramente pela questão do custo e benefício:

“Porque a empresa só vem aqui para a escola se ela tiver vantagem. Ela não viria para cá se ela não tivesse vantagem. Ela não vem por caridade, para querer ajudar a instituição pública, não. Porque ela alega o seguinte: que já contribui para a instituição, no momento que ela paga impostos, né!? Tem os encargos cobrados pelo governo federal, estadual e municipal. Então, ela quer vir para cá se tiver vantagem, também” (REPRESENTANTE 3 – CEFETPE).

“Primeiro é o custo, segundo é o mercado de trabalho, a facilidade que se tem, a estrutura que tem um curso, o apoio do curso. Na hora que ele quiser um técnico já tem a facilidade, custo zero para eles, porque não se paga aluguel, não paga secretária, não paga telefone, não paga energia, não paga nada. Simplesmente ele coloca os equipamentos aqui, o equipamento fica assegurado e ele tem um local pra dar treinamentos, um local, na hora que ele precisar, a custo zero. Então, uma grande vantagem para o empresário é, justamente, isso aí” (REPRESENTANTE 4 – CEFETPE).

De fato, o lucro é o primeiro objetivo do capitalismo. Para tanto, necessita sobreviver à concorrência do mercado, mantendo-se em condições de competitividade, o que leva à busca contínua de redução de custos (CARVALHO 2000).

Com esse intuito, em relação à gestão educacional, o capital busca lançar mão de diferentes estratégias, quer seja por meio da exploração direta ou por meio da imposição de uma lógica administrativa, que legitima os interesses do capital (Leão, 1999). Essa realidade de exploração do espaço público pelo setor privado é perfeitamente reconhecida nas falas dos entrevistados.

O fator custo e benefício é um aspecto reconhecido como fundamental às empresas no momento de se efetivar uma parceria, conforme afirma a fala de um dos representantes da empresa:

“Porque as empresas, hoje, em geral, pelo menos nesse segmento nosso, que é o seguimento de automóveis, elas buscam a maior eficiência em termos de custos e produtividade. Então, como a atividade principal de uma indústria de automóveis é fabricar automóveis, essa parte de treinamento, formação do pessoal, ela tá gradativamente tirando das atividades dela e repassando a terceiros ou a outras instituições. Então, a gente, aqui, tem, aqui, a logística do espaço físico, das salas, essa coisa toda. Então, neste ponto seria, digamos, por interesse o foco da empresa em relação ao CEFETPE”
(REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

Esses benefícios referenciados ocorrem através da divulgação dos produtos, ou serviços, das empresas, em meio aos profissionais que atuam e irão atuar no mundo do trabalho.

“É a divulgação que eles têm; propaganda. Que o técnico está se formando, aqui, e tá vendo aquele material daquela empresa, que tá aqui dentro. Então, ele já tem aquele nome na cabeça; tem aquilo como um conceito que é um material que ele conhece, de qualidade. (...) O conhecimento que o pessoal tem no mercado dos produtos deles. Os técnicos que tão saindo daqui é que vão trabalhar com os produtos deles” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

Sobre essa questão do Marketing das empresas nas relações de parcerias com escolas, é relatada por Apple (1997) uma prática de dimensão um pouco diferenciada, mas, de natureza semelhante àquela por nós constatada, quando afirma que uma empresa de comunicações, nos Estados Unidos, assina

um contrato, com sistemas escolares, que garante às escolas o recebimento “gratuito” de televisores, aparelhos de vídeocassete e uma antena parabólica, que lhes possibilitará receber os programas veiculados.

Para tanto, as escolas devem garantir que 90% dos alunos assistirão às emissões por 90% do tempo previsto. Dez minutos de notícias e dois minutos de comerciais, selecionados pelos critérios da empresa, deverão ser assistidos todos os dias letivos, por três a cinco anos, como parte do contrato. Para Apple (1997), forma-se uma parceria empresa-escola, na qual as empresas alcançam lucro e legitimidade.

Além do marketing, os dois grupos de entrevistados reconhecem o benefício para as empresas parceiras do CEFETPE quando elas têm a necessidade de selecionarem alunos para trabalharem ou estagiarem. Daí, passam a ter fácil acesso ao recrutamento de mão-de-obra, já qualificada com tecnologia de uso da sua empresa.

“Muitos dos convênios que têm com o CEFETPE, as empresas têm interesse no estágio. Recruta mão-de-obra do pessoal que tá saindo daqui para as empresas” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

“Além do mais, inegavelmente, não deixa de ser um seleiro onde você pode buscar profissionais, que você tem acesso a alunos, etc, pra que essas pessoas sejam inseridas lá no contexto das empresas” (REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

Diante dos benefícios apontados para ambas as partes, qual a concepção sobre essas parcerias por parte dos sujeitos que as vivenciam? Qual o papel da escola e da empresa nesse processo?

4.2.2 – Concepção sobre a relação de parceria: o papel da Escola e da Empresa

Sobre o papel que as partes assumem, em algumas relações de parcerias caracterizadas pelas instalações de laboratórios na escola, é atribuída à escola, basicamente, o papel de ceder espaço físico e recursos humanos, e à empresa, socialização de conhecimentos tecnológicos, equipamentos de ponta e materiais para uso didático.

Esse tipo de relação é definida, em alguns contratos, como cooperação mútua. E o papel das empresas é concebido pelo Grupo 1 como o de:

“Colaboração tecnológica; a questão de trazer a tecnologia, mostrar o que eles têm, certo? Isso é o ponto principal. A outra, é proporcionar cursos, treinamentos para os professores” (REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

“Tem a questão da empresa que a gente falou, tem toda área, aqui, no CEFETPE, à disposição, mas, ao mesmo tempo eles trazem o pessoal deles para ser treinado aqui. A gente utiliza a estrutura; eles dão os equipamentos, os carros, que estão aí, mas, eles têm treinamentos. Nós treinamos o pessoal das concessionárias” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE)

A relação de parceria é entendida pelos representantes do CEFETPE como uma relação de troca. Na medida em que a escola se beneficia com materiais, equipamentos e qualificação do corpo docente, em contrapartida a empresa obtém treinamento de funcionários de sua rede de serviços. Treinamentos coordenados pelos professores e/ou instrutores da escola, sem que isso acarrete custo para a empresa.

“Então é uma contrapartida. A escola tem interesse e a empresa, também, tem interesse. Se a escola tivesse cobrando da empresa, né? Se ela tivesse que, continuamente, que pagar ao professor,

tivesse que pagar uma taxa administrativa para a escola, então ela não estaria aqui. Ela está aqui porque tem várias vantagens”
(REPRESENTANTE 3 – CEFETPE).

De modo semelhante ao Grupo 1, os representantes das empresas também demonstram compreender a relação de parceria como uma relação de troca, e, em suas falas, expressam a prática de parceria enquanto descontextualizada da dinâmica geral da escola.

“Nós utilizamos, apenas, o espaço físico. (...) Nossa função é treinar o pessoal da rede concessionária, não é? E, ao mesmo tempo, os participantes da escola para efeito de atualização”
(REPRESENTANTE 2 – EMPRESA).

Concordamos que nessa relação que se forja no CEFETPE haja, verdadeiramente, benefícios para ambas as partes. Entretanto, a idéia de troca faz-nos entender que seja uma permuta entre equivalentes, fato não constatado ao longo da nossa pesquisa. A idéia que nos sobrevém, dos benefícios para o CEFETPE, é muita mais como em decorrência, em um segundo plano, dos interesses empresariais, uma vez que os laboratórios das empresas em questão não estão completamente a serviço do projeto de formação da instituição.

4.2.3 – As parcerias no processo de reforma da educação profissional no CEFETPE

Sobre o envolvimento das empresas parceiras no processo de reforma da educação profissional no CEFETPE, os dois grupos se posicionam de forma consensual ao reconhecerem que não houve nenhuma ação sistemática que garantisse espaço para a ação participativa das mesmas.

O posicionamento dos representantes do CEFETPE expressa-se da seguinte forma:

“A ligação que nós tivemos nessa reforma curricular com a questão da empresa, nós não chegamos a trazer pessoas da empresa para aqui, para discutir o currículo conosco, né? Talvez tenha sido uma falha; talvez, a gente pudesse ter feito mais, isso... o que a gente fez... Mas, a gente não desprezou essas informações que vêm das empresas. O que é que a gente fez? Pegamos colegas que têm experiência dentro da empresa, né? E, também, colegas que fazem visitas às empresas, que acompanham alunos nas empresas, e engajou nessa discussão da reforma curricular. Então, o que a gente fez foi isso. Mas, quanto mais a empresa puder estar presente, estar, aqui, discutindo, por exemplo, currículo, não é?” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

“Nós fizemos o plano bem aberto, certo? E bem abrangente. Por quê? Porque nós não fizemos pesquisa de mercado antes, bem antes, para você trabalhar focado no mercado; porque nós conhecemos o mercado, vamos atrás do mercado, participamos do mercado com a mão-de-obra. Então, a maioria é engenheiro, é técnico. Então, a gente foi atrás do consenso, né? Mas, a gente deveria ter tido uma pesquisa anterior, bem antes, anterior, certo?, para a gente saber, exatamente, aonde focar, certo?” (REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

Os representantes das empresas expressam o fato de forma semelhante:

“A gente não foi chamado a participar do processo. O pouco que a gente conhece é, informalmente, através dos amigos que trabalham na escola e comentam conosco. Mas, assim, oficialmente, uma ação da escola; nenhuma!” (REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

O argumento justificador desse fato recai no aspecto do papel que a empresa assume na relação. No entendimento de um dos entrevistados, as ações de treinamento das empresas ficam à margem da dinâmica da escola.

“Por conta do nosso ensino ser dirigido, ou seja, especializado, e não formação. Nossa função é treinar o pessoal da rede concessionária, né? E, ao mesmo tempo, os participantes da escola, para efeito de atualização” (REPRESENTANTE 2 – EMPRESA).

No que se refere às possíveis mudanças em decorrência da reforma na relação de parcerias até então mantidas na instituição, todos os entrevistados são unânimes nas respostas, revelando que, até o momento, não foi perceptível nenhum tipo de mudança. E afirmam:

“Eu digo até que é cedo, ainda, para a gente avaliar isso, porque a gente ainda tá nessa reforma da educação profissional”
(REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

“Por enquanto não percebemos mudança nenhuma”
(REPRESENTANTE 2 EMPRESA).

É válido destacar que, apesar da reforma ter como um dos objetivos principais a maior aproximação da escola e empresas e o CEFETPE se reestruturar para tal, observamos que, quer pela questão da falta de tempo ou qualquer outro aspecto no seu processo de reestruturação, a instituição apresenta um certo ‘fechamento’ aos chamados elementos externos.

4.2.4 – Reflexões sobre a prática: o consenso em prol de um trabalho integrado entre escola e empresa.

Os representantes dos dois grupos afirmam a necessidade de uma maior integração entre escola e empresa, principalmente, no que se refere às parcerias já firmadas e caracterizadas pelos laboratórios instalados.

Nas falas dos representantes do CEFETPE, cita-se, como exemplo, o laboratório da empresa, identificada, nesta pesquisa, como “empresa 1”,

afirmando-se que o mesmo contribui com a instituição, embora, não esteja integrado aos cursos técnicos, como poderia estar.

“O laboratório é bastante utilizado para treinamentos. Muitos desses treinamentos são chamados cursos básicos ou cursos extra curriculares, que são oferecidos, gratuitamente, para os alunos, daqui, de mecânica, onde eles fazem um teste, uma seleção e vão fazer essas disciplinas. É uma coisa que contribui, enormemente, para a formação profissional deles; técnica. Mas, ao mesmo tempo, eu acho que esse laboratórios poderiam ser utilizados nas disciplinas que a gente tem aqui. Por exemplo: a disciplina de máquinas térmicas, certo?, que é dado com os laboratórios que a gente tem aqui, não com as parcerias, mas, dentro dessas disciplinas a gente trabalhasse junto com os laboratórios, os alunos fossem para lá. Falta essa integração. Não porque tenha resistência, mas, talvez, por falta de mobilização mesmo dos docentes que estão nessa área. É como eu digo, é uma coisa da cultura da gente, que temos que sair das nossas salas para fazer isso” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

Nas falas dos professores entrevistados, a utilização dos laboratórios apresenta-se como algo um tanto isolado da dinâmica que se processa nos cursos técnicos.

“O curso tem aqueles equipamentos todos, mas, eles são para os alunos terem aulas práticas e participarem do treinamento do pessoal das empresas. Então, esse contato é que precisa se estreitar mais. Eu acho que está muito afastado. Então, tem que se trabalhar mais junto com esse pessoal, aqui; cobrar mais, trazer mais novidades” (REPRESENTANTE 4 CEFETPE).

Por parte dos representantes das empresas (Grupo 2) o CEFETPE não consegue explorar o benefício que tem de ter empresas de grande porte, multinacionais, dentro do seu espaço. E, ao refletir sobre as causas da falta de uma integração maior entre as partes escola e empresa, afirma:

“Eu não sei.... Não tenho, assim, realmente, a menor idéia. Até causa um pouco... na minha opinião, um pouco de estranheza, na medida em que, pelo menos eu entendo como... um centro de formação, centro de educação, como tendo como objetivo formar pessoas e que, depois, essas pessoas sejam inseridas no mercado de trabalho. Então, de repente, há um privilégio muito grande do CEFETPE ter empresas que trabalham e atuam no mercado, empresas conhecidas por sua competência no mercado e, de repente, perde-se a oportunidade de ter esse link com o que está acontecendo lá fora, fechando a instituição no mundo acadêmico” (REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

É manifestado, em vários momentos da fala do Grupo 2, o interesse em desenvolver ações integradas com a escola:

“Então, assim, eu vejo uma coisa interessante, hoje. As empresas, hoje, gastam milhões de dólares fazendo pesquisas para saber o que seus consumidores desejam, para quando for projetar, fabricar alguma coisa, projetar dentro do que os consumidores querem. A escola produz mão-de-obra, só que ela não ouve o consumidor final que é o mercado. E o mercado para ela está aqui dentro. Ou seja, se na área de mecânica, hoje, um dos grandes pontos de emprego é o mercado automobilístico, a escola não tem nada mais nada menos do que duas das quatro maiores montadoras, aqui dentro. Não vai custar a ela os milhões de dólares que custam às empresas pesquisar com

seus clientes; é de graça; basta ligar aqui para o ramal e chamar para conversar” (REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

“Então, eu acho até que a empresa, de certa maneira, gostaria de ser mais chamada a participar, contribuir com esse processo. Até pelos interesses próprios dela, de ter mais profissionais com um perfil que ela possa aproveitar e que ela precisa e não tem no mercado” (REPRESENTANTE 2 – EMPRESA).

Justificam o interesse tendo em vista às ações potenciais que as empresas poderiam desenvolver conjuntamente com a escola, cujos benefícios alcançariam todos os envolvidos no processo.

“Qual é a nossa participação? Eventualmente se ministram cursos para alunos na área de automóveis, que é a área que a gente atua. Mas, eu acho que, por diversas vezes, nós já fizemos essa colocação para a escola, que nossa participação poderia e deveria ser mais atuante, que deveria ser mais próxima, né?” (REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

Se a relação que ora se desenvolve entre CEFETPE e empresas que atuam em seu espaço físico materializassem, de fato, a dimensão da relação de troca, os resultados seriam bem mais positivos para todos os envolvidos, direta ou diretamente.

Muito além disso, cremos que parcerias podem ser concebidas, não enquanto uma relação instrumental, mas, enquanto uma interação entre partes cujo objetivo maior seja o foco na realização de um trabalho em conjunto, cujas ações desencadeadas não sejam desviadas para interesses isolados, mas, primem pelo bem comum de todos os envolvidos no processo, nesse caso, por uma formação cujos pressupostos sejam pautados no sujeito.

É uma outra perspectiva que não a da sugestão de que os empresários podem ou devem cuidar das escolas melhores do que o governo, ou, ao invés do governo, pois, “essa não é a sua responsabilidade, sua missão e, muito menos, sua intenção” (SILVA FILHO, 1994, p. 87).

Escola e empresa são duas instituições que, por mais que se tente imbricá-las, revelam suas naturezas distintas. Na perspectiva por nós concebida, a relação de parceria escola e empresa é pensada diferentemente daquela que subordina a educação à lógica do mercado.

Creemos que, talvez, exatamente, por conta dessas naturezas distintas é que a parceria no CEFETPE não se concretiza, de fato. E, na forma atual como se processa, para o CEFETPE assumir que são as empresas que estão viabilizando a formação específica, de que precisa, é afirmar que os profissionais da educação estão abrindo mão da formação do educando.

Nesse sentido, é perfeitamente compreensível a ‘falta de interesse’, a resistência por parte de alguns profissionais da instituição em relação à efetivação ou à intensificação das parcerias no espaço da instituição, pois, por mais que os professores falem da necessidade de formar mão-de-obra para o mercado, isso não implica que eles almejem uma formação fragmentada, que abandonaram seus princípios educacionais. Sendo assim, até certo ponto o desinteresse da instituição, revelado nas falas de alguns entrevistados, pode ser entendido como uma resistência ao projeto neoliberal para a educação.

“Na verdade, a gente tem que adaptar o pessoal que a gente tá formando para o mercado de trabalho. E não formar o pessoal fora da realidade do mercado de trabalho, ou seja, desatualizado; ou, então, é com um direcionamento que não é o que o mercado trabalha, necessita. Então, eu acho essencial essa participação aqui. Eu acho que falta operacionalizar mais isso. Isso é uma coisa que tem nos princípios, mas, tá faltando funcionar mesmo, isso aí. Eu acho que

falta operacionalizar mais isso: o CEFETPE, de uma forma geral, se abrir para as empresas” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

Relata-se, ainda, que há casos de acertos de parcerias em fase preliminar, nos quais as empresas se prontificam em conceder alguns benefícios à escola, mas, não chegam a ser concretizados por não haver interesse, por parte de alguns profissionais da escola, em resolver questões burocráticas necessárias à realização de um convênio.

“Porque o empresário, ele não quer investir muito, mas, digamos, nós fomos à São Paulo, em dezembro, falar com o gerente de serviços de uma dada empresa: se vocês têm um contrato, comodato, alguma coisa que merece ter uma contrapartida com a empresa, então a empresa construiria um equipamento didático e enviaria para a escola. Então, nós trouxemos tudinho, mas, chegou na escola, morreu o assunto, porque ninguém quer ter trabalho, porque é aquela velha história, na hora que aparece a coisa não tem uma pessoa que vá, ‘porque eu já tou há seis anos sem aumento, não sei o quê.. não vou fazer isso, não, porque dá muito trabalho de desenvolver esse contrato’. O que é que a empresa queria? Que isso aí fosse debitado no imposto de renda, que ela tivesse uma contrapartida desse investimento que ela iria fazer. Porque hoje ninguém quer fazer, porque seria um investimento da empresa em torno de uns vinte mil reais, pra montar os equipamentos. E, eram os mesmos equipamentos que eles ofereceram lá no SENAI, de São Paulo. Então, seria o mesmo equipamento que viria para cá. Só que eles queriam que debitasse no imposto de renda, alguma coisa. Foi para o jurídico, não vi tanto interesse, morreu o assunto. Então, a gente trabalha e, no final, faz o contato com várias pessoas, tenta ampliar

nosso laboratório e a estrutura não facilita isso aí”
(REPRESENTANTE 4 – CEFETPE).

Uma das justificativas apresentadas para esses episódios, segundo os professores, entra na questão das diferentes naturezas das partes envolvidas numa parceria.

“O problema maior é o seguinte: que há o direito privado e há o direito público. Então, o direito público, as coisas são muito amarradas; no direito privado, as coisas são mais flexíveis. Então, fica difícil você concatenar os interesses privado da empresa e o interesse público da instituição. Então, só para você ter uma idéia, a empresa não entende que para fazer um convênio tenha que ter assinatura de umas trinta pessoas, tenha que passar por diversos departamentos. Para a empresa, não. Acertou com o dono da empresa, ou o superintendente, ou diretor, assinou. Só precisa colocar as cláusulas e assinar embaixo. Para a empresa é assim, mas, para a instituição pública não. É um jogo, não é?... E várias decisões que as pessoas nos seus respectivos departamentos não querem tomar sozinhas. Então, o documento tem que tramitar, tem que passar pelo departamento jurídico ou advocacia geral da união, tem que ser publicado em diário oficial, o convênio. Então, ele passa por diversos tramites administrativos do serviço público que o empresariado não entende; muitas vezes ele desiste. Então, essa é a principal questão, né?, de como você tentar agilizar, dar um dinamismo à escola, tentando dar um mesmo dinamismo que existe numa empresa, de uma forma transparente e coerente. Essa é a dificuldade”
(REPRESENTANTE 3 – CEFETPE).

Como aspecto problemático à realização de parcerias na instituição é salientada com ênfase, nas entrevistas, a ‘cultura’ do CEFETPE de ele não estar aberto, totalmente, para a iniciativa privada.

“E, outra coisa, é sempre buscar mais parcerias do que as que a gente já fica desatualizado, formando o técnico com laboratórios que estão obsoletos – e que todos nossos estão – mas, isso é uma consequência óbvia da não atualização. Então, a gente precisa se atualizar e ir atrás, buscar essas parcerias, porque se não a gente vai ficar em descompasso tecnológico com o mercado. E isso não é difícil, isso é fácil. Mas, na instituição não tem essa cultura. Não só a instituição, o CEFETPE, mas, o serviço público não tem esse costume de parcerias com a iniciativa privada. Mas, eu digo que, de todas as vezes em que nós procuramos alguma parceria com as instituições privadas, fomos, tivemos, sempre uma boa receptividade. Mas, falta a iniciativa daqui, dos colégios, dos cursos, do CEFET, de sair para buscar essas parcerias. Mas, tem todas as possibilidades no mercado. Eu nunca busquei alguma parceria de qualquer tipo com empresa para não ser receptiva. Sempre são, porque eles sabem dos benefícios que têm de volta” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

Ainda, segundo os professores, a não mudança dessa postura compromete a efetivação da reforma na instituição.

“Então, eu acho que tá faltando mais essa cultura de ir buscar essas parcerias, de sair dos muros daqui do CEFET para ir buscar essas parcerias. E cada vez se aumentar isso aí, porque, se não, a questão da reforma fica só no papel, não operacionalização. Eu digo que ela tá começando a ser operacionalizada, mas, tá muito aquém ainda do

que todas essas propostas que estão no papel” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

A ‘cultura do serviço público’, expressa nas falas do primeiro grupo, foi uma temática que, também, emergiu naturalmente e com força nas falas do grupo de representantes das empresas. Eles dão ênfase à estabilidade profissional, adquirida por muitos servidores públicos, e alegam ser a causa da grande maioria não desempenhar devidamente suas tarefas e nem ter interesse em buscar aprimoramento das suas ações no trabalho.

Assim, em uma das falas é feito um contraponto entre a estabilidade do servidor público com o discurso da empregabilidade:

“A empregabilidade tem sido uma tônica do governo e, também, por coincidência, tem sido um discurso muito utilizado dentro das grades empresas, como a que eu trabalho. Eu só tenho uma coisa para dizer: é fantástico! Concordo em todos os aspectos. Eu vejo distorções nos serviços públicos, mas, é dado à estabilidade; é terrível! Eu acho que o sujeito tem que estar sempre buscando competências, mesmo” (REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

Creemos que não há nenhum tipo de coincidência nesses discursos, pois, conforme apresentamos no Capítulo 3, deste trabalho, especificamente no tópico *Aproximação Empresa e Escola, movimento gradual que se fortalece*, nos últimos anos é mais que notório uma certa sintonia, não só na esfera do discurso, dos interesses empresariais com às políticas do governo federal, as quais, em muitos momentos, são decorrentes das pressões da classe empresarial.

A falta de interesse manifestada pela escola faz com que as próprias empresas tomem iniciativas de ampliação de suas ações. A fala abaixo é bem ilustrativa do fato:

“Fizemos, por iniciativa própria, cursos especiais, aonde aos melhores alunos a gente garante o emprego dele nas concessionárias nossas, do Recife. Já houve ano, aqui em que conseguimos absorver 40% dos alunos formados em mecânica. Eu acho que haveria outros canais; necessita é uma maior interação dos professores. Muitos professores são muitos bons, mas, são muito acadêmicos, estão meios que... talvez, meios desatualizados com as novas tecnologias. E, apesar de a gente estar sempre acessível, aqui, a gente nota que não há muito interesse dessa interação” (REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

Em termos de propostas para que as barreiras sejam quebradas em prol de uma prática mais integralizadora entre as partes, o Grupo 1 revela que tudo seria bem mais positivo se o uso dos laboratórios fosse feito no dia-a-dia das aulas dos cursos técnicos.

“Deveria procurar integrar mais essas parcerias com as nossas aulas, nossos cursos normais. Já existe isso, mas, eu acho que deve ser ampliado. Quer dizer, os laboratórios provenientes de parcerias devem ser mais freqüentemente utilizados, para fins de aula, mesmo” (REPRESENTANTE 1 - CEFETPE).

Outro aspecto continuamente destacado é a necessidade de buscar novos parceiros para a escola:

“Buscar mais parcerias do que as que a gente já tem para não ficarmos desatualizados, formando técnicos com laboratórios que estão obsoletos” (REPRESENTANTE 4 – CEFETPE).

“Porque se fala muito em fazer a aula dentro da empresa, certo? Dentro da pedagogia do projeto você levaria a pessoa a conhecer... Até porque a escola não teria condições de correr atrás da tecnologia. Portanto, tem que ou ter parcerias com empresas ou a empresa

mostrar o que tem, ou a gente não tem como trabalhar. Não tem condições de você tá sempre na tecnologia de ponta. Ela anda muito rápida e os recursos são muito alto, certo?” (REPRESENTANTE 2 – CEFETPE).

Já a ênfase no posicionamento dos representantes do Grupo 2 recai no aspecto administrativo da escola:

“O que dificulta é a burocracia” (REPRESENTANTE 2 – EMPRESA).

Afirma-se haver certos equívocos por parte da instituição, como, por exemplo, conceder cargos administrativos às pessoas cuja formação e perfil estão voltados para outras áreas de atuação.

“Você pega pessoas da área acadêmica, pedagógica, que, teoricamente, são profissionais em formar pessoas, em transmitir conhecimentos, e põem essas pessoas em cargos gerencial, administrativo. Parece-me uma coisa completamente equivocada. As administrações terminam onde poderiam: em tragédia” (REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

Essa fala faz-nos refletir uma das estratégias atuais do capital, que é a inserção, no próprio interior da administração escolar, de novos modelos de gestão escolar, implementados em empresas capitalistas. Estratégia que se enquadra num movimento em que as fronteiras entre o público e privado, na educação, são redimensionadas. “Estamos no seio de uma complexidade em que o capital adquire novos contornos e legitima a sua interpretação sobre a crise educacional, aliando discurso conservador e soluções pseudodemocráticas” (LEÃO, 1999, p. 121)

Somada a isso, é apontada, pelo Grupo 2, a falta de interesse por parte do CEFETPE:

“Apresentamos várias propostas de maior interação, fazer um auxílio escola, um serviço de carro barato para os funcionários. Dessa maneira, a gente teria alunos estagiando aqui dentro; nem resposta se dá a esse tipo de coisa. Acho que não deve haver interesse” (REPRESENTANTE 1 EMPRESA).

No que se refere às perspectivas futuras para a prática de parcerias no CEFETPE, constata-se que o posicionamento dos dois grupos são divergentes.

“O que eu posso dizer, vislumbrar, assim... O que acontece é, cada vez mais, as empresas entrarem, trabalharem conjuntamente com o CEFETPE na formação do pessoal, para atender o mercado da forma que é do interesse das empresas e, também, para atualização tecnológica do CEFETPE, quer dizer, dos laboratórios. A gente tem empresas investindo em nossos laboratórios, na formação desses técnicos que vão trabalhar no mercado” (REPRESENTANTE 1 – CEFETPE).

Se essa perspectiva é aprovada pelo CEFETPE como adequada às atuais propostas para a formação de um novo perfil de profissional, por outro lado, os números referentes às parcerias de empresas, instaladas, nos últimos anos, no CEFETPE, revelam um movimento contrário de aproximação entre as partes.

Esse fato, segundo os representantes do Grupo 2, decorre, em grande medida, em virtude da falta de uma estrutura melhor, por parte da escola, nas questões consideradas como mínimas. E acrescentam que não será surpresa se, cada vez mais, as empresas deixarem de ter interesse em se relacionar com a escola e optem por outros espaços, como, por exemplo, o SENAI.

Mais uma vez as relações administrativas da escola entram, com destaque, nas falas:

“Quem administra não é profissional de administração. São professores, são pessoas da área didática, da área pedagógica. Dessa maneira, eu não me admiro muito se, dentro de mais uns dois, três anos, o CEFETPE perder parte do convênio, como, aliás, tinha um convênio com a Bosch; perdeu. Tinha um convênio com outra, de refrigeração, aqui; perdeu. O grande rival do CEFETPE é o SENAI⁶⁵, que tem, também, suas dificuldades, mas, pelo menos, consegue ser mais ágil. E as pessoas que estão, lá, nos cargos de mando, elas têm mais visão do mercado” (REPRESENTANTE 1 – EMPRESA).

Um aspecto pertinente, a salientar, em relação ao processo de formação propiciado pelas diferentes instituições de ensino profissionalizantes é que, antes da reforma, o próprio empresariado percebia o diferencial existente na formação dos alunos da, então, Escola Técnica Federal de Pernambuco, daqueles oriundos das denominadas ‘entidades de treinamento particular’, SENAI, SENAC, etc.

A Escola Técnica tem um grande trunfo nas mãos, em relação a outras entidades – como, por exemplo, entidades particulares ou o próprio SENAI – que é a formação **profissional**. Ela lida não só com o aluno no aspecto do conhecimento técnico, mas na formação da pessoa, **como pessoa**... E é essa a grande vantagem da Escola Técnica... (ENDRES, 1995, p.170 – grifos no original).

Acreditamos que, com a atual reforma da educação, esse diferencial no processo de formação do alunado de cursos tecnoprofissionais ofertados pelo CEFETPE comparado ao SENAI tende a ser extinto.

Se analisarmos ao pé da letra o objetivo das reformas do ensino profissionalizante, iremos cair num ponto em que o treinamento para o trabalho é a meta a ser alcançada e não o de formar o cidadão, ser intelectual, como tanto apregoaram os formuladores da nova lei. Pois, o que seria dar uma formação global ao aluno como apregoaram os teóricos? Pela nova lei do ensino profissionalizante, seria só adestrar para o trabalho, uma vez que o ensino profissionalizante vai se limitar apenas as disciplinas teóricas e práticas do trabalho e ponto final. Onde vai se posicionar a visão crítica do sistema? O posicionamento do

⁶⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

alunado diante do processo de trabalho? (MENDES, 1998, p.73).

Nesse sentido, configura-se, de forma clara, a contradição entre a retórica e a ação governamental, no que se refere às políticas educacionais do país, em prol de uma formação que capacite o sujeito às novas demandas do mundo globalizado.

Mas, o que pode fazer o grupo que vive na escola pública e que compartilha sua filosofia? Finalizaremos este capítulo não com a questão, mas com uma resposta:

Em primeiro lugar, trabalhar com responsabilidade, nos âmbitos de decisão política, sindical e profissional. Não ficar resignados a essa dinâmica, mas a passar a defender e a exteriorizar um modelo educacional que continua sendo válido. Deve-se defender publicamente esse projeto de escola pública para que ele possa afetar nos valores externos; não para ser 'vendido' no mercado, tornando públicos seus projetos educacionais ou seus resultados, mas apoiando-se no tecido social, fazendo parte do mesmo. Ao mercado importam apenas os produtos e a educação é algo mais que isso (SACRISTÁN, 1996, p. 157).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações apresentadas no percurso deste trabalho nos impulsiona não à conclusão do mesmo, mas, a continuidade da investigação. Assim, esse momento representa muito mais uma síntese provisória, um ponto de partida para novos questionamentos, na medida em que compreendemos a realidade enquanto dinâmica e rica em possibilidades.

Ao realizarmos este estudo, a preocupação central foi apreender as implicações da reforma na prática de relação do CEFETPE com as empresas , bem como concepções de representantes do CEFETPE e de empresas sobre esses processos.

Desse modo, na legislação básica da educação profissional, verificamos que o novo, na relação escola empresa, dá-se a partir da instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, conforme Lei nº 8.948/94, que, no artigo 3º, transformam as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Esses, de acordo com o Decreto Nº 2.406/97, tem por finalidade estar em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade.

No CEFETPE, a busca por uma aproximação maior da instituição com os anseios da classe empresarial antecede a reforma (a partir da LDB 9.394/96) e a sua transformação de ETFPE para CEFETPE (em janeiro de 1999). Tal fato acontece, não enquanto peculiaridade da instituição, mas, como consequência

do movimento nacional das ETF's, já em desenvolvimento em meados da década de noventa, cuja plenitude ganha corpo com a legislação de reforma.

Não foi por acaso que, antes da aprovação da LDB 9.394/96, o CEFETPE manifestou a adesão à implantação do Programa de Qualidade Total em suas práticas gerenciais e demonstrou todo um esforço nos relatórios internos de apresentação de dados que representem índices de eficiência e eficácia da instituição.

Após a LDB 9.394/96 e dos decretos específicos de reforma da educação profissional, estratégias várias foram adotadas pela instituição para sua adequação aos novos parâmetros da educação profissional, cuja ênfase é a estreita articulação com os setores produtivos, reforma, basicamente, pautada em princípios mercadológicos, transportados, indiscriminadamente, para o sistema de ensino.

Evidencia-se que o empenho do CEFETPE, nos últimos anos, em incentivar as parcerias corresponde a uma ampliação significativa do número de empresas conveniadas à instituição. Há uma tendência de ampliação e de fortalecimento da relação entre escola e empresa, de uma forma geral, mas, no caso específico das parcerias com laboratórios montados no espaço físico da instituição, os dados dos últimos três anos revelam um decréscimo nesse quantitativo.

Além do que, até então, não foi constatada nenhuma mudança, em decorrência da reforma, na relação estabelecida entre O CEFETPE com empresas instaladas em seu espaço físico. Se, antes da reforma, algumas dessas empresas ofertavam cursos denominados de extra-curriculares, com a reforma, esses cursos são incorporados ao Programa de Qualificação e Requalificação da instituição, caracterizados enquanto de nível básico.

Outro aspecto a salientar nessa relação específica de parcerias, é que o tempo desses convênios não tem se constituído em fator desencadeador de

ações, potencialmente, capazes de gerar um trabalho integrado ao CEFETPE, haja vista que o tempo desses convênios na instituição variavam desde dois a dezesseis anos, com uma média de dez anos de permanência dessas cinco empresas na instituição.

Sobre a reforma, os profissionais do CEFETPE revelam que, ao mesmo tempo em que foram pressionados ao cumprimento dos prazos, por outro lado, estavam, quase que, totalmente, desestruturados para realizá-la.

À imposição da legislação de reforma, sem a devida participação, capacitação e tempo necessários para que os executores de tais políticas assimilassem, refletissem e propusessem alternativas, gerou uma situação de instabilidade dentro do CEFETPE.

Constata-se que há um movimento contraditório, na instituição, no sentido de percepção da reforma. Se, por um lado, os representantes da instituição são defensores do novo modelo de formação tecnoprofissional como algo positivo, por outro, apontam várias restrições, negatividades, dificuldades, incoerências, que inviabilizam a proposta pedagógica vigente.

Há um movimento de resistência dos professores na instituição, não enquanto prática coletiva, mas, enquanto práticas individuais ou departamentalizadas, em algumas coordenações de cursos.

Em relação ao grupo dos representantes de empresas, constatou-se que o mesmo não tinha conhecimento detalhado sobre o conteúdo da reforma. E nem houve participação do grupo em qualquer tipo de atividade ou reunião que lhe esclarecesse sobre o processo de reestruturação do CEFETPE.

Ao confrontarmos a fala dos professores com a fala dos representantes das empresas, alguns aspectos convergiam, quase que de forma unânime, como, por exemplo, os motivos que levaram à reestruturação na educação profissional. Afirmam, basicamente, que tal fato decorre em virtude dos

avanços tecnológicos, das novas exigências para o trabalhador e de evitar que o ensino técnico sirva de 'trampolim' para a universidade.

Também, é consensual para os dois grupos a leitura feita da reforma tecnoprofissional enquanto algo positivo por propiciar uma formação profissional em um tempo menor e centrada nos conhecimentos específicos. Posteriormente, esses mesmos aspectos são apontados como problemáticos para uma formação no contexto atual.

Se a separação da educação geral da específica parece um ponto positivo para os dois grupos, por outro lado, também é unânime a preocupação com as conseqüências que essa separação traz para a formação tecnoprofissional, uma vez que os alunos que, normalmente, ingressam nesses cursos são provenientes de outras instituições e apresentam um nível de conhecimento insuficiente para o padrão até então trabalhado no CEFETPE.

Também, o nível técnico, no sistema de modularização independente, ao mesmo tempo em que traz a possibilidade de uma formação mais rápida que a anteriormente proporcionada, é visto, pelos dois grupos com receio, quanto às prováveis lacunas que deixará na formação do sujeito.

De uma forma geral, constatou-se que os sujeitos, ao serem indagados sobre a reforma, tinham a tendência de incorporarem às suas respostas o mesmo discurso utilizado pelos documentos oficiais e comumente veiculados pela mídia. Porém, ao longo de suas explanações conseguiam expressar suas próprias opiniões, críticas, que, em muitos momentos, tornavam-se contraditórias com o momento inicial de suas falas.

Para nós, os argumentos opostos sobre um mesmo aspecto nas falas dos sujeitos, refletem a contradição existente na própria dinâmica de formação profissional, pois, nunca se ouviu falar tanto em qualificação e o sujeito ser formado de maneira cada vez mais desqualificante. Uma formação fragmentada, rápida e, conseqüentemente, em muitos aspectos, superficial.

Em relação à prática de parcerias, tanto os representantes das empresas como os do CEFETPE entendem-na como algo lucrativo para as empresas, uma vez que há divulgação de seus produtos e redução de custos no processo de qualificação dos seus funcionários. Ao mesmo tempo, é um mecanismo possibilitador de acesso às novas tecnologias por parte da escola, motivo que deu origem a essa prática na instituição.

Na atualidade, as parcerias do CEFETPE com as empresas, em suas diferentes manifestações, passam a ser vistas, como um dos meios mais viáveis a ser explorado para a manutenção da instituição, em razão dos investimentos públicos não serem suficientes e crescerem as exigências por uma formação de mão-de-obra atualizada constantemente com os avanços tecnológicos.

Essa falta de recursos na instituição é que, também, causa o afastamento daquelas parcerias caracterizadas pela instalação de laboratórios na instituição, pois, segundo os entrevistados, deixa-se de serem ofertadas, pela escola, até mesmo as condições consideradas como mínimas para que as empresas possam permanecer.

Ao mesmo tempo que se reconhece a existência de benefícios para ambas as partes, numa relação de parceria, os dois grupos de entrevistados destacam, também, as fragilidades na relação e a necessidade de um aproveitamento mais eficiente do potencial das empresas nas atividades de formação dos alunos do CEFETPE.

Para nós, as fragilidades apontadas trazem, em si, o 'germe' da possibilidade de construção de uma ação mais integrada, que ultrapasse a expectativa dos sujeitos entrevistados de ser menos burocrática e mais produtiva. Ações que possam ser realizadas enquanto projeto coletivo e, como conseqüência, trariam benefícios, numa mesma escala de proporção, para todos os pertencentes do grupo.

ANEXOS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

TEMÁTICAS

1 – Reforma da Educação profissional

- . Motivos
- . Aspectos positivos
- . Aspectos negativos

2 - Relação Escola Empresa

- . Caracterização
- . Papel do CEFETPE
- . Papel da empresa
- . A relação após a reforma
- . 'Ajustes' necessários
- . Perspectiva para o futuro

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

APPLE, Michael. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

CAMPOS, Roselane F. A construção do sujeito competente: desvelando a tessitura do modelo pedagógico das competências. In: LIMA FILHO, Domingos. (Org.). Educação Profissional: tendências e desafios. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba/98. SINDOCEFET – PR: 1999. p. 65-82.

CARVALHO, Celso Prado. F. A educação cidadã na visão empresarial: o telecurso 2000. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, Celso et al (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rj: Vozes, 1994. p. 93-127.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

DELUIZ, Neise. Formação do trabalhador: produtividade & cidadania. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DIAS, Ilzeni S. Empresa e escola frente aos novos desafios da formação profissional. São Luiz: EDUFMA, 2001.

FERRETTI, Celso J. Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: Educação e Sociedade, n.59. Campinas, SP, ago., 1997. p. 225-269.

FERRETTI, Celso et al (Orgs.). Novas tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rj: Vozes, 1994. p. 21-35.

FLEURY, Maria T. Leme. A cultura da qualidade ou a qualidade da mudança. In:

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D. & DUARTE, M. (Orgs.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 55-68.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: Um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: Perspectiva de final de século. Petrópolis, Rj: Vozes, 1998. p.100-137.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação profissional. Trabalho e Educação. Campinas, SP: Papyrus, CEDES/ANDES/ANPED, 1992. 45-52.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. Texto apresentado na 20^a ANPED, Caxambu, MG., no período de 21 a 25/09/1997a (mimeo).

_____. Mudanças na política técnico-profissional: regressão ao dualismo, fragmentação e produtividade. Texto apresentado no II CONED, Belo Horizonte, 08/11/1997b (mimeo).

_____. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. Boletim Técnico do SENAC. V.25, n.2. Rio de Janeiro, maio/ago.,1999.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. Trabalho apresentado na 20^a. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 1997.

GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Visões críticas. 6^o ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GIROUX, Henry. Cultura, poder e transformação. In: Os professores enquanto intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. 5^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GUIMARÃES, Edilene R. A formação técnica profissional: dos ruídos do “bate-estacas” aos “bytes” da informática - estudo sobre a reformulação curricular do ensino da ETFPE. Dissertação (mestrado em educação) Centro Educação/UFPE. Recife: UFPE, 1998, 152 f.

HARVEY, David. Condição Pós-moderna. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1993.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo das competências. In: FERRETTI, Celso et al (Orgs.). Novas tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rj: Vozes, 1994. p. 124-139.

IANNI, Octavio. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, D. B. et al (Orgs.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 39-49.

_____. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z. Planejamento e educação no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

_____. Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho. Boletim Técnico do SENAC. V. 25, n.2, Rio de Janeiro, maio/ago., 1999a. p. 19-29.

_____. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: LIMA FILHO, Domingos. (Org.). Educação Profissional: tendências e desafios. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, Curitiba/98. SINDOCEFET – PR: 1999b. p. 87-107.

LEÃO, Geraldo Magela. P. 'Novas' estratégias da gestão privada da educação pública. In: OLIVEIRA, Dalila & DUARTE, Marise (Orgs.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 115-122.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. In: LIMA FILHO, Domingos (Org.). Educação Profissional: tendências e desafios. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, Curitiba/98. SINDOCEFET – PR, 1999. p. 23-40.

LIMA FILHO, Domingos Leite. (Org.). De continuidades e retrocessos históricos: razões e impactos da reforma da educação profissional no Brasil. In: Educação Profissional: tendências e desafios. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, Curitiba/98. SINDOCEFET – PR: 1999. p. 119-144.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Politecnicidade no ensino de segundo grau. In: GARCIA, W. (Org.). Politecnicidade no ensino médio. BRASIL/MEC/SENEB, São Paulo: Cortez, 1991. p. 51-64.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. Trabalho e educação. Campinas, SP: Papyrus: Cedes/São Paulo: Anped, 1992. p. 9-23. Coletânea C. B. E. Anped.

_____. A educação e os desafios das novas tecnologias In: FERRETTI, Celso et al (Orgs.). Novas tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 169-186.

MARTINS, Marcos F. Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?. Campinas.. SP: Autores associados, 2000. Coleção Polêmicas do nosso tempo; 71.

MARX, Karl & Engels, F. Manifesto comunista. São Paulo: CHED, 1980.

MATTOSO, Jorge. Produção e emprego: renascer das cinzas In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). O desmonte da nação: balanço do governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MENDES, Telmo S. Ensino Técnico: acertos e contradições. Dissertação (mestrado em educação). PUC – Campinas. 1998, 194 f.

MILITÃO, Maria Nadir de S. Do Amaral. A reforma do Ensino Técnico. In: Trabalho e Educação. n. 0. Belo Horizonte, jul/dez. 1996. p. 119–130.

MINAYO, M^ª. Cecília de Souza O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4^a. ed. São Paulo/Rio de Janeiro, HUCITEC/ABRASCO, 1996.

MODESTO, Paulo. Reforma do marco legal do terceiro setor no Brasil – http://www.apoema.adv.br/reforma_do_marco_legal_do_terceiro_seto.htm – Consulta em 25/10/2001.

MORAES. Carmem S. V. O sistema Nacional de Educação tecnológica e a Cefetização: Questões a serem consideradas pelos educadores. In: Educação e Sociedade, n^o. 49, CEDES, 1994. p. 524-530.

NOGARE, Pedro Dalle. Humanismo e Anti-humanismo. Introdução à Antropologia Filosófica. 12^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade e Competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. In: Trabalho e Educação. Revista do NETE. n^o 5, jan/jul, 1999.

_____. Éramos Felizes e não Sabíamos: uma Análise da Educação Profissional Brasileira. Boletim Técnico do SENAC, n^o1, jan./abril, 2000. p. 3-11.

_____. Políticas do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil – Anos 90: subordinação e retrocesso educacional. Tese (doutorado em Educação) Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2001. 349 f.

PAIVA, Vanilda. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. SILVA, Luiz A. M. da (Org.). Revista contemporaneidade e Educação. Ano II, N^o 1, maio/1997.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma G. & GONÇALVES, C. L. Renovando o Ensino de 2º. grau - propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992.

RAMOS, Cosete. Excelência na Educação: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RIOS, Terezinha A. Ética e competência. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs) Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa – Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SACRISTÁN, JOSÉ Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILI, Pablo (Orgs.). Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 50-74.

SALERNO, Mário S. Flexibilidade, organização e trabalho operário: elementos para análise da produção da indústria. Tese (Doutorado). Departamento de Engenharia de Produção/Poli/USP. São Paulo, 1991. 232 p.

_____. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, Celso et al. (Orgs.). Novas tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rj: Vozes, 1994. p. 54-74.

SALM, Cláudio. O ensino médio no Brasil – Características e problemas. Novos Rumos da Educação. Caderno CONTEE. Nova Friburgo, 1997.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SILVA FILHO, Horácio P. Faria. O empresariado e a educação. In: FERRETTI, Celso et al (Orgs.). Novas tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rj: Vozes, 1994. p. 87-92.

SILVA, Rinalva Cassiano. Educação: a outra qualidade. Piracicaba: Unimep, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo. A. & SILVA, Tomaz T. (Orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. Identidades Terminais. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SOUSA, Sandra M. Z. L. Escola e Empresa: iniciativas de parceria no Estado de São Paulo. In FERREIRA, Naura S. C. & AGUIAR, Márcia A. S. (Orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000a. p. 255-280.

_____. Parceria escola-empresa no estado de São Paulo: mapeamento e caracterização. Educação e Sociedade. Campinas: Cedes nº 70, 2000b. p. 171-188.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. Lei nº. 8.948/94 de 08/12/94. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional e educação tecnológica e dá outras providências.

_____. Emenda constitucional nº. 14 de 12/09/96.

_____. Ministério da Educação e do Desporto - Lei Nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, de 20.12.96.

_____. Medida Provisória Nº 1.549-28 de 14 de março de 1997. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências.

_____. Projeto de Lei nº. 1603/96, de 4 de março de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e dá outras providências.

_____. Decreto-Lei Nº 2.208, de 17.04.97. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Decreto - Lei Nº 2.406/97, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº. 8.948 de dezembro de 1994, e dá outras providências.

_____. Lei nº. 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º. Grau e Supletivo e dá outras providências.

BRASIL.. Portaria Nº 646, de 14 de Maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº. 9.394/96 e do Decreto nº. 2.208/97 e dá outras providências.

_____. Portaria Nº. 2267 de 19 de Dezembro de 1997. Estabelece diretrizes para a elaboração do projeto institucional de que trata o Art. 6º. do Decreto nº. 2.406 de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei no. 8.948, de 08 de dezembro de 1994.

BRASIL/CNE. Parecer Nº. 16/99, de 05/10/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Reforma do Ensino Técnico. Brasília: MEC/MTb, 1996.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Educação média e tecnológica: fundamentos diretrizes e linha de ação – Brasília: a secretaria, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Construção do plano político-pedagógico das EAFs, ETFs e CEFETs. Alagoas, MEC/SEMTEC/ CDEATFC, novembro/1995.

BRASIL . Ofício circular/ Nº. 114-94, Brasília, MEC/SEMTEC/GAB, 1994.

_____. Decreto nº. 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº. 6.494, de 07 de dezembro de 1977.

_____. Lei nº. 8859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de setembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação e, atividades de estágio.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Politecnicia no ensino médio/ [Walter Garcia, Célio da Cunha, coordenadores]. – São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, Cadernos SENEb; 5, 1991.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1995.

BRASIL. CNE/CEB, Parecer nº. 17/97. Relator: Conselheiro Fábio Luíz Marinho Aidar. De 03/12/97.

BRASIL. Revista do provão. Brasília, nº. 6, 2001.

BRASIL.MEC. <http://www.mec.gov.br/nivemod/ensmed/politicas.shtm> - consulta em 15/02/2000.

BRASIL. Mte. <http://www.mte.gov.br/oit.htm> – consulta em 03/07/2001.

CEFETPE. Manual do estagiário. Coordenação de Integração Escola e Empresa. S/d.

_____. Relatório de Gestão 2000a.

_____. Anuário Estatístico. 2º semestre de 2000b.

_____. Anuário Estatístico 2º/99 e 1º semestre de 2000c.

_____. Dado coletado em 13/07/2001 nos arquivos da Gerência de Apoio ao Ensino, 2001c.

_____. Relatório de Gestão 1999a.

_____. Regimento Interno do CEFETPE 1999b.

_____. Proposta do Curso Piloto de Construção de Edifícios, 1999c.

CIEE. Centro de Integração Empresa Escola. <http://www.ciee.org.br/est/faq.htm> – em 05/08/2001.

DICIONÁRIO MICHAELIS. <http://cf6.uol.com.br/michaelis/resultados.cfm> – 2001.

DIEESE . <http://www.dieese-pedrmr.org.br/dados052001.htm> – 2001.

ENDREs. Relatório do IV Encontro Nacional de Departamento de Relações Empresarias das ETF's, CEFET's, Agrotécnicas e Colégio Pedro II. Setembro, 1995.

ETFPE. Relatório de Gestão 1998a.

_____. Anuário Estatístico 1º e 2º semestres de 1998b.

_____. Relatório de Atividades 2º semestre de 1997.

_____. Relatório de Atividades 1º semestre de 1996.

_____. Relatório de Atividades 2º semestre de 1995.

_____. Relatório de Atividades 2º semestre de 1994.

_____. Serviço de Integração Escola-Empresa (SIE-E). Catálogo de ofertas, 1973.

INEP. Resultados finais do censo escolar de 1999.

INSTITUTO HERBERT LEVY. Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação do governo. São Paulo, 1992

IPEA. Relatório da Pesquisa Ação Social das Empresas, In: www.ipea.gov.br/asocial/ em 11/06/2001.

OUTRAS FONTES

FOLHA DE PERNAMBUCO. Caderno cidadania. Editorial “os jovens e o desemprego”. Recife, Domingo, 10 de outubro de 1999.

_____. _____. Editorial “Efeitos da globalização”. Recife, Sexta-feira, 28 de abril de 2000.

Terceiro Setor. <http://www.filantropia.com.br/oqueeoterceirosetor.htm> – Consulta em 25/10/2001.