



Universidade Federal de Campina Grande

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DOS NOVOS DESAFIOS
DO MUNDO DO TRABALHO: O INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA**

Diogo Fernandes da Silva

Professor Orientador: Roberto Vêras de Oliveira

CAMPINA GRANDE – PB

Diogo Fernandes da Silva

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DOS NOVOS DESAFIOS
DO MUNDO DO TRABALHO: O INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais da Universidade
Federal de Campina Grande para
obtenção do título de Mestre em
Ciências Sociais.

Orientador:

Prof. Dr. Roberto Vêras de Oliveira

Campina Grande

2009



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCC

S586e

2010 Silva, Diogo Fernandes da.

A educação profissional diante dos novos desafios do mundo do trabalho: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba / Diogo Fernandes da Silva. — Campina Grande, 2010.

149 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Vêras de Oliveira.

1. Reforma Educacional. 2. Mudanças no Mundo do Trabalho. 3. Educação Profissional. 4. Reforma do Ensino Técnico. I. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba. II. Título.

CDU – 37.014.3(043)

Diogo Fernandes da Silva

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DOS NOVOS DESAFIOS
DO MUNDO DO TRABALHO: O INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

Banca Examinadora

Prof. Roberto Vêras de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Prof.^a Marilda A. Menezes
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Prof.^a Waltimar Batista Rodrigues Lula
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Prof.^a Emília Maria da Trindade Prestes
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Dedicatória

Dedico a todas as pessoas

que gosto.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Roberto Vêras de Oliveira, que ao longo de quatro anos de convivência vem contribuindo de forma inestimável não só para o meu trabalho acadêmico, mas como um exemplo de vida, de dedicação à pesquisa e ao ensino. Pelo trabalho minucioso, que vai muito além das expectativas de orientação.

Aos membros do Grupo de Pesquisa *Trabalho, Desenvolvimento e Políticas Públicas*, pelas leituras, comentários e sugestões para a melhoria do trabalho acadêmico, em especial a Alexandre Santos e Eugenio Vital.

Aos membros da minha banca de qualificação, Waltimar Lula e Marilda Mendes, pelas contribuições fundamentais para a melhoria do trabalho.

Aos professores, coordenadores e diretores do IFPB, em especial aos que gentilmente participaram desta pesquisa.

Aos colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, com os quais tive a oportunidade de conviver e trocar dúvidas, aflições e momentos de distração: Anchieta, Pablo, Márcio, Bruna, Giancarlo, Vilson, Fernanda, Francisco, dentre outros.

A Rinaldo, secretário do PPGCS, pela melhor assistência que um secretário pode ofertar ao aluno. Pela disposição, simpatia, preocupações e pela pessoa que ele é.

Ao amigo Estevam Dedalus, pela constante aprendizagem que é tê-lo ao meu lado, pelas conversas agradáveis a beira do mar.

Ao primo, Thiago Henrique, pois não tenho como expressar sua importância em minha vida.

Ao amigo, Luís Flávio, pela grande força e entusiasmo pelos meus projetos.

Aos meus pais, pois me deram a oportunidade da existência.

À minha amiga Rosa Idalino, porque sempre me estimulou e porque transformou tudo o que parecia enfadonho em divertido.

Não posso deixar de citar todos aqueles que me perturbam, meus grandes amigos: Alan Kardec (amigo de fé), Hélio Beretta, Pedro Luís, Auricélia, Marlene, Keliana Dantas, Demétrio, Maria Simone, Gilmara Joane, Raphael Jeronymo, Mamão, Alexandre, Aubeny Chimba, Josileide, Joanna, Gabriella, Gildimar, Ana Patrícia, Vavá Campelo, Glícia e todos aqueles que por lapso da minha memória não citei por aqui.

Aos queridos alunos do curso de Pedagogia que me estimulam em busca de conhecimento, em especial Heriberto, Jefferson, Roberlandia, Amanda e Laíze.

A Tássia Tavares, companheira de todos os momentos.

Por fim, agradeço a Capes pela bolsa concedida.

Resumo

Nossa pesquisa tem como proposta de investigação analisar os processos de Reforma da Educação Profissional e os impactos que esta teve sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Ao mesmo tempo, a referida Reforma foi analisada pelo ângulo das repercussões sofridas com as mudanças atuais no mundo do trabalho e as novas necessidades, demandas e desafios colocados para a Educação Profissional. Atualmente em processo de transformação institucional para o novo formato de IFPB, a experiência da Paraíba nos oferece um indicador da problemática, para se entender de que modo uma instituição pública de ensino básico, técnico e tecnológico tem se coloca frente à nova situação, principalmente em relação aos conflitos gerados pelas reorientações do discurso oficial do governo. Recorreremos à reconstituição da trajetória histórico-social e institucional do IFPB, para situar as principais mudanças verificadas ultimamente quanto ao papel que vem desempenhando localmente no campo da Educação Profissional e identificar, entre os atores mais diretamente envolvidos, as suas percepções sobre as questões atuais do trabalho, do emprego e da formação/qualificação profissionais, assim como sobre a atuação do IFPB. No que se refere à abordagem metodológica, para a apreensão das estruturas, processos e práticas relacionados à formação profissional, procuramos abordar as dimensões objetivas e subjetivas implicados em tais situações, entretanto sob uma perspectiva focada nos sujeitos e nas experiências nas quais se inserem e atuam, suas experiências histórico-sociais, suas potencialidades, possibilidades e conflitos. De caráter qualitativa, a pesquisa utilizou dos seguintes procedimentos: análise bibliográfica, particularmente focada sobre o debate atual a respeito dos temas do trabalho, emprego e educação profissional; análise documental, abrangendo documentos nacionais e locais, técnicos, institucionais e pedagógicos; procedimento de observação direta (espaços, ambientes, equipamentos, atividades); e entrevistas semi-dirigidas com gestores, professores, coordenadoras pedagógicas do IFPB, *campi* de João Pessoa e Campina Grande. A partir da nossa pesquisa percebemos dois momentos distintos na Instituição: o momento da Reforma de 1997, que separou a educação propedêutica da educação técnica e que impossibilitou o crescimento dos IFETs, ao mesmo tempo que orientou suas ações para vendas de serviços, parcerias, ou seja, ações

institucionais típicas do modelo neoliberal vigente naquele momento; e o atual Decreto 5.154/04, que resgata o caráter público dos Institutos, retomando os investimentos e ampliando o número de *campi*.

Palavras-Chave

Reforma Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho, Educação Profissional, Reforma do Ensino Técnico, IFPB.

Abstract

Our research is research proposal review processes Reform of Professional Education and the impact this had on the Federal Office for Education, Science and Technology in Paraguay - IFPB. At the same time, this reform was considered by the angle of impact suffered with the current changes in the world of work and new needs, demands and challenges for Vocational Education. Currently in the process of institutional transformation to the new format IFPB, the experience of Paraíba gives us an indicator of the problem, to understand how an institution of public education, technical and technology has been put forward to the new situation, especially in relation to conflicts generated by the reorientation of the official discourse of the government. We appeal to the reconstitution of the history and social history and institutional IFPB to locate the main changes seen lately about the role that has played locally in the field of professional education and identify those actors most directly involved, their perceptions of current issues labor, employment and Professional Education, as well as on the performance of IFPB. As regards the methodological approach to the understanding of structures, processes and practices related to training, we seek to address the objective and subjective dimensions involved in such situations, though from a perspective focused on the subject and the experiences within which they operate and act, it's historical and social experiences, their capabilities, possibilities and conflicts. Character of qualitative research used the following: literature review, particularly focusing on the current debate on the issues of labor, employment and professional education, document analysis, including national and local documents, technical, institutional and educational, the procedure for observation direct (spaces, environments, equipment, activities), and semi-structured interviews with administrators, teachers, pedagogical coordinators IFPB, campuses of Joao Pessoa and Campina Grande. From our research we noticed two distinct moments in the institution: the time of the Reformation of 1997 that separated the preliminary work in the education and technical education that prevented the growth of IFETs while that guided their actions to sales of services, partnerships, or that is, institutional actions typical of the neoliberal model then in force, and the present Decree 5.154/04, which rescues the

public nature of the Institutes, returning to investing and expanding the number of campuses.

Keywords

Education Reform, Changes in the World of Work, Professional Education, Education Reform Technical, IFPB.

Quadros

Quadro 1 - Mudança no paradigma da Educação Profissional	67
Quadro 2 – Paradigma em superação e o novo paradigma	68

Tabelas

Tabela 01 – Evolução do Número de Alunos	105
Tabela 02 – Número de servidores	109
Tabela 03 – Número de alunos (2000 a 2004)	110
Tabela 04 – Número de alunos ingressos (2005 a 2008)	111
Tabela 05 – Número vagas (2005 a 2008)	111
Tabela 06 – Número concluinte (2005 a 2008)	112
Tabela 07 – Gasto médio por aluno (2004 a 2008)	112
Tabela 08 – Renda Familiar Per Capita (2007 a 2008)	113

Lista de Abreviaturas e Siglas

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEB - Câmara da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MTb – Ministério do Trabalho

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional

RCNETs - Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC - Secretaria de Educação Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes

SESC - Serviço Social do Comércio

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Objeto de estudo, Definição do Problema, Objetivos, Justificativa, Processos de Observação e Organização do Trabalho 18

CAPÍTULO I – O DEBATE CLÁSSICO SOBRE A QUESTÃO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL 28

1. A Sociologia do Trabalho e a qualificação profissional 28

2. A qualificação em Georges Friedmann 31

3. A qualificação em Pierre Naville 38

4. A qualificação em Harry Braverman 43

5. Da qualificação à competência 47

CAPÍTULO II - QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: FUNDAMENTOS, CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL 53

1. Qualificação, Formação e Educação Profissional 53

2. Trajetória da Educação Profissional no Brasil 56

3. Reestruturação produtiva e a Reforma da Educação Profissional nos anos 1990 60

4. As disputas entre os diversos atores sobre o campo da Formação Profissional 76

5. A reforma da educação profissional sob o Governo FHC e a contra-reforma no Governo Lula 88

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA 96

1. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica 96

2. Das Escolas dos Artífices aos IFETs 101

3. IFPB em números: um balanço do período recente 109

4. Mudanças atuais no IFPB 114

5. As parcerias do IFPB 119

6. Novas tendências do IFPB: as visões dos agentes 122

CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141

INTRODUÇÃO

O debate acerca da formação profissional no Brasil não é recente, porém, nas últimas décadas, podemos observar um incremento nas discussões e formulações – seja por meio da disseminação de novas concepções empresariais e do redirecionamento de políticas públicas de qualificação, seja por meio de um reposicionamento das entidades de trabalhadores sobre o tema. O debate atual, a partir do prisma dos agentes citados, ora está em consonância entre si, ora desafina, em vista das disputas em torno das questões que envolvem o trabalho, em geral, assim como em relação à formação profissional. Quanto ao discurso empresarial (corroborado pela política governamental, especialmente ao longo dos anos 1990), nota-se a influência das velhas concepções da Teoria do Capital Humano, que voltaram ao debate público em meados dos anos 1990, contribuindo para disseminar e construir, de certa forma, um mito redentor para a solução do problema do desemprego que tem afligido ainda hoje o país.

Novas expressões e conceitos são veiculados diariamente na mídia, tais como *empregabilidade*, *competência* e *flexibilidade* (do trabalhador e das relações de trabalho), expressões que invadem as reportagens midiáticas através de especialistas em recursos humanos, economistas e outros, que oferecem “palpites” e conselhos para quem procura trabalho.

Com o fim da *Idade de Ouro* do capitalismo, surgem mudanças de ordem econômica, social, tecnológica, oriundas principalmente da introdução da microeletrônica no processo produtivo e da crise de acumulação do modelo *fordista*. Segundo Harvey (1992), nas últimas décadas vem ocorrendo na economia mundial uma passagem do modelo de produção rígido *taylorista-fordista* para um novo modelo de produção *flexível*, modificando, assim, a condição do trabalho e do trabalhador na produção e na sociedade. O sistema capitalista vem operando de uma maneira nova, sob um novo modelo de acumulação, associado a um modelo de regulação social, econômico e político: a *acumulação flexível*. A flexibilização se confronta com a rigidez da acumulação *fordista*, envolvendo os mercados de trabalho e de produtos, e

repercutindo de forma contundente nas relações de trabalho, cuja tendência predominante tem sido a adoção de contratos mais flexíveis e precários.

As mudanças na esfera produtiva advindas da introdução de novas tecnologias e novos métodos de gestão, com destaque para o que se convencionou chamar de *toyotismo* (“modelo japonês”), foram no sentido de: a) permitir maior autonomia ao trabalhador, reunindo concepção e execução em um único processo; b) recompor as diferentes tarefas, diminuindo níveis hierárquicos; c) introduzir formas flexíveis de relações de trabalho; d) possibilitar a produção flexível de artigos diferenciados e de qualidade, com aplicação da microeletrônica e maior qualificação dos trabalhadores (LIMA, 2005). Quanto aos novos métodos de gestão da produção, suas bases constitutivas podem ser sintetizadas da seguinte forma: Círculos de Controle de Qualidade (CCQ); *just-in-time*; *kanban*; ilhas de produção (baseadas no trabalho cooperativo em oposição às linhas de montagem fordista); e os grupos semi-autônomos, com capacidade relativa de autogerenciamento. A rígida separação entre a execução e o planejamento (que caracterizava o modelo *taylorista-fordista*) cede lugar a uma organização menos vertical e mais horizontal. O espaço entre a concepção e a execução diminui, cabendo ao trabalhador uma maior participação no processo produtivo e uma maior identificação com a empresa e seus objetivos. Nesse contexto, é necessário um perfil de profissional capaz de lidar com as novas exigências e desafios do mercado. De acordo com Tartuce (2002), além dos conhecimentos objetivos e formais, são necessárias habilidades cognitivas e comportamentais (tais como iniciativa, criatividade, cooperação, liderança, etc.) para enfrentar os imprevistos da produção.

No caso brasileiro, a reestruturação produtiva, ao menos no que se refere às grandes empresas, foi executada de forma intensa nos anos 1990 e esteve fortemente focada na intensificação da exploração do trabalho (LIMA, 2005). Nos termos de Antunes (2007, p. 15):

Nos anos 1990 essa processualidade deslanchou através da implantação dos receituários oriundos da *acumulação flexível* e do *ideário japonês* e assemelhados, da intensificação da *lean production*, das formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho, da transferência de unidades produtivas, onde empresas tradicionais

(...), sob imposição da concorrência internacional, passaram a buscar (...) níveis mais rebaixados de remuneração da força de trabalho, combinados com uma força de trabalho sobrando, sem experiência sindical e política.

A transição para um novo paradigma produtivo tem repercutido de forma contundente no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na educação profissional. A própria noção de *formação profissional* foi ressignificada, dando lugar à noção de *competência*, uma formação mais flexível em que o trabalhador passa a assumir uma posição polivalente. Esse novo paradigma é o *modelo flexível*, que

Contrariamente ao que se dava no taylorismo-fordismo, o saber construído pelos trabalhadores no cotidiano da fábrica passa não apenas a ser reconhecido como requisitado e premiado. O chamado saber tácito, ou qualificação tácita, oriundo da experiência dos trabalhadores individuais e do coletivo do trabalho, ganha proeminência porque se reconhece sua força para a resolução dos problemas diários com que a produção se defronta. A valorização desse saber e sua incorporação à produção recebem um nome – modelo de competências –, em que estas significam não apenas o saber/fazer, o domínio do conhecimento técnico, mas, principalmente, o saber/ser, a capacidade de mobilização dos conhecimentos (não apenas técnicos) para enfrentar as questões problemáticas postas pela produção (FERRETTI, 2004, p. 07).

Tal modelo produtivo demanda um novo perfil de trabalhador, mais atualizado e informado, com níveis mais elevados de escolaridade, o que, ao impactar na realidade brasileira, redirecionou a ação das políticas educacionais na década de 1990, com um amplo movimento de reformas que atingiram todos os níveis da educação brasileira (FERRETTI, 2002).

Para justificar tais mudanças, o governo brasileiro, amparado na ação sistemática dos organismos multilaterais, despontou para o chamado *modelo de competência*. Os currículos embasados nas competências partem da análise do processo de trabalho, adotando uma abordagem centrada em resolução de problemas (RAMOS, 2002). As justificativas que buscavam legitimar essa adoção referiam-se principalmente à necessidade dos países emergentes construir novos agentes sociais, tanto no plano

coletivo como no plano individual, capazes não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, de tirar o melhor proveito das situações cotidianas referentes ao mundo do trabalho (FERRETTI, 2002).

Os certificados e diplomas escolares, apesar de manterem a sua importância para a inserção profissional, não são mais garantia de permanência do indivíduo no mercado de trabalho, visto que este passou a ser mais dinâmico e instável. A permanência no mercado dependerá então das competências adquiridas e constantemente atualizadas, proporcionando ao trabalhador a *empregabilidade*, visto que

A aquisição e a renovação de *competências* pode ocorrer por meio da educação profissional continuada ou pela diversificação das experiências profissionais. Por isso as diretrizes recomendam que os currículos sejam modulares, permitindo aos trabalhadores a construção de seus próprios itinerários de formação, assim como prevêem mecanismos de avaliação, que possam certificar competências adquiridas pela experiência profissional. Neste último aspecto reside uma inovação proporcionada pela noção de competência: o reconhecimento do saber prático/tácito do trabalhador (RAMOS, 2002, p. 07).

Quanto à dimensão social, a *qualificação*, nos termos do *fordismo*, conotava um tipo de relação entre trabalhadores e empregadores de caráter mais coletivo e remetido a negociações coletivas. A *competência*, nos termos da *produção flexível*, se contrapõe à esse caráter, remetendo à individualização das relações trabalhador-empregador, tendendo, no entender de Ramos (2002), a despolitizar essas relações. Questões-problema, como oportunidade de acesso à educação, desemprego, precarização das relações de trabalho, perdas salariais, entre outras, deixam de ser concebidas como *sociais* e assumem um caráter estritamente *técnico* e individual.

A reforma do ensino técnico, empreendida em 1997, através do Decreto 2.208/97, repercutiu de forma acentuada na Rede Federal de Ensino Técnico, que aderiu à concepção claramente orientada pelos organismos multilaterais de constituição de um sistema de formação profissional diferenciado do ensino propedêutico, adequando-se às novas demandas de uma economia competitiva (MORAES, 1999). Com a referida mudança na estrutura do ensino técnico, avançou-se para o processo de reforma

curricular, introduzindo-se a noção de *competência* como referência primordial (RAMOS, 2002).

No momento presente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs passam por novas transformações, principalmente com a ampliação de novas unidades, com a duplicação do número das mesmas; com a contratação de novos efetivos; e com a reforma na estrutura administrativa, passando a ser dotada de mais autonomia, de modo a assemelhar-se à estrutura das Instituições de Ensino Superior. Além disso, o IFET passa a articular a Educação Básica e a Superior, a formação geral e a profissional. Dentro das novas perspectivas se encontram a valorização e o fortalecimento da educação e das instituições públicas. Quanto ao IFET, beneficia-se de um processo de maior institucionalização da educação profissional.

Podemos, portanto, grosso modo, afirmar que a “contra-reforma” do Governo Lula teve a perspectiva de realçar a política pública de formação profissional enquanto um direito social, ao assegurar a ampliação da Rede Federal de Ensino Técnico. Outras iniciativas foram marcantes, tais como a integração da formação básica e profissional, finalizando a dualidade estabelecida pelo Decreto 2.208/97, além da crítica ao discurso da *empregabilidade* e à perspectiva privatizante da política do governo anterior.

O nosso estudo parte das seguintes constatações para empreendermos a investigação sociológica da educação profissional:

- a) A educação profissional vem sofrendo importantes modificações, no país, principalmente com a Reforma do Ensino Técnico empreendida em 1997, a qual implicou em um esforço de adaptação às novas exigências que a acumulação flexível vem demandando no processo de inserção do Brasil na economia mundial;
- b) A política de educação profissional se constitui em um *campo social* (na acepção bourdieusiana) em permanente disputa, seja em relação às suas regras de funcionamento, seja quanto à sua estrutura. Envolve, como atores mais

importantes: governos, empresários, trabalhadores, educadores, profissionais ligados diretamente com a educação profissional etc.;

- c) A partir de 1995, a política pública de educação profissional foi orientada sob a perspectiva liberal e privatizante, na qual havia um posicionamento de desresponsabilização do Estado frente às políticas públicas. A partir de 2003, entre continuidades e rupturas, o governo federal assume e ratifica a educação profissional como um direito social.

A questão-problema que orienta este trabalho de pesquisa é justamente investigar de que modo, em uma região periférica da economia capitalista como a Paraíba, a sociedade tem reagido a essas mudanças no mundo do trabalho, mais particularmente no que tange à questão da educação profissional. De modo mais preciso: no caso específico do IFPB, como uma instituição pública de ensino básico, técnico e tecnológico tem enfrentado as novas demandas e reorientações que os discursos oficiais dos sucessivos governos vêm assumindo diante das mudanças no mundo do trabalho? Como a comunidade que compõe o IFPB (gestores, professores, funcionários, alunos) vem reagindo a tais mudanças e reorientações e que questões tais reações suscitam ante à implementação das políticas propostas?

O objetivo do nosso trabalho é reconstituir e analisar a trajetória do hoje denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, focando nossa atenção nos seus esforços de adaptação às novas políticas governamentais e às novas demandas da sociedade quanto à educação profissional, principalmente contextualizadas dos anos 1990 aos dias atuais. Um marco quanto a isso foi a Reforma do Ensino Técnico, de 1997, e suas repercussões junto aos agentes envolvidos na educação profissional (professores, gestores, alunos), bem como na perspectiva de ensino a ser adotada (grade curricular, orientações pedagógicas, diretrizes educacionais etc.). Daí a necessidade de verificar de que modo esses diversos movimentos em escala global e nacional repercutem no âmbito da instituição em nível local. Analisar tais movimentos de ajustes, suas principais tendências, suas realizações e impasses, no caso particular do IFPB, é o que nos propomos neste estudo. Nesse sentido, se faz necessário

um amplo levantamento das reações dos diversos agentes envolvidos ante às novas políticas governamentais e às novas condições e referências advindas das mudanças nas formas de produção e de trabalho no país e no mundo.

A partir de uma perspectiva sociológica, procuramos compreender como o IFPB vem se posicionando e se reposicionando diante das novas situações e referências postas pelas mudanças no mundo do trabalho à formação profissional no Brasil e no contexto internacional. Para tanto, nos propomos a reconstituir a política de educação profissional historicamente adotada no país, com destaque para a trajetória histórica das Escolas Técnicas Federais e, mais enfaticamente, quanto às mudanças pelas quais vêm passando atualmente; situando o IFPB nessa trajetória e contexto. Na sequência, nos propomos a recuperar a trajetória do Instituto Federal na Paraíba, em particular quanto à origem institucional, áreas profissionais abrangidas, perfil dos professores e alunos atendidos, destinos dos egressos, referências político-pedagógicas adotadas, entre outros aspectos. Buscamos ainda situar as principais mudanças verificadas ultimamente quanto às relações entre a formação profissional e a elevação da escolaridade; educação profissional e preparação para a cidadania; os mecanismos de captação das demandas e da oferta, no sentido de atendê-las; a inserção do IFPB na sociedade (vínculos, parcerias, espaços externos de ação); além de identificar as noções referentes a *trabalho*, *emprego e educação profissional* na sua prática atual, no que diz respeito a professores, alunos e gestores locais do IFPB, observando, particularmente, os aspectos que, quanto a isso, vêm sofrendo mudanças.

No que diz respeito aos procedimentos de verificação empírica das hipóteses que norteiam a reflexão sociológica da problemática em questão nesta dissertação, se faz necessário explicitar como foram construídos os dados que consubstanciam o presente estudo. Buscamos analisar a educação profissional a partir de um trabalho de pesquisa constituído a partir das seguintes fontes:

- a) Pesquisa bibliográfica, referenciada principalmente na sociologia do trabalho, focada no debate clássico sobre qualificação, formação e educação profissional e

nas mudanças recentes no mundo do trabalho e seus impactos na educação profissional;

- b) Pesquisa documental, com a análise de: documentos oficiais e não-oficiais, que refazem a trajetória histórica do IFPB, referenciais curriculares, relatórios de gestão da própria instituição, leis e decretos do governo federal, pareceres da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação, que permitem a construção de uma visão analítica da ação pública no campo da formação profissional no Brasil e particularmente na Paraíba;
- c) Pesquisa de campo, constituída de: visitas às unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, observando os espaços, ambientes, equipamentos e atividades desenvolvidas; e realização de entrevistas semi-estruturadas com os agentes citados.

Com base em tais elementos, procedemos a uma análise de caráter qualitativo das entrevistas realizadas com professores, com alunos do quadro e egressos, e com funcionários do IFPB, com o objetivo de identificar as noções referentes a *trabalho*, *emprego* e *educação profissional*, observando, particularmente, os aspectos que, quanto a isso, vêm sofrendo mudanças.

Este trabalho é um desdobramento da experiência de três anos como aluno pesquisador de iniciação científica nos projetos “*O Sistema S e os novos desafios da Qualificação Profissional: o caso do SENAI de Campina Grande*” e “*O CEFET-PB e os novos desafios da Formação Profissional diante das Mudanças no Mundo do Trabalho*”, desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Trabalho, Desenvolvimento e Políticas Públicas, situado no Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq e coordenado pelo Professor Roberto Vêras.

A partir da participação no primeiro projeto, em 2005 e 2006, tivemos a oportunidade de sermos inseridos na problemática do Trabalho, mais precisamente com

um amplo levantamento e estudo bibliográfico sobre Sociologia do Trabalho e Educação Profissional.

O primeiro projeto compunha um estudo mais amplo, que versava sobre como se conformam os diversos agentes da Qualificação Profissional, atuantes no Estado da Paraíba, diante das novas situações e referenciais trazidos com as mudanças que vêm atingindo as formas de produção e o mundo do trabalho no país e em escala global. Tal estudo teve por objetivo apreender sobre como em uma região periférica da economia capitalista a sociedade reage e atua sobre as referidas mudanças, mais particularmente quanto à questão da Qualificação Profissional. Naquele momento, nos concentramos na abordagem sobre o caso do *Sistema S*, em específico o SENAI de Campina Grande.

No segundo projeto, desenvolvido em 2007, dando continuidade ao propósito mais geral da pesquisa, focamos no estudo sobre o CEFET/PB, buscando apreender junto aos principais agentes que lhe são constitutivos como a instituição foi modificando as suas diretrizes pedagógicas e institucionais no sentido de se adaptar às mudanças em curso no mundo do trabalho. Tais elementos foram remetidos para a continuidade e aprofundamento da pesquisa através do projeto de mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande.

Como parte do projeto maior de estudar os diversos agentes envolvidos no campo da Educação Profissional ainda tivemos a oportunidade de integrar o Curso de Especialização em Novas Tecnologias na Educação pela Universidade Estadual da Paraíba. A partir de então, pudemos observar como as Transformações no Mundo do Trabalho repercutem na modalidade de Educação à Distância, especificamente no caso do SENAC da Paraíba.

A presente dissertação é composta de introdução, três capítulos e as considerações finais.

No Capítulo I, procuramos situar os termos do debate clássico sobre a qualificação profissional, tomando como referência autores da sociologia do trabalho. Iniciamos com Georges Friedmann e seus estudos sobre a fragmentação das tarefas, o

que gerou sua tese do *Trabalho em Migalhas*, para em seguida abordamos os estudos sobre a automação e qualificação em Pierre Naville. Por fim, fizemos uma revisão das teses de Harry Braverman sobre a crescente desqualificação do trabalho, com base no consolidado livro *Capital e Trabalho Monopolista*.

No Capítulo II, iniciamos com uma discussão acerca da confusão conceitual estabelecida entre *Qualificação, Formação e Educação Profissional*, para na seqüência escolhermos o termo que melhor se encaixa em nossa perspectiva teórico-metodológica. Reconstruímos a trajetória da Educação Profissional no país, para em seguida analisarmos como a reestruturação produtiva impactou na reforma da educação profissional nos anos 1990. Buscamos analisar os diversos agentes envolvidos no campo da Educação Profissional e as disputas entre os diversos projetos, para com isso buscar compreender as diferenças entre as ações governamentais do governo FHC e do governo Lula no que tange à concepção de política pública de Educação e de Educação Profissional.

No Capítulo III, focamos diretamente no nosso objeto de estudo, apresentando os resultados da pesquisa empírica realizada junto ao IFPB, incluindo uma reconstituição histórica da Instituição, bem como um esforço de captar os movimentos de ajustes e resistência às políticas governamentais. Finalizamos este Capítulo analisando as mudanças recentes no IFPB, suas novas diretrizes, e tentando perceber em que medida tais mudanças significam continuidades ou rupturas em relação à trajetória anterior.

Na última parte do trabalho, buscamos tecer nossas considerações finais acerca do estudo.

CAPÍTULO I - O DEBATE CLÁSSICO SOBRE A QUESTÃO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

1. A Sociologia do Trabalho e a qualificação profissional

A Sociologia do Trabalho se constitui como campo específico de estudos a partir das décadas de 1940 e 1950 na França, diferenciando-se da perspectiva da Sociologia Industrial¹ nos Estados Unidos. As primeiras formulações adquiriram o caráter de diagnósticos em torno das constantes mutações no campo do trabalho com amplo impacto nas estruturas sociais da sociedade, com destaque para os estudos clássicos de Georges Friedmann, Pierre Naville e Alain Touraine (pesquisadores que buscavam compreender os efeitos da fragmentação das tarefas e a degradação da aprendizagem, resultantes do *taylorismo-fordismo*, e sobre como tais repercussões incidiam na questão da qualificação do trabalho). As mudanças em curso no mundo do trabalho, trazidas com o desenvolvimento do *taylorismo-fordismo*, balizaram as três perspectivas de análise: a passagem da civilização natural para a civilização técnica, na visão de Friedmann; do trabalho mecanizado para o trabalho automatizado, conforme Naville; e do sistema profissional para o sistema social da produção, nos termos de Touraine. Essas transformações modificaram tanto a organização do trabalho industrial quanto a relação do trabalhador com o trabalho (DUBAR, 1998). No contexto mais amplo, Friedmann, no *Tratado de Sociologia do Trabalho*, aponta para mudanças sociais a partir das transformações do trabalho:

Entretanto, o incessante progresso das técnicas de produção, o enorme crescimento, em volume, das empresas, o lugar cada vez maior ocupado pela indústria na atividade social, o fortalecimento das associações sindicais e, paralelamente, dos conflitos entre

¹ Apesar de terem o mesmo objeto de estudo, a perspectiva francesa e a americana se opõem em dois aspectos: financiamento e método. A Sociologia Industrial americana possui um caráter mais pragmático, com a existência de um amplo mercado de estudos orientados a aplicações práticas, enquanto a Sociologia do Trabalho francesa estava mais distante da prática social e o seu financiamento era público e não tinha contrapartida em termos de intervenção e controle social (TARTUCE, 2002, p. 48).

empregadores, a importância assumida em decorrência do taylorismo pelos sistemas de “organização científica do trabalho” (scientific management), desviaram atenção dos sociólogos para diversos grupos que os homens formam entre si mercê das atividades de trabalho (FRIEDMANN & NAVILLE, 1973, p. 37).

É nesse momento que a noção de *qualificação* surge como questão central na Sociologia do Trabalho, com sentidos diferentes entre os autores clássicos, mas unindo-se em torno da sua percepção como um indicador das mudanças na organização do trabalho, bem como do valor social das tarefas realizadas (DUBAR, 1998).

A Sociologia do Trabalho, nesse momento, apontava para o fim dos ofícios, que tinham como referencial o artesão, expressão do trabalho concreto. A trajetória do trabalhador no interior da fábrica *taylorista-fordista*, exposto às tecnologias que vão sendo incorporadas ao chão de fábrica, é acompanhada ao mesmo tempo pela perda de saberes, da livre iniciativa e da autonomia que até então os trabalhadores ainda detinham. Assim, por força do desenvolvimento industrial, trabalhos complexos, delimitados e definidos no interior de um dado ofício, são decompostos e permitem que a sua execução ocorra por trabalhadores substituíveis ou sem qualificação, reduzindo-se, portanto, o ofício a atividades simples, “migalhas” de um ofício (TOMASI & SILVA, 2007).

Anteriormente o homem não se preparava para o trabalho, mas aprendia no próprio trabalho. Com as mudanças gestadas pela modernidade, a sociabilidade no entorno do trabalho modifica-se radicalmente, destruindo a cultura profissional do *métier*. Na passagem da manufatura para a fábrica, Marx observa que o trabalhador passa a se tornar um apêndice da máquina:

Na manufatura e nos ofícios, o trabalhador serve-se de instrumento; na fábrica ele serve de máquina. No primeiro caso, ele é quem move o meio de trabalho; no segundo, ele só tem que acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo; na fábrica, são apenas os complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles (MARX, 1996, p. 31).

No interior da manufatura se criam as primeiras condições necessárias para a organização do trabalho capitalista. Primeiramente, na cooperação simples, na qual cada um realiza a mesma operação, reunidos no mesmo local, sob controle do capital. No entanto, a manufatura desenvolve-se em forma de cooperação mais complexa e nasce a divisão técnica do trabalho. Cada vez mais as tarefas são parcializadas em operações limitadas, mas a posse do instrumento ainda dá ao trabalhador um poder de resistência contra o capital, pois este ainda depende da habilidade daquele. Com o advento da maquinaria, ocorre uma submissão do trabalhador ao capital, pois o instrumento de trabalho não lhe pertence mais e, de ferramenta manual, torna-se a máquina autônoma.

A partir dessas análises surge o problema da qualificação profissional, ou seja, no momento em que houve a separação entre formação e trabalho. A qualificação foi separada de outras esferas da vida e passou a ser mensurável e comparável segundo uma mesma unidade de medida dentro do mercado de trabalho, e também foi inserida em uma divisão social e técnica do trabalho cada vez mais acentuada (TARTUCE, 2002).

O *aprendiz* e o *mestre*, nesse contexto, transformam-se em *trabalhadores qualificados, semi-qualificados* ou *não qualificados*. Ao invés da aprendizagem na oficina, passa-se para um sistema de educação e de formação profissional que deveria preparar, disciplinar e socializar o indivíduo para o trabalho (TARTUCE, 2002). Nessa passagem, a escola se transforma em um novo *locus* de socialização, cumprindo um importante papel na sociedade capitalista, introjetando nos indivíduos a cultura e os valores burgueses acerca do trabalho. A estrutura da escola se torna cada vez mais semelhante à das fábricas, com uniformes, diretores, inspetores, pontualidade, assiduidade, disciplina, etc. A escola passa a ser por excelência o local que vai muito além da simples transmissão de conhecimentos técnicos para execução do trabalho.

A temática sobre a qualificação surge principalmente a partir do aprofundamento da divisão social do trabalho (TARTUCE, 2007). A fragmentação das tarefas passa a ser objeto de estudo da economia, a exemplo de Adam Smith, que tenderia a ter uma visão otimista. A divisão do trabalho é experimentada, ainda que timidamente, no período da Revolução Industrial e aprofundada no início do século XX, com a introdução do *taylorismo*. A percepção crítica da divisão social do trabalho é lançada por Karl Marx aos processos que trariam a degradação e o trabalho alienado.

2 - A qualificação em Georges Friedmann

A questão da qualificação profissional aparece como temática central nos estudos de Georges Friedmann, com enfoque nas conseqüências e repercussões que o progresso técnico trouxe para o mundo do trabalho. No cerne, buscava compreender os efeitos do progresso da técnica sobre o trabalho e como este fragmentou as tarefas. Vivendo no contexto da mecanização e da organização do trabalho *taylorista-fordista*, ao mesmo tempo em que os novos tempos da automação se pronunciavam, Friedmann fez suas pesquisas com bases empíricas nas empresas, objetivando visualizar as condições de diversas situações de trabalho e os efeitos do progresso técnico sobre o trabalho humano (TARTUCE, 2004).

Em seu livro *Trabalho em Migalhas* (1956), Friedmann faz um retrospecto histórico sobre o trabalho, com ênfase no processo de divisão, especialmente do artesanato à indústria. A partir do surgimento da máquina a vapor, o caminho para as revoluções industriais estava constituído, assim como a separação dos ofícios unitários do artesanato, essencialmente manual e polivalente, refratário ao uso das máquinas e das simplificações das tarefas. O produto final artesanal, nos termos do autor, se opõe ao progresso técnico, que introduz a racionalidade das operações em função dos novos instrumentos.

O artesão ou operário especializado, pondo sua experiência, seu conhecimento do material num objeto que ele começava e acabava, com a ajuda de suas ferramentas, continuava a ser o trabalhador-tipo do mundo ocidental. A partir daí, estimulada pela mecanização, a divisão das tarefas prossegue em ritmo acelerado (FRIEDMANN, 1972, p. 26).

As operações, que eram concentradas nas mãos dos artesãos no contexto anterior, começam a ser desvinculadas do contexto geral da produção. Tal fenômeno é contínuo e vai sendo cada vez mais favorecido ao longo do século XIX, com a especialização das máquinas. Friedmann conclui que surgem duas crenças, quase

místicas: a primeira, de que a racionalização científica do trabalho se faz por uma fragmentação das tarefas, aumentando o rendimento dos trabalhadores “especializados”; a segunda, de que a divisão do trabalho seria uma linha inexorável à evolução e ao progresso, em perfeita harmonia com as especialidades. Friedmann acrescenta que essa evolução encontra-se diretamente ligada à história do capitalismo industrial, já que, com o desenvolvimento das forças produtivas e a conquista de territórios coloniais, era necessária a procura de novos meios para produzir cada vez mais e a preços mais baixos, com vistas a satisfazer as exigências do capital e as necessidades de um extenso mercado de consumidores.

Como conseqüência para a qualificação profissional, Friedmann aponta que com as tarefas fragmentadas a aprendizagem tornou-se degradada. Os trabalhos acabam tão divididos e mecanizados que a aprendizagem se resume a alguns dias e “um total de três meses de experiência para fazer uma boa operária” (FRIEDMANN, 1972, p. 31). Seria uma oposição aos ofícios qualificados.

É possível dizer que, em regra geral, ao estilhaçar os ofícios herdados do artesanato, onde a experiência operária era, para uma grande parte, constituída pela lenta aquisição do conhecimento da matéria trabalhada, de suas propriedades sob a mão da ferramenta, de suas qualidades diferenciadas segundo a amostra (...), a racionalização, por vezes lentamente, por vezes num ritmo veloz, despojou os trabalhadores daquilo que era um dos conteúdos mais preciosos de sua atividade profissional: o contacto com material e seu conhecimento (FRIEDMANN, 1972, p. 36).

O conhecimento da produção e do material praticamente desapareceram com a mecanização adiantada, na percepção de Friedmann. A direção devia pensar e preparar o trabalho da maneira mais elaborada e referindo-se ao operário, para que este não produza mais nada sob sua própria iniciativa, mas apenas execute as ordens dadas nos pormenores detalhes. Friedmann ainda aponta para as repercussões de cunho psicológico sob as condições de repetição e fragmentação, cujo resultado estaria em graves empobrecimentos ou alterações da personalidade. Além de tais implicações, também constatou elevado *turnover* e um forte sinal da reação operária à organização clássica em série: o *absenteísmo* (FRIEDMANN, 1972). Nesse quadro, o autor destaca

as aspirações de mudanças por parte dos operários, no sentido de haver mais variedade, um ritmo de trabalho que não seja comandado pela cadeia, maior exigência de iniciativa e habilidade, menos fadiga física, e obtenção de acesso à promoção. Na interpretação de Friedmann, os operários desejavam maior liberdade na utilização das ferramentas e participação na atualização dos métodos, mas

O método clássico consiste em dividir um trabalho global em atividades parciais, e, em seguida, aperfeiçoar, para pô-lo em execução na oficina, um esquema de interação que corresponda estritamente ao esquema da atividade (FRIEDMANN, 1972, p. 72).

Esse método seria o implantado pelos setores de planejamento das empresas, sendo considerado como fator fundamental na fragmentação das tarefas. A organização científica do trabalho ortodoxa, representada por Taylor, definiu a decomposição dos movimentos e a separação radical entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, peça essencial de seu sistema, conduzindo à simplificação do trabalho nas oficinas e à economia de movimentos, resultando em um despojamento das tarefas de conhecimentos profissionais, de qualificação e de iniciativa (FRIEDMANN, 1972).

Ainda em seu livro, *Trabalho em Migalhas*, Friedmann destaca a distinção entre o *profissional completo*, o *especialista* e o *especializado*. A partir do diagnóstico de que as tarefas foram fragmentadas, busca compreender como tais processos impactaram nos trabalhadores. O *profissional completo*, artesanal ou polivalente é entendido como aquele que possui o conhecimento por inteiro do trabalho que realiza. No caso do *especialista*, este domina uma especificidade. Com a técnica moderna, ou seja, com os equipamentos mecânicos que permitem rapidez, precisão e eficiência, os trabalhadores são treinados para executar tarefas reduzidas e realizam as mesmas com certa perfeição. Nesta forma, o trabalhador é *especializado*, e quando comparado ao trabalhador *especialista*, este último é menos preciso e rápido do que os homens treinados (especializados) em tarefas parcelares. O especialista poderá ir perdendo a sua relação com o conjunto de todo o processo de trabalho, no qual se encontra inserido. Já o trabalho especializado existe em relação à tarefa (CASTIONI, 2002, p. 85). Tartuce

sintetiza a diferença essencial em termo de qualificação entre o especialista e o especializado:

Enquanto o conhecimento do *métier* – baseado em uma cultura geral e profissional – é fundamental ao primeiro, ele é desnecessário para o último, uma vez que este precisa possuir apenas rapidez e destreza nos gestos para a execução de tarefas simples. Enquanto a formação do primeiro leva anos – a especialização sendo apenas seu prolongamento – a do segundo leva apenas alguns dias (TARTUCE, 2002, p. 89).

A noção de qualificação em Friedmann também pode ser destacada em seu Capítulo 6, entendendo o trabalhador qualificado como aquele que detém a visão por inteiro do trabalho realizado. O trabalho artesanal é entendido por excelência como a forma de trabalho qualificado.

Ao compreendermos a sua reflexão sobre a passagem da civilização do meio natural à civilização técnica, fica mais visível a noção de qualificação. No contexto característico do meio natural, o homem é o motor de seus próprios instrumentos e técnicas. É o trabalhador artesanal quem impõe sua marca ao utensílio, sua estrutura, seu ritmo. A ferramenta é o prolongamento de seu corpo (TARTUCE, 2002). O homem possui o conhecimento profundo da matéria-prima e dos instrumentos sobre os quais faz incidir sua habilidade. Este conhecimento é fruto da aprendizagem metódica e completa, adquirida na oficina ou na escola, que propicia a reflexão, a autonomia, a participação, a iniciativa, a responsabilidade. Já a civilização técnica estaria representada pela presença de máquinas dependentes, semi-automáticas e automáticas. O progresso técnico interfere na evolução das formas de trabalho, desqualificando-o. O maquinismo e a racionalização tecnicista, com a elevada divisão do trabalho e a separação entre concepção e execução, radicalizam a decomposição do trabalho, destruindo o trabalhador completo.

Simultaneamente ao aumento da especialização, assiste-se ao declínio da aprendizagem metódica e completa, característica do artesanato, cujas causas também não se referem somente à exigência do conteúdo

do trabalho, mas sim ao próprio interesse das empresas. Segundo Georges Friedmann, as empresas sob orientação taylorista eliminam os trabalhadores qualificados pois não estão preocupados em ensinar um *métier*, mas antes uma especialização em uma só máquina, com um mínimo de tempo necessário para que o trabalhador possa cumprir as tarefas de sua ficha de inscrição (TARTUCE, 2002, p. 88).

O resultado desse processo é a formação rápida, que promove a especialização e não vai além de um mero adestramento que não enriquece a personalidade, pois não traz consigo as virtudes da aprendizagem completa. É importante ressaltar que para Friedmann as qualidades intelectuais são importantes para o trabalho manual qualificado.

A qualificação é entendida pelo saber e pelo saber-fazer adquiridos no trabalho e na aprendizagem sistemática, está associada à qualidade do trabalho e à posse de um saber. Ela se encontra no trabalhador e se constrói a partir do posto de trabalho. O tipo de intervenção definido pelo posto de trabalho definirá a qualificação, e esta poderá ser mensurada pelo grau de frequência de atividade intelectual que o trabalho exige para ser executado (TARTUCE, 2004, p. 361). Tomasi aponta que, para Friedmann, o que define a qualificação é o tempo de formação:

A atividade intelectual se mostra como um elemento constitutivo importante da qualificação que pode ser observada na relação estreita entre a complexidade de uma tarefa ou de um conjunto de tarefas e as capacidades apresentadas pelo trabalhador. Definida a qualificação, o problema agora é como medi-la? G. Friedmann propõe a duração da formação e a estrutura da qualificação. Ele não considera, todavia, *o tempo de formação um critério preciso de qualificação*, porque não pode ser considerado uma quantidade homogênea nem uma variável sempre determinante (TOMASI, 2002, p. 03, grifos do autor).

Podemos notar que Friedmann orienta suas hipóteses para a tese da desqualificação do trabalho como consequência das transformações técnicas e da organização do trabalho *taylorista*. A qualificação é retirada do trabalhador e apropriada por outras instâncias: “a inteligência parece pouco a pouco se retirar das operações de produção, se concentrar no desenho, na concepção, na execução das máquinas e nos

escritórios de estudo taylorizados” (FRIEDMANN *Apud* TARTUCE, 2002, p. 89). O homem na perspectiva friedmanniana torna-se um apêndice da máquina.

O trabalho em migalhas, parcelado, fragmentado, estranho, alienado, seria o fator preponderante para a tese da desqualificação, pois no contexto da fragmentação das tarefas não é necessária uma aprendizagem metódica e, como observamos, Friedmann orienta a sua noção de qualificação com a complexidade do trabalho, seu grau de dificuldade e os conhecimentos necessários para a sua realização.

Todo e qualquer trabalho mal escolhido, inadaptado ao indivíduo, acarreta para estes efeitos nocivos. Todo sentido como algo estranho pelo seu executante, no sentido próprio do termo, é um trabalho “alienado”. Todas as tarefas (...) de operador não participa, que não lhe permitem manifestar (ou às quais ele não deseja conceber) nenhuma de suas aptidões e capacidades profundas que constituem o seu potencial profissional (...) e, para as quais, inúmeras vezes, bastou um rápido adestramento (e não uma aprendizagem), todas elas são tarefas alienadas (FRIEDMANN, 1973, p. 24)

A noção friedmanniana de qualificação ficou conhecida como *essencialista ou substancialista*, pois parte da perspectiva da qualidade e da complexidade das tarefas para chegar aos atributos dos trabalhadores necessários para desempenhá-las. Considera a qualificação do trabalho - conteúdo do trabalho – e a qualificação do trabalhador – saber e saber fazer – necessários para a execução desse trabalho (TARTUCE, 2004, p. 361).

Contra os perigos da especialização das tarefas, Friedmann propõe as transferências e rodízios como meios indiretos de “aumentar a substância das funções reservadas aos operários ou ao empregado, de ampliar seu horizonte profissional” (FRIEDMANN, 1972, p. 151). Seria a forma de combater os males da fragmentação no qual os trabalhadores

iriam de posto em posto segundo um plano bem estabelecido, os operadores podem adquirir uma visão do conjunto de uma fabricação, de uma montagem, e voltar a encontrar, disposta no tempo e não no

espaço, a unidade de trabalho que o sistema tecnicista havia despedaçado (FRIEDMANN, 1972, p. 151).

Assim, seria possível compreender a tecnologia da fabricação para assegurar a efetivação de uma revalorização intelectual do trabalho trazendo em si as vantagens de engajamento, de desenvolvimento da personalidade e de satisfação.

1.2.1 – A qualificação sob a automação

A partir da década 1950, com as constantes transformações técnicas e a, denominada pelo próprio Friedmann, *terceira revolução industrial*, surgem novas questões e tensionamentos no mundo do trabalho, tais como a possibilidade de um trabalho mais qualificado e o aumento do tempo livre (TARTUCE, 2002). A primeira constatação esboçada no segundo volume do *Tratado de Sociologia do Trabalho* é a tendência à diminuição relativa das tarefas manuais de execução. Nas fábricas se multiplicavam os setores automatizados, tornando-se, continuamente, mais complexos e cientificamente elaborados os aparelhos de produção (FRIEDMANN, 1973).

Friedmann vê esse novo processo como o *declínio de uma ortodoxia*, ou seja, através da automação que romperia com o *taylorismo*, existia a possibilidade da prevalência da reagrupação das tarefas. O autor acreditava que o automatismo constituía um dos traços mais marcantes do momento e que tenderia a suprimir as tarefas fragmentadas (FRIEDMANN, 1972). Não seria o mesmo trabalho que caracterizava o período artesanal, mas reagrupamentos parciais e específicos nos conjuntos automatizados, já que não acabaria com a contradição entre operário polivalente *versus* operário especializado. Nas condições do automatismo, “a própria noção de qualificação deve ser inteiramente reconsiderada” (FRIEDMANN, 1973, p. 430).

Friedmann acreditava na possibilidade de que quando o automatismo estivesse plenamente desenvolvido, poderia suprimir as tarefas fragmentadas e contribuir para a emancipação dos trabalhadores (TARTUCE, 2002, p. 95), demandando mais saberes e

responsabilidades. Apesar do entusiasmo pela automação e seus reflexos sobre a qualificação, Friedmann no decorrer de seus estudos refaz suas projeções mais otimistas e elabora um novo entendimento sobre o automatismo:

Para tanto, há passagens em que ele defende o automatismo por concentrar novamente os saberes no posto de trabalho, ante a separação entre concepção e execução, constitutiva do taylorismo. Entretanto, refaz sua posição pois percebe que isso, além de limitar a participação do Homem, também o elimina, ou seja, provoca a supressão dos empregos. Por isso, anteriormente, salientamos que a crítica a ser feita a Friedmann reside no fato de ele haver sobreestimado as normas antecedentes do trabalho, o trabalho prescrito (CASTIONI, 2002, p. 103).

O que destacamos de mais importante é que Friedmann vê o automatismo como uma possibilidade de reverter a desqualificação. Poderia haver um trabalho com um novo conteúdo, com uma qualificação de um novo tipo (TARTUCE, 2002). Entretanto, o autor observa um processo em que poucos trabalhadores se apropriam da nova qualificação, enquanto à maioria restariam as tarefas que não necessitavam da nova qualificação. No final do *Tratado*, Friedmann se demonstra pessimista com relação ao futuro da maioria dos trabalhadores, visto que, nos termos atuais e na sua evolução provável, haveria pequenas esperanças de que os trabalhadores pudessem encontrar um lugar para exercitarem a sua independência de espírito. A alienação do trabalho está no espírito das sociedades industriais (FRIEDMANN, 1973).

3 - A qualificação em Pierre Naville

Assim como para Georges Friedmann, a questão da qualificação aparece como temática que percorre a trajetória de pesquisas de Pierre Naville sobre o mundo do trabalho. No que pesem as diferenças, Naville contrapõe a sua perspectiva de qualificação em relação à visão “substancialista” de Friedmann, mas é com este que divide a organização da obra mais conhecida de ambos, o *Tratado de Sociologia do*

Trabalho. No entanto, Naville se deteve mais especificamente na definição do que é a qualificação, dedicando todo um trabalho na busca pela construção do conceito, no livro *Essair Sur La Qualification Du Travail*, de 1956.

Ao contrário de Friedmann, Naville não parte da perspectiva de que o processo de automação causa necessariamente qualificação ou desqualificação, “mas favorece a aparição de novas qualificações ou de novas relações entre eles” (TARTUCE, 2002, p. 155). Nesse quadro, não haveria um empobrecimento, mas sim um deslocamento de saberes. Tal perspectiva desenvolvida por Naville sobre a noção de qualificação ficou conhecida como *relativista*, pois entende a qualificação como

o resultado de um processo de formação autônomo, independente da formação espontânea no trabalho. A qualificação é o saber e o saber-fazer do trabalhador. Ela é relativa e suas formas dependem do estado de forças produtivas e das estruturas socioeconômicas nas quais os trabalhadores se inserem. Ela se construiria a partir, muito mais, de critérios sociais, onde as relações de força e os conflitos têm um papel importante, do que individuais. Ou seja, contrariando George Friedmann, a qualificação não se reduz às qualidades intrínsecas ao indivíduo (suas habilidades ou seu saber-fazer). Pesquisas desenvolvidas por Pierre Naville contrariam, ainda, a idéia de superqualificação e desqualificação. A qualificação, para Pierre Naville, não é uma substância encontrada no indivíduo, mas uma relação, um lugar de encontro de inúmeros fatores (LAUDARES & TOMASI, 2000, p. 7).

A qualificação nesses termos é entendida como uma relação, como uma construção social. A qualificação não pode ser entendida em termos absolutos, mas como algo que decorre das relações tensas entre capital e trabalho e dos fatores socioculturais que influenciam sobre o julgamento e classificação que a sociedade faz sobre seus indivíduos (TARTUCE, 2004).

Em *Essair Sur La Qualification Du Travail* (Apud CASTIONI, 2002), uma das preocupações de Naville é conceituar “o que é qualificação?” e “o que é um trabalhador qualificado?”. Para tanto, o autor considera as etapas sobre a questão da qualificação, seguindo o percurso da definição sobre o trabalho qualificado propriamente dito e sobre a habilidade ou conhecimento.

Sobre trabalho qualificado Naville analisa desde o contexto das sociedades mais rudimentares, do ponto de vista das forças produtivas. No que tange às ocupações mais qualificadas, são aquelas que envolvem a fabricação e o uso de armas e de meios de transportes. As menos qualificadas seriam aquelas ligadas à colheita, à produção e à preparação alimentar. No entanto, enquanto mais as sociedades desenvolvem as forças produtivas, mais crescem os meios de produção sedentários e duráveis, mais a divisão técnica e social do trabalho se ramifica e certas ocupações são consideradas mais qualificadas do que outras.

A forma de sociedade imprime sua marca, do ponto de vista das modalidades da produção e da constituição política, para uma hierarquia de qualificações dos trabalhos, cujos critérios são primeiramente mais morais e políticos do que técnicos, na consciência social. Os trabalhos manuais foram quase sempre atingidos pela infâmia, ou pelo menos pelo descrédito, em relação às funções intelectuais; e mesmo nas nossas sociedades industriais, onde prevalece o culto do objeto fabricado e da técnica mecânica, os trabalhos manuais, mesmo os mais “qualificados”, não gozam quase nunca do prestígio das funções “cerebrais” isoladas. A hierarquia de qualificação do trabalho é sempre então mesclada a uma hierarquia social de funções. Mas as suas relações variam como a estrutura da própria sociedade, de modo que é a definição prévia desta estrutura que nos permite proceder a uma análise mais detalhada (NAVILLE *Apud* CASTIONE, 2002, 110).

(...) O mecanismo objetivo que permite a qualificação (aquele da aprendizagem) é o que varia menos no decorrer da evolução das formas sociais, ainda que este mecanismo possa se transformar muito em relação à sua rapidez, aos seus elementos constitutivos, etc. (quer dizer, sob a relação do tempo, das ferramentas, das matérias a tratar e de sua combinação organizada cientificamente). O que varia mais é o julgamento que os indivíduos e grupos sociais trazem sobre a qualificação do trabalho, e sobre a qualidade de seu estatuto e de suas obras, isto é, sobre o sentimento mais ou menos prestigioso de um pertencimento mais ou menos frouxo e móvel a uma casta (NAVILLE *Apud* CASTIONE, 2002, p. 110).

Sobre habilidade e conhecimento:

Na verdade, aquilo que se chama usualmente trabalho qualificado é, antes de tudo, o trabalho hábil. Mas os dois epítetos são de

etimologias bem distintas e recobrem coisas que podem ser bem diferentes. Qualificação, ou simplesmente qualidade, deriva da raiz *qualis*, qual, isto é, determinado, preciso. Uma coisa ou um ato qualificados são primeiramente aqueles dos quais se pode dizer que eles são *estes aqui* e não *aqueles lá*. Habilidade, ao contrário, tem sua raiz em *habere*, ter, segurar: daí dizer-se *habilis*, apto à e manejável. Todavia, conforme seus sentidos, essas duas raízes têm qualquer coisa de comum. “Porque aquilo que se tem é justamente isto, ou seja, uma capacidade (NAVILLE *Apud* CASTIONE, 2002, p. 110, grifos do autor).

Na compreensão e Naville, esses vários termos recobrem noções díspares, mas que concorrem para definir a qualificação do trabalho, ou seja, habilidade, capacidade e especialização, critérios a primeira vista técnicos e pessoais.

Nos trechos destacados podemos observar melhor a noção sobre a qualificação em Naville. Primeiramente percebemos que a qualificação é entendida no seu contexto histórico, ou seja, as sociedades têm critérios diferenciados para definir o que é um indivíduo qualificado. A qualificação não pode ser entendida a partir de critérios puramente técnicos.

A sociedade industrial moderna imprime a sua própria marca aos sentidos da qualificação, sendo um elemento característico dessa sociedade a separação entre o produtor e seu trabalho. Assim, o trabalhador também separa a sua formação do seu exercício profissional. Se antes aprendia-se no próprio trabalho, agora prepara-se para o trabalho. Instaura-se, assim, o processo de diferenciação entre qualificação do trabalhador e qualificação do posto de trabalho (TARTUCE, 2004). A qualificação não nasce com o salariado, mas a partir dele passa a ser quantificada economicamente e “os atributos da força de trabalho, adquiridos no seio do sistema educativo, são comprados por um salário para permitir a criação e a circulação de bens e serviços necessários para a produção e reprodução da sociedade” (TARTUCE, 2004, p. 364).

Há um elemento que define, via de regra, o que é um trabalho qualificado. Para Naville é o tempo de formação na valorização do trabalho, a duração da aprendizagem. O autor acredita que o senso comum tende a ver erroneamente a qualificação pela qualidade do trabalho. E quanto aos efeitos da técnica sobre o trabalho, Naville vê a especialização como elemento que cria a desqualificação profissional, entretanto, o

movimento de mudanças na organização do trabalho é muito complexo. Uma tarefa pode ser especializada, mas ao mesmo tempo altamente qualificada se ela demandar uma longa formação para a operação da tarefa. “Nessa concepção, é a complexidade ou composição, combinação das tarefas (e de imediato o caráter essencial de qualificação do trabalho) que será o critério essencial de qualificação do trabalho” (NAVILLE *Apud* TARTUCE, 2002, p. 165).

Em várias passagens do *Essair*, Naville volta a enfatizar a questão do tempo de aprendizagem como fator para definir o grau de qualificação:

A questão se complica quando procuramos determinar as variações de formas da aprendizagem ou da educação geral. Estas formas são complexas e variáveis quando as próprias formas sociais. (...) Todavia, parece legítimo reconduzi-las, por uma necessidade de generalização, à duração, ao tempo, como o próprio trabalho. Poder-se-ia enunciar isso da seguinte maneira: o elemento essencial da qualificação de um trabalho é o tempo necessário à sua aprendizagem. Mas esse enunciado deve ser imediatamente corrigido: o tempo necessário é o tempo mínimo necessário num estado social dado [média do tempo mínimo]. Resultaria, dessa maneira, ver que uma tarefa que não necessita nenhuma aprendizagem, quer dizer, nenhum tempo, não é de modo algum qualificada. Com efeito, é a isso que tende esse tipo de tarefa, mas somente tendencialmente. Ao contrário, a qualificação não se eleva proporcionalmente ao alongamento do tempo de aprendizagem. O limite superior é marcado pelo tempo mínimo suficiente para adquirir as capacidades requeridas (NAVILLE *Apud* TARTUCE, 2002, p. 168).

Podemos concluir que o tempo de aprendizagem para Pierre Naville é determinante como critério para se quantificar a qualificação, ressaltando que podem haver formas variadas e conteúdos distintos a depender do contexto histórico, lugar, técnica, grau de dificuldade da tarefa, além das próprias instituições escolares e os métodos pedagógicos.

No contexto das transformações da técnica industrial moderna, Naville acreditava que a formação era importante para que a qualificação acompanhasse as referidas mudanças. A educação para Naville sempre recomeça e não se mantém a parte das novas relações sociais advindas das inovações técnicas, constituindo inclusive

mudanças nas condições de vida no trabalho, na família e no lazer (TARTUCE, 2002). O autor conclui que é urgente reforçar a instrução geral, o ensino técnico e a formação de reconversão para que o trabalhador acompanhe as mudanças qualitativas e quantitativas do trabalho.

4. A qualificação em Harry Braverman

No livro *Trabalho e Capital Monopolista*, Harry Braverman buscou compreender criticamente os efeitos da administração científica do trabalho sobre a qualificação dos trabalhadores. O autor analisou a separação entre a concepção e a execução do trabalho, tendo como referência o próprio Taylor, como o grande representante e articulador da chamada administração científica. Por consequência da introdução dos novos métodos, temos a desqualificação do trabalhador.

No Capítulo IV, *Gerência Científica*, Braverman chega à conclusão, a partir da análise da função exercida pela gerência científica, de suas consequências sobre o trabalho. Para tanto, ele observa os três princípios da organização *taylorista*.

1º Princípio: dissociação

Podemos chamar a este primeiro princípio de *dissociação* do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O processo do trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Daí por diante deve depender não absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais (BRAVERMAN, 1987, p. 103, grifos do autor).

Para Taylor, um grande erro incorrido pelas empresas era a de não ter o domínio sobre as técnicas de produção. Seria necessário à gerência o domínio do conhecimento para não depender da iniciativa do trabalhador.

2º Princípio: separação entre concepção e execução

O princípio da *separação de concepção e execução*, melhor que seu nome mais comum de princípios da separação de trabalho mental e manual (embora semelhante ao último e, na prática, quase idêntico). Isso porque o trabalho mental, trabalho principalmente do cérebro, é também suscetível de separação de concepção e execução conforme o mesmo princípio: o trabalho mental é primeiro separado do manual e, como veremos, depois subdividido rigorosamente de acordo com a mesma norma (BRAVERMAN, 1987, p. 104, grifos do autor).

Não caberia ao trabalhador, em hipótese alguma, pensar o trabalho, pois isto deveria ser feito pela gerência, à qual caberia todo o processo de concepção da tarefa a ser realizada. Segundo Braverman (1987), a execução do trabalho orientada pela concepção dos trabalhadores não permitiria ao capital impor o seu ritmo de trabalho. Aos trabalhadores caberia receber funções simplificadas, seguindo as mesmas sem pensar ou compreender os raciocínios técnicos que ensejam em si.

3º Princípio: controle

(...) utilização deste monopólio do conhecimento para *controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução*.

(...) o elemento essencial é o pré-planejamento e o pré-cálculo de todos os elementos do processo de trabalho, que já não existe como processo na imaginação do trabalhador, mas tão-somente como um processo na mente de uma equipe especial de gerência. Assim, se o princípio é a coleta e desenvolvimento dos processos de trabalho como atribuição exclusiva da gerência – juntamente com a recíproca, a ausência desse conhecimento entre os trabalhadores – então o terceiro princípio é a *utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e sua execução* (BRAVERMAN, 1987, p. 108, grifos do autor).

É necessário à gerência fazer com que os trabalhadores executem as tarefas da forma como ela está especificada. Como consequência, Braverman avalia que este princípio tornou-se rotineiro e parte dos costumes aceitos sob caráter cada vez mais científico dos processos que tenderiam a aumentar em complexidade, ao trabalhador não era permitido partilhar desse crescimento e cada vez mais se tornou difícil para os

mesmos compreenderem os processos nos quais atuavam. O conceito de controle é basilar no pensamento de Taylor, sendo “uma necessidade absoluta para a gerência adequada a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado” (BRAVERMAN, 1987, p. 86).

A gerência científica representaria o esforço na aplicação dos métodos científicos com relação ao controle do trabalho nas empresas. Entretanto, a gerência não possuiria as características de uma verdadeira ciência, porque seus pressupostos estariam ligados à perspectiva do capitalismo no aspecto das condições de produção (BRAVERMAN, 1987).

Na mesma linha de raciocínio, Braverman concluiu que estes três princípios constituíram a gerência moderna. Era necessário, com o declínio dos ofícios, que o trabalhador se adaptasse a uma vasta gama de tarefas elementares, e à medida que a ciência progredisse, o conhecimento deveria cada vez mais estar concentrado nas mãos da gerência (BRAVERMAN, 1987).

Braverman acrescenta ainda o que entende por qualificação profissional:

Para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício – isto é, a combinação de conhecimento de materiais e processos com habilidade manuais exigidas para o desempenho de determinado ramo da produção. O parcelamento das funções e a reconstrução da produção como um processo coletivo ou social destruíram o conceito tradicional de qualificação e inauguraram apenas o domínio do processo de trabalho a ser feito: mediante e com conhecimento científico, técnico e de engenharia do trabalho. Mas a extrema concentração desse conhecimento nas mãos da administração e suas organizações de equipes associadas fecharam essa via de acesso à população trabalhadora. O que se deixa aos trabalhadores é um conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, a ‘velocidade como qualificação’ etc. (BRAVERMAN, 1987, p. 375).

E quais os impactos da degradação do próprio significado de qualificação gerados pelo capitalismo e sua radicalização, com o advento da administração científica? O ofício é cada vez mais esvaziado do seu conteúdo tradicional:

Com o desenvolvimento do modo capitalista de produção, o próprio conceito de qualificação torna-se degradado juntamente com a deterioração do trabalho, e o gabarito pelo qual ele é medido acanhou-se a tal ponto que hoje o trabalhador é considerado como possuindo uma qualificação se ele ou ela desempenham funções que exigem uns poucos dias ou semanas de preparo; funções que demandem meses de preparo são consideradas muito exigentes, e a função que exija preparo por período de seis meses a um ano, tais como as de programador de computador, inspiram um paroxismo de pavor (podemos comparar esta situação com o aprendizado tradicional de ofício, que raramente durava menos de quatro anos e que em geral chegava aos sete) (BRAVERMAN, 1987, p. 375).

A exemplo da reação dos operários à adoção da linha de montagem, somente quando o modo capitalista de produção conquista e destrói todas as demais formas de organização do trabalho a classe trabalhadora fica progressivamente submetida a ele (BRAVERMAN, 1987).

O *taylorismo* e o *fordismo* renovaram os mecanismos de acumulação do capital e da produção de mais-valia. A produção era em série e estandardizada, com baixo valor de custo (LEITE, 1994). As operações realizadas pelos trabalhadores deveriam ser estritamente racionalizadas, através do parcelamento das tarefas e combatendo o desperdício. A esteira rolante liga os trabalhos individuais, reduzindo o trabalho a gestos simples, diminuindo o tempo gasto para produzir (GOUNET, 1999). Ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador (eliminação do tempo morto) numa posição fixa, Ford ganha um extraordinário aumento na produtividade da empresa. O *fordismo* logrou ganhos de produtividade jamais vistos na história (LEITE, 1994).

Ford ratifica o projeto *taylorista* de desqualificação do trabalhador, separando a gerência, concepção, controle e execução (HARVEY, 1992). Baseando-se nos mesmos princípios, Ford levou às últimas conseqüências a desqualificação e a divisão propostas

por Taylor (LEITE, 1994). A diferença elementar entre Taylor e Ford é que este último pensava a sociedade consumindo em massa e isso conseqüentemente significaria produção em massa. Seria, nas palavras de HARVEY (1992, p. 121), “um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.” O autor ratifica que para Ford era necessário ao trabalhador tempo de lazer suficiente para consumir. Tal concepção ganhou tamanha influência que foi transposta para o *New Deal* de Franklin Roosevelt, na tentativa de salvar o capitalismo e se estendeu por quase meio século.

Em busca da sustentabilidade do modelo de acumulação *taylorista-fordista*, o *compromisso fordista* estabeleceu as bases sociais em que se estruturava o *Estado de bem estar social*. Este se sustentava a partir da grande exploração do trabalho, logrando ao mesmo tempo para os trabalhadores ganhos sociais e seguridade social.

5. Da qualificação à competência

Com o advento da indústria moderna, o antigo aprendiz e o mestre de ofício tornaram-se trabalhadores qualificados, semi-qualificados ou desqualificados. A aprendizagem antes era consolidada na própria oficina, ou seja, o trabalho não se separava do processo de aprendizagem. Aprendia-se no trabalho e para o trabalho. Com o deslocamento da aprendizagem na oficina para um sistema de educação profissional, coube à instituição escolar inculcar os novos valores necessários à prática do trabalho na fábrica moderna, tais como pontualidade, assiduidade, etc. A escola consolida-se como novo espaço de socialização dos indivíduos que deveriam ser preparados para o trabalho (TARTUCE, 2002).

A qualificação no momento em que é retirada das oficinas surge como esfera autônoma em relação ao trabalho. Para TARTUCE (2002, p. 19), o problema da qualificação aparece precisamente neste momento, em que há a separação entre a formação e o trabalho:

O artesanato não era somente uma ordem de postos num *métier*, era também um sistema, uma maneira de comunicar aos novos trabalhadores os conhecimentos necessários e de dirigir, regulamentar o mercado, a distribuição das forças de trabalho: a aprendizagem do trabalho e a prática do trabalho operavam-se em continuidade. É sua distinção que parece essencial para compreender a qualificação. Enquanto não há separação, é possível falar em qualificação? (CADRES *Apud* TARTUCE, 2002, p. 19).

O conceito de qualificação profissional se consolidou no período de acumulação *taylorista-fordista*, em torno do qual se inscreveram tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração (RAMOS, 2002). A qualificação era entendida e concebida como sendo ligada ao posto de trabalho e não como um conjunto de habilidades inerentes ao trabalhador (MANFREDI, 1999). A concepção era aprender para executar uma parcela na divisão social do trabalho, o “saber fazer”:

Assim o que importa, do ponto de vista da formação para o trabalho, é garantir que os trabalhadores sejam preparados exclusivamente para desempenhar tarefas/funções específicas e operacionais. Esta concepção de formação profissional está alicerçada numa concepção comportamental rígida, por meio da qual ensino/aprendizagem das tarefas/habilidades deve-se dar numa seqüência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspectos técnico-operacionais em detrimento de sua fundamentação mais teórica e abrangente (MANFREDI, 1999, p. 06).

Podemos observar que a qualificação era notadamente marcada pela rigidez *fordista* e legitimada pela posse do certificado escolar. Tal organização da produção estabelecia postos de trabalho com determinados requisitos, em crescente grau de complexidade exigidos dos trabalhadores. Em torno do conceito de qualificação, legitimavam-se padrões de formação quanto ao emprego, carreira e remuneração (RAMOS, 2002). No contexto *taylorista-fordista*, a qualificação era marcada pelo posto fixo e a rigidez, sendo entendida como “um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, destrezas, habilidades, um acúmulo de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de uma trajetória de vida escolar e de trabalho” (MANFREDI, 1998, p. 05).

Com as modificações operadas pelas inovações técnico-científicas (introdução da microeletrônica, robótica, etc.), econômicas e políticas, o modo de regulação *fordista* e as técnicas de organização do trabalho *taylorista* entram em crise e demonstram-se ineficientes em operar uma solução para a crise econômica dos anos 1970. Como meio de contenção e saída, inicia-se a passagem para o regime de *acumulação flexível* (Harvey, 1992). Assim, o novo paradigma apóia-se na produção *enxuta e flexível*, baseando-se em máquinas programáveis para atender às demandas de um mercado diversificado e instável, permitindo uma nova economia de tempo e controle e aumento da produtividade. Cada vez se produz mais em menos tempo e com menos trabalhadores (TARTUCE, 2007), o que traz significativas mudanças nas relações de trabalho, com aumento crescente da flexibilização e da precarização.

Além disso, com a demanda pelos *novos perfis profissionais*, a própria noção de qualificação é questionada no que concerne ao seu conceito e aos conteúdos, pois não bastam os conhecimentos técnicos para responder ao trabalho prescrito. No quadro de mudanças referidas, o novo paradigma de produção tenciona por uma nova noção que permeia a qualificação, a de *competência*. Esse novo modelo, além de requerer maior participação do trabalhador no processo produtivo, exige capacidade em lidar com os desafios que lhe são postos e criatividade para que possa exercer suas atividades de forma eficiente num mercado cada vez mais competitivo. Para além do “saber fazer”, demanda-se do trabalhador o “saber ser” e o “saber agir”. Nas palavras de Manfredi (1999, p. 13):

- o "*saber fazer*" recobre dimensões práticas, técnicas e científicas; é adquirido formalmente (cursos/treinamentos) e/ou por meio da experiência profissional;
- o "*saber ser*" inclui traços de personalidade e caráter, que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho, como capacidade de iniciativa, comunicação, disponibilidade para a inovação e mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade;
- o "*saber agir*" é subjacente à exigência de intervenção ou decisão diante de eventos - exemplos: saber trabalhar em equipe, ser capaz de resolver problemas e realizar trabalhos novos, diversificados.

Ou seja, além dos conhecimentos objetivos para a execução das tarefas, o

trabalhador necessita utilizar suas capacidades subjetivas. É preciso, ainda, que o mesmo esteja em constante atualização (as potencialidades e habilidades devem ser transferidas para qualquer contexto, agindo e intervindo em situações previstas ou não). A escolarização ganha novas dimensões, que vão muito além da educação básica e profissional, para que o trabalhador possa enfrentar as demandas suscitadas pelo mercado.

As decisões operacionais devem ser descentralizadas em virtude da velocidade das mudanças, e os trabalhadores (independentemente do escalão) passam a ser chamados a participar do processo de inovação, tomando decisões e se fazendo presente diante dos problemas aleatórios e imprevistos nesse novo modo de produzir. Isso, além de colaborar criativa e comprometidamente com a empresa no seu desafio de enfrentar eficientemente a crescente competitividade do mercado (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2006).

As novas tecnologias, tanto de base física quanto de base organizacional, estariam exigindo, portanto, um trabalhador com formação mais abrangente para lidar com diversas tarefas cada vez mais abstratas, complexas e imprevisíveis (Tartuce, 2007, p. 57).

O “modelo japonês” foi o mais representativo no que concerne às mutações: trabalho em equipe e substituição dos postos fixos e das prescrições das tarefas, que implicam na introdução da polivalência e da rotação das tarefas.

Assim, a *noção de qualificação*, surgida com o paradigma *taylorista-fordista* de produção, foi substituída pela *noção de competência*, que deriva justamente de sua crise e substituição por um novo paradigma, o da produção *flexível*. Nos termos de Vêras de Oliveira,

No primeiro caso, demandava-se do trabalhador a capacidade de cumprir o que lhe fora prescrito, donde a qualificação exigida é parte da prescrição atribuída a cada posto de trabalho – havia, aqui, um realce social-coletivo e objetivo. No segundo caso, a demanda do

sistema produtivo o trabalhador passou a concentrar-se na capacidade deste em colaborar criativa e comprometidamente com a empresa no seu desafio de enfrentar eficientemente a crescente competitividade do mercado – o realce passou a ser mais presentemente no aspecto individual e subjetivo-emocional (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2006, p. 15).

Com o novo modo de acumulação flexível, compreendemos mudanças que perpassam a ordem técnica e adentram na representação dos agentes sociais, ressignificando as noções de *trabalho*, *qualificação* e *competência*. É importante frisar que no modelo das competências há um forte apelo simbólico e ideológico de cunho principalmente motivacional, tais como a noção do *colaborador* ou *associado* que substituem a denominação do trabalhador como *funcionário*,

Em outras palavras, assume-se que o conceito de qualificação não se reduz à dimensão técnico-científica, mas também possui conotações sociais e político-ideológicas, que passam a ser explicitamente valoradas pelo capital. Esse aspecto nos remete à outra questão crucial, qual seja a de desvelar as conotações valorativas e simbólicas presentes na noção de competência, expressas pela sua ambivalência, percebendo-a como inscrita num campo simbólico de disputa ideológica entre capital e trabalho (MANFREDI, 1999, p. 15).

No modelo das competências, o controle sobre a força de trabalho se dá de forma mais sutil, expresso principalmente nas estratégias de conformação da subjetividade do trabalhador. Há um discurso persuasivo no suposto interesse comum entre empregadores e empregados (que tem sua origem nos tempos de Taylor), que se convertem em uma comunidade social de colaboradores, na qual a autogestão se estabelece por meio da internalização da disciplina, onde o controle é exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e onde ocorre a sobrevalorização de aspectos comportamentais. Tudo isso, só confere ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, na tentativa de evitar as resistências e os conflitos (DELUIZ, 2001).

Finalizamos a nossa reflexão, apreendendo que a noção de qualificação está ligada aos estudos da Sociologia do Trabalho e que há um esforço dos autores clássicos, como Friedmann e Naville, no sentido de precisar tal conceito, apesar de não haver um consenso entre ambos. Trata-se de uma noção em aberto, pois se antes limitava-se ao saber e ao saber-fazer e era relacionada à classificação dos trabalhadores e determinante dos seus salários, agora ela trata da especificidade do indivíduo, da sua originalidade, trajetória profissional, experiência, suas capacidades e potenciais. Seu caráter aberto de noção se mostra, portanto, importante para a sua sobrevivência e para o estabelecimento de uma diferenciação em relação à competência (TOMASI, 2002).

No que tange à noção de competência, esta é veiculada no discurso empresarial e recebe críticas da Sociologia do Trabalho. Refere-se às novas demandas e exigências do mundo produtivo. A competência se define, portanto, não pelo posto de trabalho, ao invés, prioriza o desempenho individual do trabalhador. A competência se encontra nos comportamentos, nas atitudes, que têm como característica fundamental antecipar-se aos problemas, e não, apenas, solucioná-los (TOMASI, 2002).

CAPÍTULO II - QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: FUNDAMENTOS, CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

1. Qualificação, Formação e Educação Profissional

Os termos *qualificação*, *formação* e *educação profissional*² são utilizados na literatura em questão, muitas vezes como sinônimos. Um movimento muito mais amplo, de acordo com LIMA (2005), superpõe o debate: novas e velhas concepções e noções são veiculadas, tais como *habilidades*, *competências* e *empregabilidade*, chegando-se ao ponto de preferir o conceito de *qualificação profissional* em favor de outros, para que a educação pudesse acompanhar as mudanças exigidas pela reestruturação produtiva.

Segundo LIMA (2005), a expressão *qualificação profissional* ganhou um novo impulso no final do século XX, sendo, principalmente, veiculada de forma midiática como a solução para quem quisesse se incluir ou mesmo permanecer no mercado de trabalho.

Como podemos observar no Primeiro Capítulo, na Sociologia do Trabalho não há um consenso em torno do significado de qualificação profissional. As diferenças estão centradas principalmente nas correntes que resvalam para a concepção *relativista* ou a *substancialista*.

Concordando com Naville (*Apud* CASTIONI, 2002), entendemos qualificação profissional como uma relação social construída na interrelação entre os agentes num dado contexto histórico, referenciado-se em torno do trabalho e do modo de produção, refletindo o uso do conhecimento construído no e pelo trabalho. Sob as referências do *fordismo* nos países centrais, a qualificação profissional para os trabalhadores significou, por um lado, racionalização, controle, coerção e convencimento, através do

² Além desses termos, ainda podemos identificar na literatura que trata das questões relacionadas à formação profissional, outros, tais como: *ensino profissional*, *técnico-profissional*, *educação industrial* ou *técnico-industrial*, *re-qualificação*, *capacitação* e, mais recentemente, o termo *aquisição de competências*, os quais são instrumentos das disputas de significados e ganham novos contornos com as mudanças na realidade sócio-produtiva e de organização do trabalho (CIAVAITA, 1998).

treinamento técnico cujo conteúdo (habilidades, conhecimentos e capacidades) destinava-se ao desempenho de uma tarefa/posto de trabalho (sendo, portanto, desqualificação e fragmentação dos saberes - especialização); por outro lado, passou a integrar-se como *Direito Social* e a compor a universalização da educação básica para os trabalhadores, sendo tratada como *Formação Profissional* (cursos regulares e formais) (CASTIONI, 2002; MANFREDI, 2005; COSTA, 2007). A qualificação profissional, nesse sentido, expressa a combinação, em dado momento histórico, de um conjunto de fatores que constituem as relações sociais que vivem os profissionais no exercício de sua atividade (FIDALGO & MACHADO, 2000).

Todavia, LIMA (2005) nos esclarece que se a *educação profissional* é um dos aspectos mais evidentes e conhecidos do campo social que encerra as práticas de Qualificação, estando a ele ligado como elemento originário, no entanto, é apenas um dos terrenos desse campo social, e configura-se mais restrito do que a *qualificação profissional*. O termo *educação* refere-se ao processo de ensino-aprendizagem de habilidades e saberes operados no âmbito escolar (formal) voltados para a formação de atitudes para o trabalho. O termo *Educação Profissional* é mais recente. No contexto brasileiro, surgiu a partir da nova LDB, de 1996: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, LDB, Lei nº 9.394/96, Cap. III, Art. 39). Difere da *Formação Profissional*, que, por sua vez, prende-se mais aos fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas, aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência dos processos. Conforme Ramos (2006, p. 14)

Ainda que não explicitamente, a noção de formação foi sendo construída por diferença e em oposição à de educação. Apesar de ambas serem abordadas como condição necessária à realização e ao acompanhamento das mudanças econômico sociais, a noção de formação se enraizou mais nas mudanças processadas na esfera econômica e profissional, enquanto a de educação manteve-se ligada à evolução de diferentes formas de vida de um indivíduo.

Impõe-se ao trabalhador certo número de qualificações e, mais recentemente, a aquisição de competências laborais (BRASIL, MEC/SETEC 2004). Com a ampliação da industrialização, a educação do trabalhador foi sendo submetida à produtividade capitalista e estruturando-se em diversos países, na forma do que se convencionou denominar de formação profissional (RAMOS, 2006). No que concerne à diferenciação entre *Formação* e *Qualificação*, RAMOS (2006) esclarece:

Sustentando a noção de formação profissional esteve o conceito de qualificação. O uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. Nesse sentido, um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional. Por outro lado, visto pela ótica do posto de trabalho, o termo qualificação se relacionou ao nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador viesse a ocupar aquele posto. Essa abordagem contribuiu para a formulação dos códigos das profissões e para sua classificação no plano da hierarquia social. Hoje compreendemos o conceito de qualificação não como um atributo ou uma condição, mas como uma relação social (p. 14).

Não obstante, não há consenso sobre o significado de tais termos, que na maioria das vezes ainda são identificados por muitos estudiosos dos campos do trabalho e da educação como expressões polissêmicas. Em cada época são gestadas ideologias que buscam legitimar o *status quo* na formação do trabalhador, introduzindo

uma ambigüidade no que se entende por educação, conduzindo ao reducionismo interpretativo de compreender a educação no seu sentido amplo como formação profissional. Ao discurso ambivalente correspondeu uma prática em termos de política de governo, através da oferta de cursos modulares, segmentados, com grande variação de carga horária. Seus argumentos de legitimação ganham complexidade e novos significados a partir da nova realidade produtiva e organizacional do trabalho e dos discursos gerados sobre a questão da formação (RAMOS, 2006, p. 14)

Porém, ainda segundo RAMOS (2006), há critérios técnicos e políticos que podem justificar a escolha da definição ou conceito, pois estes não se apresentam de forma isolada dos projetos nos quais estão plenamente inseridos. Tal escolha implica, de modo mais ou menos explícito, dentro das disputas entre os agentes sociais, na necessidade de legitimação de um projeto, principalmente ao nível político-pedagógico. No tópico *A reforma da educação profissional sob o Governo FHC e a contra-reforma no Governo Lula*, tentaremos expor elementos que fundamentem melhor a questão.

A nosso ver, preferimos usar o termo *educação profissional*, por ampliar as possibilidades da compreensão do fenômeno estudado. A educação, nessa perspectiva, é a base para a formação profissional que ultrapassa a relação de adestramento ou treinamento, por propiciar a interferência nos conteúdos que, no geral, são estabelecidos de forma arbitrária e congrega a possibilidade da integração entre formação técnica e propedêutica.

2. A Trajetória da Educação Profissional no Brasil

A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos (BRASIL, Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2009). Cultivou-se no país, a partir de então, a idéia da educação profissional como sendo de segunda categoria, destinada aos estratos mais baixos da população. Mas os destinatários não eram propriamente os mais pobres e os desafortunados, mas aqueles que por pertencerem aos setores populares urbanos iriam transformar-se em trabalhadores assalariados. Organizava-se, assim, o sistema de educação profissional para constituir um processo de institucionalização de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores urbanos (MANFREDI, 2002, p. 80).

Uma ação pública com o fim de organizar uma rede de escolas voltadas à educação profissional ganha seus primeiros contornos, no Brasil, no início do século XX. Em 1909, no dia 23 de outubro, o então presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto

nº 7.666, criando em diversos Estados brasileiros, sob responsabilidade do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove *Escolas de Aprendizes e Artífices*, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

As Escolas de Aprendizes e Artífices objetivavam formar crianças de dez a treze anos de idade, operários e contramestres, para as indústrias, oferecendo ensino prático e conhecimentos técnicos de até cinco ofícios manuais ou mecânicos. A primeira grande dificuldade enfrentada pelo Governo na montagem dessas escolas foi a quase completa ausência de professores e mestres especializados (CERQUEIRA, 2004).

Nos anos subseqüentes, o Congresso Nacional operou diversos debates sobre a educação profissional. Em 1922, o deputado Fidélis Reis apresentou o projeto de lei que estabeleceu o ensino profissional obrigatório no país, sendo sancionado em 1927.

Em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública estruturou a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, sob a qual as Escolas de Aprendizes de Artífices agora ficariam subordinadas (até então eram diretamente ligadas ao Ministério da Agricultura). Em 1934, a Inspetoria foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, num período de grande expansão do ensino profissional, visto o contexto histórico de industrialização do Brasil. Foi um período de grande expansão do ensino industrial, sob o impulso de uma política de criação de novas escolas industriais e da introdução de novas especializações nas escolas existentes (BRASIL, Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2009).

Ainda sob as mudanças da década de 1930, a nova Constituição outorgada – a do Estado Novo – em 1937, tratava especificamente da educação profissional, no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Constituição de 1937, Artigo 129).

Em 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas (pela Lei 378) em Liceus Profissionais, destinados agora ao ensino profissional em todos os ramos e graus. Na década de 1940, a Reforma Capanema estruturou a educação profissional e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. De acordo com Manfredi (2002), tais iniciativas demonstravam as ambigüidades e disputas no campo da legislação e da política educacional do Estado Novo. Em 1941 entraram em vigor as Leis Orgânicas que reformularam o ensino no país:

A Lei Orgânica do Ensino Industrial foi a primeira de uma série de “Leis Orgânicas” que remodelariam todo o ensino no país e ficariam conhecidas como “Reforma Capanema”. Ela estabelecia uma série de diretrizes para a organização daquela modalidade de ensino. O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio. O ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão. Os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro, compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades. (CUNHA, 2000 *Apud.* CERQUEIRA, 2004, p. 28).

O Decreto nº 4.127, de 1942, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário. O ensino industrial foi vinculado à rede de ensino do país e os egressos passaram a poder ingressar no ensino superior em áreas equivalentes (BRASIL, Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2009).

Seguindo a política *desenvolvimentista*, o Estado continuou sendo o principal protagonista do planejamento econômico nacional. O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) contempla o setor de educação com grandes investimentos, tendo como objetivo maior a formação de profissionais para o cumprimento das metas estabelecidas de “cinquenta anos em cinco”. Ainda sob os auspícios do seu governo, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais – ETF’s, nome que ainda permeia o imaginário das pessoas quando se fala em educação profissional.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas nos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estendeu às outras instituições bem mais tarde, na década de 1990.

No ano de 1994, a Lei nº 8.984 instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa medida anuncia a transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, e abre caminho para que as escolas Agrotécnicas Federais sejam integradas a esse processo. A implantação de novos CEFET’s só ocorre efetivamente a partir de 1999.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394, é aprovada, e, no ano seguinte, o Decreto nº 2.208/97 regulamenta os artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional. Assim, a chamada “Reforma da Educação Profissional” é implantada dentro do ideário de Estado Mínimo vigente, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país. As mudanças estabelecidas pela legislação implantadas pelo atual governo são profundas e cortam pela raiz o movimento de redirecionamento desenhado pelas instituições federais (BRASIL, Instituto Federal Concepção e Diretrizes, 2008, p. 15). No entender da política do atual governo federal a

expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização (BRASIL, Instituto Federal Concepção e Diretrizes, 2008, p. 16).

Nos termos apresentados, dentro do quadro de mudanças desencadeados a partir da nova concepção de educação profissional, foi instituída, em 2008, a Lei nº 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, com o objetivo de ampliar a educação profissional. Os IFET’s constituem a consolidação do projeto para educação profissional, implementado em duas fases:

- A primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo implantar escolas federais de educação profissional e tecnológica em Estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras, preferencialmente, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes dos centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho.
- Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”, está prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica. Com isso, projeta-se uma rede federal de educação tecnológica para 500 mil matrículas até 2010, quando a expansão estiver concluída e na plenitude de seu funcionamento (BRASIL. MEC/SETEC. Concepções e Diretrizes, 2008, p. 17).

Entende-se, dessa forma, a educação profissional como possibilidade de desenvolvimento local e regional, além de promover a inclusão social através da ampliação do número de vagas.

3. Reestruturação produtiva e a Reforma da Educação Profissional nos anos 1990

O *taylorismo* surge como uma nova cultura do trabalho na passagem do século XIX para o século XX, época em que os homens que vivem do trabalho precisavam ser transformados “cientificamente”, a fim de que cumprissem um papel-chave na base técnica e mecânica da produção industrial (DRUCK, 1999, p. 34). No antigo sistema, conhecido como tradicional ou empírico, cabia ao trabalhador certo controle do processo produtivo, pois poderia escolher o melhor método para a realização do seu trabalho, já que detinha alguma autonomia e iniciativa (concepção e execução).

Segundo FLEURY (1994), Taylor observou a raiz do problema no fato da administração empresarial desconhecer como era efetuada a realização do trabalho, defendendo o fim da autonomia e a transferência dos conhecimentos necessários à produção para a gerência. Daí surge a necessidade de controle do ritmo do trabalho, como sinaliza Taylor na sua obra *Administração Científica*.

Dividindo, simplificando e desqualificando o trabalho, a organização taylorista do processo de trabalho visou fundamentalmente dobrar a resistência do operário de ofício, fortemente organizado, a fim de substituí-lo pelo “operário-massa”, representado pelo imigrante não-qualificado e menos organizado (LEITE, 1994, p. 61).

Podemos compreender, assim, o *taylorismo* como uma resposta do capital à resistência, pelos trabalhadores, ao controle que o mesmo oferecia. No período do surgimento dos estudos de Taylor, o movimento sindical norte-americano encontrava-se intensamente mobilizado e deflagrando grandes greves por jornadas menores de trabalho e por melhorias salariais. Implicitamente sob o rótulo de “científico”, havia um cunho expressamente político na administração científica: a de disciplinarização do trabalhador. A introdução do *taylorismo* nas indústrias tinha como finalidade acelerar o projeto capitalista de pôr fim à influência dos trabalhadores de ofício.

Assim, os trabalhadores criaram mecanismos de defesa e resistência contra os excessos do *taylorismo*, e com o aumento da sua difusão, a partir de 1910, cresceu também a oposição sindical, através de manifestações ou de greves e sabotagens que chegavam até a comprometer a eficiência de várias empresas. Essa oposição aos métodos de Taylor não era uma resistência ao progresso técnico em si, mas contra o novo sistema de trabalho que retirava o controle do trabalhador de seu próprio tempo e lhes impunha alta disciplina e vigilância (TARTUCE, 2002). De acordo com LIMA (2005), a resistência prossegue de várias formas: individual (absenteísmo, queda de qualidade, *turnover*) e coletivamente (greves parciais ou totais).

O *fordismo* pode ser analisado como uma continuação e extensão do *taylorismo*, com o processo produtivo, dividido em operações especializadas e mecanizadas, até o

nível da tarefa (CASTRO, 2003). Concomitantemente à consolidação das teses de Taylor, o industrial americano Henry Ford desenvolveu uma nova proposta na esfera produtiva: a linha de montagem, que ficou conhecida como *fordismo*. O projeto de administrar individualmente as peculiaridades de cada trabalhador na execução dos tempos e movimentos é reformulado. Preconiza-se limitar ao máximo o deslocamento do trabalhador no ambiente fabril (HELOANI, 1996). Ao trabalhador resta seguir o ritmo da esteira, pois o *tempo morto* é eliminado através do deslocamento automático das peças para suprir as necessidades do trabalho prescrito, intensificando o ritmo de exploração em termos de mais-valia relativa.

No caso brasileiro, o *fordismo* é instituído de modo incompleto, parcial. Apesar de trazer a dimensão técnica (esteira rolante, etc.), no entanto, não traz consigo os arranjos institucionais relativos à questão social. Seria uma caricatura do Estado de Bem Estar. É o *fordismo periférico* (LIPIETZ, 1989), apesar de pressupor um regime estandardizado de produção.

O modelo de acumulação *fordista* começa a dar os primeiros sinais de que estava em declínio a partir dos anos 1960, e entra em colapso na década seguinte, finalizando o ciclo conhecido como a *Era de Ouro do capitalismo*. No seu lugar é instituído o paradigma da *acumulação flexível*.

A acumulação flexível (...) é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1992, p. 140).

O novo método de organização do trabalho pode ser sintetizado a partir de uma nova base organizacional, com a implementação dos chamados Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), *just-in-time*, *Kanbam*, ilhas de produção e os grupos semi-autônomos com capacidade relativa de autogerenciamento.

No Brasil, o *modelo japonês ou toyotismo* começou a ser introduzido a partir da década de 1980, mas se intensificou na década de 1990, a partir da reestruturação produtiva³, com a abertura da economia empreendida pelo governo de Fernando Collor. Era necessário responder às novas bases competitivas, exigindo das empresas maior qualidade dos produtos e redução dos custos. Assim como o *fordismo*, que assumiu uma forma híbrida no país, o *toyotismo* assume uma forma periférica.

Na sua forma periférica, analisando o movimento global-local, o *toyotismo* assume principalmente a forma da terceirização, uma prática adotada pelo *modelo japonês*. Criam-se redes de subcontratação e terceirização, com conseqüências graves em termos de precarização do trabalho e fragmentação do movimento sindical.

Os empregos estáveis são diminuídos e transferidos para as subcontratadas, que apresentam salários e benefícios inferiores aos da empresa contratante. A terceirização das atividades assume várias formas:

Contratos domiciliar, contratos de empresas e fornecedoras de componentes, contratos de serviços de terceiros (empresas ou indivíduos) e contratos de empresas cuja mão-de-obra realiza a atividade produtiva ou serviço na planta da contratante (LEITE, 1994, p. 126).

Dentro desse quadro de mudanças, as transformações nos processos de trabalho demandam um novo perfil de trabalhador, cabendo ao Estado reformular o sistema de ensino, de modo a adequar a educação aos pressupostos da reestruturação produtiva, que se traduz principalmente pelas novas exigências na educação profissional, com níveis de escolaridade cada vez maiores.

No entender do Ministério da Educação, a educação profissional não estava em compasso com as demandas exigidas pelo mundo produtivo, pois ainda estava

³ A reestruturação produtiva pode ser entendida por mudanças que se operam a partir de um novo paradigma técnico-econômico, que emerge no sentido de promover a superação da crise do capital, implicando, dessa forma, na introdução, por parte das empresas, de novas tecnologias – transformações na base técnica do sistema produtivo – e a implantação de novas formas de gestão da força de trabalho – transformações na organização do sistema produtivo -, componentes que, no mundo do trabalho, se articulam entre si (SANTOS, 2006, p. 188).

alicerçada no paradigma *taylorista-fordista*.

Até meados da década de setenta, deste século, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semi-qualificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexibilidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica (Parecer nº 19/99).

A partir de tal diagnóstico, a reforma da educação básica e do ensino técnico e profissional ocorreu no Brasil na segunda metade dos anos 1990, se propondo a modificar o sistema educacional e adaptá-lo às novas exigências que o modelo de *acumulação flexível* e a reestruturação produtiva impunham. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.343/96) e o Decreto Federal 2.208/97 instituíram as novas bases em que o ensino profissionalizante deveria se assentar, dividindo a Educação Profissional em três níveis: o Básico, o Técnico e o Tecnológico, com objetivos de formar profissionais, qualificar, requalificar, especializar, aperfeiçoar e atualizar os trabalhadores em seus conhecimentos tecnológicos, visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Na reforma da educação profissional prevaleceu o ideário da *competência*, *flexibilidade curricular*, o *ensino para a vida* e para a *“empregabilidade”*⁴. Tais premissas da política de educação profissional podem ser sintetizadas a partir do *Protocolo da Educação Profissional: MEC/SEMTEC - MTb/SEFOR*, documento elaborado em parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, cuja síntese apresentamos a seguir:

⁴ Por empregabilidade, o então Ministério do Trabalho entendia um “conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e relações que tornam o profissional necessário não apenas para uma, mas para toda e qualquer organização. Hoje, mais importante do que apenas obter um emprego é torna-se empregável, manter-se competitivo em um mercado em mutação. Preparar-se, inclusive para várias carreiras e diferentes tipos de trabalhos - às vezes até simultâneos” (MTE/SEFOR, p. 10, 1997).

- Considerada com caráter complementar à educação básica regular, a Educação Profissional deve ter como foco a empregabilidade.
- Empregabilidade deve ser entendida como capacidade não só de se obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação, com características e natureza cada vez mais diferentes daquilo que se conhece, desde a revolução industrial até hoje.
- Empregabilidade envolve três fatores inter-relacionados: investimentos geradores de trabalho, serviços de intermediação eficientes e educação contínua do trabalhador.
- Esses três fatores se tornam cruciais em face da crescente globalização e competitividade da economia. Processos de modernização e reestruturação começam em setores de ponta, mas rebatem em todo tipo de empresas, inclusive as do chamado mercado informal.
- Começa a nascer desse processo um novo perfil profissional requerido do trabalhador, capaz não apenas de "fazer", mas de "pensar" e "aprender" continuamente, que tende a se generalizar em todas as esferas do setor produtivo - administração, gerência, produção, operação e outras.
- A construção desse perfil exige, antes de tudo, educação básica (1ª à 11ª série) de qualidade. Depende também da educação profissional permanente, mas sempre com começo, meio e fim - ou seja, focalizada no mercado e que garanta ao trabalhador chances de entrada e saída no processo de formação, ao longo de sua vida profissional (1997, p. 5-8).

Ainda sob esses dispositivos legais, acrescentaram-se os Pareceres 17/97 e 16/99 – CNE/CEB, que regulamentaram as Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional, em Nível Nacional, e as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação em Nível Técnico, assim como a Resolução 04/99 - CNE/CEB, que estabeleceu áreas profissionais, objetivos de habilitações profissionais e cargas horárias mínimas.

Tomada no sentido como se apresenta, a legislação é muito vaga no que se refere aos objetivos que se queria atingir, que é o de instrumentalizar a educação a favor das novas demandas do setor produtivo. Por isso o MEC, através dos avisos ministeriais n.º 382 e 383, de 15 de outubro de 1998, envia ao Conselho Nacional de Educação - CNE a proposta para a criação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*, que foram implementadas pela Resolução n.º 04, de 05 de dezembro de 1999 da

Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, a partir do Parecer n.º 16, de 05 de outubro de 1999. Nesta resolução, a partir do Parecer do CNE, é que são aprofundados os “conceitos” em voga exigidos do “novo trabalhador” como empregabilidade, substituído por laboralidade, flexibilidade, etc. (CASTIONI, 2003, p. 176).

A educação deveria estar “voltada para a vida, para tomar decisões, integrar conhecimentos. Preparar para agir e não só reagir, planejar e não apenas executar. Para ter competência não só no trabalho, mas na vida como um todo” (MELLO, 2001, p. 02).

Em 2000, o MEC lança o documento intitulado *Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico* (RCN/EP). Logo no início do texto, o Ministro da Educação, Paulo Renato, explicita os objetivos da publicação: “oferecer informação e indicações para a concepção de currículos nas diversas áreas profissionais”. O documento diz ainda:

No paradigma que ora se implanta na educação brasileira, o currículo, tradicionalmente entendido como uma grade disciplinar preestabelecida, obrigatoriamente reproduzida pelas escolas, passa a ser um conjunto de situações-meio, organizado de acordo com uma concepção criativa local e particular, voltado para a geração de competências, estas sim estabelecidas, para cada área profissional, pelas mencionadas Diretrizes (BRASIL, 2000, p. 07).

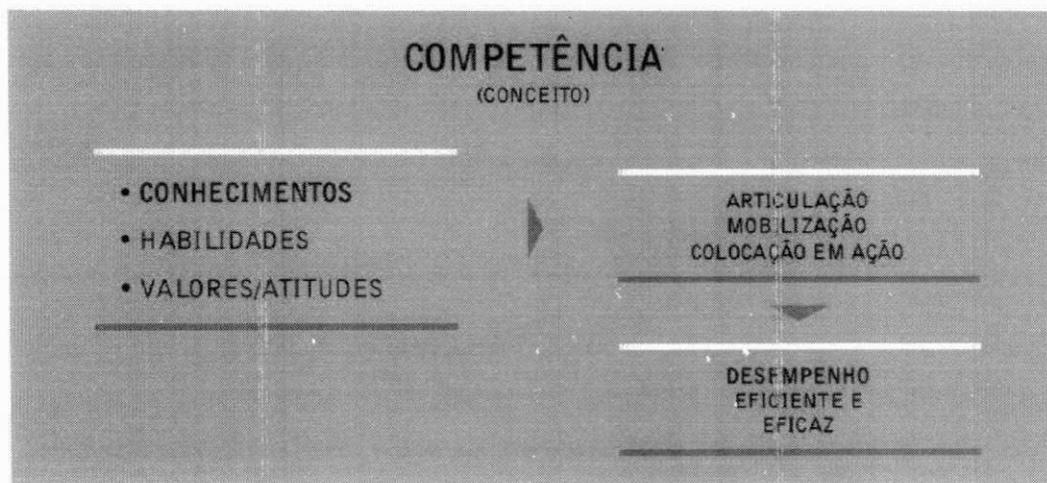
No que tange à questão da autonomia e da flexibilidade curricular, vale a pena destacar as noções postas pelos Referenciais Curriculares:

Os princípios da autonomia e da flexibilidade, destacados na atual legislação educacional, devem libertar a fantasia – a utopia, o sonho, a ousadia, há longo tempo aprisionada por modelos normativos excessivamente definidos, rígidos e de aplicação generalizada. Permanecem, é certo, muitos dos conhecidos obstáculos estruturais à efetiva realização da fantasia, o que aumenta a necessidade desta ter consistência e forma para reforçar a luta por mais e melhores recursos e condições para a educação (BRASIL, 2000, p. 15).

No entender do documento, a nova legislação educacional proporcionaria uma maior autonomia em relação às anteriores. O MEC justifica a publicação do documento para que este possa oferecer subsídios para a elaboração e planejamento dos currículos dos cursos. Sobre a organização curricular, a mesma deve ser “representada pela identificação e pelo desenho dos componentes pedagógicos - blocos de competências, disciplinas de suporte, etapas, módulos ou conjuntos de situações de aprendizagem - em um ou mais percursos de qualificação e habilitação” (BRASIL, 2000, p. 20).

Do novo paradigma, no qual a reforma orienta suas ações, emerge o conceito de *competência*, como elemento orientador dos currículos. Retiramos dos Referenciais Curriculares a noção de *competência* compreendida pelo governo.

Quadro 1 - Mudança no paradigma da Educação Profissional



Fonte: RCN/EP, 2000, p. 11.

Conforme RAMOS (2002), quando o MEC impôs o enfoque da competência associado à modularidade como princípio de organização dos currículos, concebendo os módulos como unidades formativas, foi gestado um dos maiores focos de resistência à reforma, quando esta desvinculou os ensinos médio e técnico, que é o sistema de avaliação por competência.

Os pontos nevrálgicos da mudança paradigmática que norteia o núcleo central da reforma da educação profissional são apresentados pelo MEC nos Referenciais Curriculares, conforme o quadro retirado do próprio documento:

Quadro 2 – Paradigma em superação e o novo paradigma.

PARADIGMA EM SUPERACÃO	PARADIGMA EM IMPLANTAÇÃO
Foco nos CONTEÚDOS a serem ensinados.	Foco nas COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas / nos SABERES (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos.
Curriculum definido como conjunto regulamentado de conteúdos.	Curriculum definido como conjunto articulado e integrado de experiências pedagógicas concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas.
Alvo do controle oficial: cumprimento do Currículo.	Alvo do controle oficial: aquisição das Competências.

Fonte: RCN/EP, 2000, p. 11.

A educação profissional se desvinculava da idéia originalmente concebida, ou seja, da que visava a formação profissional do indivíduo (qualificação profissional) sob a égide do modelo *taylorista-fordista* na organização do trabalho na produção industrial, e desloca-se para a emergência da noção de *competência*, que no entender do MEC seria o deslocamento do foco do trabalho educacional do *ensinar* para o *aprender*, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro (BRASIL, 2000). Ainda segundo o Parecer 16/99, *competência* é entendida como:

A capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade (BRASIL, 1999).

A educação profissional (representada pelas várias escolas profissionais de nível básico, técnico e tecnológico, entre elas os CEFET's e o Sistema "S") situa-se num campo de disputa onde diversos agentes estão envolvidos e no qual se inserem vários projetos e concepções sobre que papel a educação profissional deve cumprir. Houve, na ocasião da reforma do ensino profissionalizante, grandes divergências entre as organizações da sociedade civil e o Estado (MANFREDI, 2002). Mas a Reforma consolidada pelo

governo brasileiro, visivelmente orientado por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o BID, a UNESCO, a OIT, entre outros, trouxe para si a responsabilidade de empreender um conjunto articulado e sistemático de iniciativas, visando colocar novas referências à questão da qualificação profissional" (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2006).

Com a referida reforma, a dualidade entre o ensino médio e o ensino profissionalizante ficou ainda mais claramente estabelecida (MORAES, 1999). Foram configuradas novas bases institucionais para a educação profissional no país, que além de levar a uma desarticulação do ensino profissional de qualidade (até então, expresso, sobretudo, na rede federal de escolas técnicas), gerou uma política de formação profissional básica de baixa qualidade e totalmente desvinculada das escolas de educação profissional, particularmente através da realização de cursos de curta duração no âmbito do Plano Nacional de Formação – PLANFOR, de responsabilidade do

Ministério do Trabalho, a partir de 1995. O Governo Federal editou a Medida Provisória nº 1641-42, em 1998, determinando que a expansão da rede de educação profissional deveria ocorrer somente em parceria com os Estados ou com a comunidade: “Assim, o Estado se desobrigaria de ampliar a rede” (CASTIONI, 2002, p. 224). Ou seja, tais ações governamentais supostamente estiveram orientadas no sentido da modernização do ensino profissional, possibilitando que o mesmo pudesse atender às novas demandas e exigências do mercado de trabalho, referenciado na *flexibilidade*, na *qualidade* e na *produtividade*. Para tanto, o Programa de Reforma da Educação Técnica propôs as seguintes mudanças principais:

- a) reestruturação da Rede Federal de Escolas Técnicas, transformadas em Centros Federais de Ensino Tecnológico, os CEFET's;
- b) recuperação das escolas profissionalizantes, através da reorganização dos Sistemas Estaduais de Educação Profissional;
- c) expansão da oferta de matrículas no ensino profissionalizante, com maior participação de associações comunitárias e sindicatos, na implementação de programas de educação profissional (MEC – SEMETC/MTb – SEFOR. Protocolo de Educação Profissional, 1997).

Em um documento anterior, de 1995, intitulado *Planejamento Estratégico*, (MEC), o governo já havia lançado as bases de sua política de educação profissional, apresentando os seguintes objetivos a serem perseguidos:

- separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica;
- dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas, de forma a facilitar a adaptação do ensino às mudanças no mercado de trabalho;
- promover a aproximação dos núcleos profissionalizantes das escolas técnicas com o mundo empresarial, aumentando o fluxo de serviços entre empresas e escolas;
- progressivamente, encontrar formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e CEFET e, ao mesmo tempo, estimular parcerias para financiamento e gestão;
- estabelecer mecanismos específicos de avaliação das escolas técnicas para promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho (MEC, 1995, p. 22).

A Reforma da Educação Profissional foi sendo gestada pelo governo muito antes da sua apreciação pelo parlamento brasileiro. São vários os documentos do governo federal que justificavam e legitimavam a necessidade de uma reforma no sistema.

Segundo o Parecer do CNE/CEB nº 16/99, o ensino técnico e profissionalizante precisava atender às demandas do mercado. A *educação cidadã* seria aquela voltada à formação continuada, verticalizada, com a aquisição de complexas competências, sendo fundamental para o desenvolvimento do país. É interessante notar que a dissimulação dos novos discursos e conceitos apropriados ao meio produtivo está atrelada e são transportadas para a política pública da educação (CASTIONI, 2002).

Outro parecer do CNE/CES, nº 776/97, afirma que a LDB “cria condições para quebrar as amarras que os burocratizavam, flexibilizando-os e possibilitando a sua contínua adequação às tendências contemporâneas de construção de itinerários de profissionalização e de trajetórias formativas e de atualização permanente, em consonância com a realidade laboral dos novos tempos”. Através dessa dissimulação de novos conceitos, o MEC, por meio das políticas educacionais, incorpora questões carregadas de significados, e em pouco tempo faz chegar às salas de aula os novos comportamentos exigidos pelas empresas (CASTIONI, 2002). O discurso oficial, através de seus documentos, ainda aponta a necessidade da formação de todos, e para todos os tipos de trabalho (CNE/CEB, 1998, nº15/98), ou seja, a polivalência.

Como bem destacado por CASTIONI (2003), no documento *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*, no tópico *Estética da Sensibilidade*, está expressa a transposição dos conceitos do meio produtivo para a área da educação.

Antes de ter o sentido tradicional de expressão ou produto da linguagem artística, a palavra arte diz respeito ao fazer humano, à prática social. A estética, sinônimo de sensibilidade, qualifica o fazer humano na medida em que afirma que a prática deve ser sensível a determinados valores (...).

(...) Cada profissão tem o seu ideário, que é o que a valoriza, imprimindo o respeito, o orgulho genuíno e a dignidade daqueles que a praticam. Nas profissões, a idéia de perfeição é absolutamente

essencial. A obra malfeita não é obra do principiante, mas sim de quem nega os valores da profissão, resultado da falta de identificação com a profissão, da falta de “ethos” profissional. A estética da sensibilidade está portanto diretamente relacionada com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente. Esta dimensão de respeito pelo cliente exige o desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem feito e acabado, quer na prestação de serviços, quer na produção de bens ou de conhecimentos, não transigindo com o trabalho mal feito e inacabado (...) (BRASIL, 2000, p. 90 - 91).

Neste sentido o documento remete a criação de um *ethos* do trabalho fundado na argumentação ideológica sobre o trabalho. Seria a criação de um novo relacionamento com o cliente e na realização do suposto trabalho bem feito.

A sensibilidade neste caso será cada vez mais importante porque num mundo de mutações tecnológicas aceleradas o conceito e os padrões pelos quais se aquilata a qualidade do resultado do trabalho estão também em constante mutação. Adquirir laborabilidade nesse mundo é apreender os sinais da reviravolta dos padrões de qualidade e é, inclusive, intuir sua direção. Um exemplo disso pode ser encontrado na diferença entre o conceito de qualidade na produção em larga escala e na tendência contemporânea de produção que atenda a nichos específicos de mercado para oferecer produtos ou serviços que sirvam a segmentos determinados de consumidores (BRASIL, 2000, p. 91).

Observamos a crítica sutil ao modelo produtivo anterior e o lançamento das bases filosóficas da produção flexível. Além do mais, os novos atributos são expressos e definidos, tais como o significado de *laboridade*.

A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes. Ultrapassado o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo⁵, espírito

⁵ O discurso do empreendedorismo vem permeando as discussões sobre a educação profissional. Tal visão de mundo parte da perspectiva de que a ação empreendedora seria a única forma para enfrentar os desafios crescentes oriundos da globalização, como o desemprego, a exclusão social e a pobreza material.

de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada anti-burocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas.

A estética da sensibilidade está em consonância com o surgimento de um novo paradigma no mundo do trabalho, que se contrapõe àquele caracterizado como industrial, operário, assalariado, masculino, repetitivo, desqualificante, poluidor e predatório dos recursos naturais. Identifica-se, dentre outros, por aspectos como a valorização da competência profissional do trabalhador, o ingresso generalizado da mulher na atividade produtiva, a crescente preponderância do trabalho sobre o emprego formal, a polivalência de funções em contraposição a tarefas repetitivas, a expansão de atividades em comércio e serviços, o uso intensivo de tecnologias digitais aplicadas a todos os campos do trabalho e de técnicas gerenciais que valorizam a participação do trabalhador na solução dos problemas, o trabalho coletivo e partilhado como elemento de qualidade, a redução significativa dos níveis hierárquicos nas empresas, a ênfase na qualidade como peça chave para a competitividade num universo globalizado e a gestão responsável dos recursos naturais. (BRASIL, 2000, p. 91 - 92).

As novas mudanças sociais no mundo do trabalho são encaradas sob a ótica naturalizante das relações sociais, transformações do plano transcendental, inevitabilidades. O discurso patronal é completamente adotado e transposto à política de educação profissional.

Essa mudança de paradigma traz em seu bojo elementos de uma nova sensibilidade para com as questões que envolvem o mundo do trabalho e os seus agentes, os profissionais de todas as áreas. A educação profissional, fundada na estética da sensibilidade, deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, abrindo espaços para a incorporação de atributos como a leveza, a multiplicidade, o respeito pela vida, a intuição e a criatividade, entre outros.

Currículos inspirados na estética da sensibilidade são mais prováveis de contribuir para a formação de profissionais que, além de tecnicamente competentes, percebam na realização de seu trabalho uma forma concreta de cidadania. Esta ótica influencia decisivamente na mudança de paradigmas de avaliação dos alunos dos cursos profissionalizantes, conduzindo o docente a avaliar seus alunos como um cliente exigente, que cobra do aprendiz qualidade profissional em seu desempenho escolar". (BRASIL, 2000, p. 90 - 92).

Há uma nítida instrumentalização do ensino pelas demandas do setor produtivo, que estavam sendo, antes da Reforma, postas em prática pelo PLANFOR. Nessa incorporação, vemos a transferência dos “conceitos” desenvolvidos no âmbito do Ministério do Trabalho para o Ministério da Educação, que os apropria sob o crivo do discurso da competência (CASTIONI, 2003).

São então definidos os objetivos que reorientam a legislação para a Reforma da Educação Profissional e, conseqüentemente, uma série de definições em que a mesma deveria se reportar. A educação profissional ganha uma nova conformação organizacional, passando a estruturar-se nos seguintes pilares:

- a) educação profissional desenvolvida de forma articulada com o ensino regular, sendo complementar a este;
- b) dentro do novo contexto, a educação profissional diferencia-se em três níveis: o *básico*, destinado a trabalhadores independentemente da sua escolaridade e que tem por objetivo qualificar ou requalificar este trabalhador, constituindo uma educação não-formal, de duração variável, e oferecendo certificado de qualificação profissional aos concluintes; o *técnico*, destinado a formar profissionais que se encontram no ensino médio ou que já o tenham concluído, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este, em instituições públicas ou privadas, com organização curricular própria, e proporcionando aos concluintes diploma de técnico de nível médio; e o *tecnológico*, correspondente ao nível de ensino superior, destinado principalmente a egressos do ensino médio e técnico, tendo por finalidade atender diversos setores econômicos, e proporcionando o diploma de tecnólogo;
- c) responsabilidade do MEC em estabelecer as diretrizes curriculares nacionais (carga horária, conteúdos, habilitação profissional, etc.), a partir da demanda de estudos do setor produtivo;
- d) estruturação do currículo do ensino técnico a partir da definição por áreas e setores da economia, sendo agrupadas em diferentes módulos e podendo estes serem cursados em diferentes instituições, com direito a certificados de competência.

As modificações trazidas pela nova legislação com relação ao ensino técnico podem ser sintetizadas conforme o *Relatório sobre as Políticas Públicas* referentes à Educação e à Formação Profissional no Brasil da seguinte forma:

Uma nova vinculação entre ensino básico e educação profissional desvinculada entre educação geral e profissional, certificação de competência, organização preferencial do ensino técnico em módulos do currículo e ampliação do atendimento da rede tecnológica federal e estadual para além dos níveis médio e pós-médio (MORAES, 1999, p. 59).

A reforma do ensino técnico, implementada no Brasil a partir de 1997, buscou, conforme o discurso oficial, construir uma nova institucionalidade, para que o Brasil pudesse viabilizar a sua inserção competitiva na globalização, com um trabalhador polivalente, que possuísse múltiplas competências, transitando em áreas afins e correlatas, apoiado na criatividade e na autonomia intelectual (BRASIL, MEC/SEMTEC, 1999).

Além disso, o modelo de competência proposto pela Reforma surge no mesmo quadro da reestruturação produtiva e das formas de organização do trabalho, carregado de forte ideologização, onde os interesses da empresa são apresentados como interesses dos trabalhadores, inclusive com benefícios assistenciais para os mesmos. Esses objetivos – aceitos no âmbito da reprodução e valorização ampliada do capital e no contexto dos treinamentos operacionais – contrariam intrinsecamente os processos formativos a serem desenvolvidos nos sistemas educacionais (BRASIL, MEC/SETEC, 2004).

O atual governo revogou, em 2004, o Decreto 2.208/97, estabelecendo a integração dos currículos do ensino médio e técnico. A nova concepção da educação profissional é a de reafirmar a mesma como *política pública* e

corrigir distorções de conceitos e práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL/ MEC, 2004, p. 02).

Tal proposta do governo se deu ao lado de outras iniciativas que tiveram na referida integração uma referência central, baseando-se na crítica ao discurso da *empregabilidade* e na compreensão da Qualificação Profissional como *direito social*. Um exemplo: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, voltado a uma formação integral dos mesmos.

A qualificação passa a ser defendida como um *direito social*, constituindo um dos elementos do sistema público de trabalho, emprego e renda, sendo estratégica para um desenvolvimento sustentável (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2006).

4. As disputas entre os diversos agentes no campo da Educação Profissional

No entorno das discussões que se estabeleceram no início dos anos 1990 sobre as políticas públicas de educação profissional, estavam delineados diversos projetos e concepções distintas sobre as bases da educação profissional, configurando um campo em disputa pelos diversos agentes envolvidos. Para Vérias de Oliveira (2007).

No caso específico do Brasil, com as mudanças que vêm sendo introduzidas no modelo de desenvolvimento, na estrutura produtiva e no padrão de relações de trabalho, o incremento do interesse da sociedade pela questão da qualificação profissional e a diversificação das iniciativas a ela relacionadas produziram um quadro composto por uma complexa rede de inúmeros agentes envolvidos nessa área, mais ou menos diretamente, na forma de entes públicos ou privados ou híbridos, de caráter local, nacional e internacional, voltados a diversos papéis, ora complementares, ora contraditórios, entre si. Questão: para qual direção aponta?

A política pública de educação profissional se constitui como um campo em disputa. A reforma da educação profissional implantada nos dois governos de Fernando Henrique, segundo Manfredi (2002), é fruto de disputas político-ideológicas históricas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira.

Diversos projetos de lei foram apresentados na perspectiva de prevalecerem no âmbito da Reforma, sendo objeto de debates e enfrentamentos políticos. Os projetos representavam as aspirações dos agentes sociais envolvidos, culminando em várias versões apresentadas na Câmara e no Senado Federal, até a aprovação dos textos finais da Nova LDB e da Reforma do Ensino Técnico.

Mesmo no âmbito do governo federal, existiam, grosso modo, dois projetos distintos, como destaca Manfredi (2002): o projeto do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Técnico - SENTEC, atualmente Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC; e outro do Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR.

No que remete à sociedade civil, vários projetos foram apresentados, tanto pelas entidades patronais, a exemplo da Confederação Nacional da Indústria, como pelas entidades representativas dos trabalhadores, como a Central Única dos Trabalhadores, além de ONG's e outros agentes envolvidos no campo da educação profissional.

4.1 Projetos no âmbito do Estado – MEC e MTb

A Reforma da Educação Profissional nem de perto foi um projeto único dentro do próprio governo. No período que antecede a Reforma, o MEC ficou responsável pela elaboração e execução de políticas na área de educação formal (ensino básico, superior e educação profissional) e o MTb responsabilizou-se pela execução de políticas de formação profissional vinculadas à geração de trabalho e renda, por meio do PLANFOR (BATISTA, 2003). A partir do Decreto 1.643/95, o MTE passou a ter competência na área da formação e do desenvolvimento profissional. Nos termos de Lima, o MTE optou pelas concepções mais conservadoras.

Entretanto, o MTE parece ter optado previamente por uma concepção que envolve a empregabilidade e o modelo de competências. Significativamente, eliminou dos documentos a menção à qualificação profissional, substituindo por educação profissional. Também parece significativo o processo de atuação conjunta com o Ministério da Educação (MEC) em uma série de programas envolvendo educação profissional, sendo mais importante o Programa de Expansão do Ensino Profissional - PROEP (LIMA, 2005, p. 235).

No âmbito do MEC, sob responsabilidade da Secretária de Educação Média e Tecnológica, ficou a responsabilidade pela educação profissional, com a competência pelo planejamento, orientação, coordenação e supervisão dessas políticas.

A partir dessa nova configuração, dentro do Governo Federal, duas instâncias começaram a formular a visão governamental da problemática da Educação Profissional, uma no âmbito do MEC e outra no âmbito do MTb. Na perspectiva dos ministérios, a formação profissional é rígida e antiquada e por isso não consegue corresponder às necessidades postas pela flexibilidade e modernidade. Esse descompasso traz sérios prejuízos para os jovens em idade apropriada para o trabalho, mas ainda sem profissão definida, os desempregados e os subempregados, especialmente pessoas de baixa renda.

Segundo Bastista (2003), os dois ministérios a princípio se entenderam sobre a questão, afinando os discursos e lançando documentos em conjunto, a exemplo do intitulado *A política de educação profissional - MEC/MTb*, mas ao longo da gestação do projeto foram sendo criadas fissuras dentro das perspectivas e consolidando propostas distintas.

Percebe-se que existe uma disputa de hegemonia entre os dois Ministérios, o que faz com que ambos atribuam a si a competência sobre educação profissional. O Ministério da Educação através do PROEP procurou garantir “a ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico”. Por outro lado, o Ministério do Trabalho afirma que o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, tem como objetivo “articular toda a capacidade e competência de educação profissional existente no País, no setor governamental e não – governamental, catalisando e otimizando recursos públicos e privados de modo a construir, gradativamente, capacidade de qualificação e requalificação profissional, a cada ano, de pelo menos 20% da População

Economicamente Ativa – PEA, maior de 14 anos de idade” (Brasil, 1999, p. 26) (BATISTA, 2003, p. 45).

Em 1996, o ministro Paulo Renato encaminhou ao Congresso o anteprojeto de lei que recebe o nº 1603/96 (KENZER, 1997). Além dos interessados, esse projeto atropelou também a discussão e o projeto específico que já existia no MTb em 1995, estabelecendo-se um verdadeiro “samba do crioulo doido” em termos de estratégias e competências, o que discutiremos mais adiante. A partir de então, os dois ministérios não lançariam mais documentos em conjunto.

4.2 Projetos no âmbito dos empresários

No quadro da reestruturação produtiva, os empresários brasileiros se viram diante de três desafios: renovar e transformar os sistemas de formação profissional do qual se ocupavam (*Sistema S*); assumir um papel mais ativo na superação dos baixos níveis de escolaridade; e enfrentar o descompasso entre a formação geral e aquela exigida pelos processos de modernização produtiva (MANFREDI, 2002). Lima (2005) caracterizou esses anseios da classe patronal na disputa pelo campo da formação profissional nos seguintes termos:

As intencionalidades parecem voltadas para garantir a oferta de força de trabalho qualificada para as novas demandas do processo produtivo, deslocando o eixo anterior (“técnico, denominado de saber fazer”) para um amálgama que envolve atitudes, comportamentos e a capacidade de adquirir e utilizar novos conhecimentos (‘saber agir’, ‘saber ser’ e ‘saber aprender’) (LIMA, 2005, p. 234).

O sistema representativo da classe patronal fez fortes investidas na elaboração de um novo modelo de educação profissional ancorado na perspectiva do modelo das competências, legitimando a revogação do conceito de qualificação, por estar supostamente desgastado e associado ao adestramento (do qual o SENAI seria símbolo).

Haveria a necessidade de apontar 'uma nova concepção', mais adequada aos tempos atuais, que também 'considera' o educando trabalhador. Por outro lado, torna-se necessário minimizar as questões sociais levantadas pelas discussões sobre transformações no mundo do trabalho, particularmente o desemprego, deslocando para o indivíduo não só a responsabilidade pela sua empregabilidade, mas sobretudo elidindo o caráter coletivo da construção do conhecimento.

Contraditoriamente, crescem os debates sobre os processos de 'gestão de inteligências', na perspectiva de considerar os saberes dos indivíduos nas organizações, embora díspares e dispersos, como estratégicos e portanto passíveis de catalogação, organização e sistematização (LIMA, 2005, p. 234).

Como podemos observar, havia a necessidade, na ótica dos empresários, de adaptar os sistemas formativos de mão-de-obra aos desafios decorrentes dos processos de modernização produtiva. Por meio de suas entidades representativas, a exemplo da Confederação Nacional da Indústria - CNI, Manfredi (2002) argumenta que as posições defendidas pelo empresariado encontravam-se muito sintonizadas em favor do aumento da escolaridade básica e da necessidade de cursos de capacitação e requalificação profissional. Não abriam mão também da gerência exclusiva dos recursos destinados ao *Sistema S*.

Em 1996, a CNI lança a público o documento *Competitividade: propostas dos empresários para a melhoria da qualidade da educação*, que expõe o ponto de vista do empresariado nacional e seus pressupostos para a educação, defendendo: a melhoria da qualidade da educação, o reconhecimento da responsabilidade empresarial em relação à educação e a proposta de cooperação e parceria entre entidades empresariais e educacionais, públicas e privadas, na resolução do problema (SOCHACZEWSKI, 2000). Este documento foi formalmente entregue ao governo federal e trouxe propostas para os diferentes níveis educacionais. Os principais pontos do documento são:

- A educação básica, como foco principal das estratégias de melhoria da qualidade da educação;
- A implantação da gestão da qualidade nas escolas, fortalecendo os sistemas de avaliação em todos os níveis e modalidades da ação educativa e estimulando a participação da comunidade em seu gerenciamento, como também a introdução

de princípios e metodologias de gestão nos programas de formação de professores;

- A ampliação de oportunidades e o aperfeiçoamento da educação e da requalificação profissionais, para acompanhar as mudanças tecnológicas e assegurar o desenvolvimento econômico e social;
- Reformular a educação básica, de modo a preparar as crianças e jovens para uma vida comunitária e profissional adequada às sociedades modernas, cada vez mais marcadas pelo avanço tecnológico e novas formas de organização;
- Implantar temas relacionados aos conceitos de qualidade e produtividade;
- Implantar sistema de avaliação de desempenho da escola, do professor e do aluno;
- Criar incentivos fiscais para as empresas investirem na educação. Educação Profissional;
- Instituir a participação empresarial nos Conselhos de Ensino das escolas técnicas e de educação profissional em geral;
- Rever o Projeto de Lei da Educação Profissional, com a participação das lideranças empresariais e educacionais,
- Implantar sistemas de gestão da qualidade nas escolas de educação profissional;
- Reestruturar o ensino de 2º grau, visando uma melhor articulação entre a educação geral e os conteúdos técnico-científicos necessários à qualificação profissional;
- Contar com a participação do SESI e do SENAI para a definição de currículos, capacitação docente e gestão das escolas, em sintonia com as necessidades e aspirações da sociedade, estabelecendo uma sinergia entre educação geral e formação profissional;
- Possibilitar a participação de representações de empresários nos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação; nos Conselhos Deliberativos do CNPq e da CAPES e nos Conselhos Universitários, visando definir novas políticas e avaliações dos cursos superiores;
- Estimular e criar condições facilitadoras do acesso à educação, conscientizando o trabalhador quanto às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, capacitando-o para uma adequada inserção na vida moderna;

- Participar e apoiar o esforço governamental no sentido da universalização da escola básica;
- Estimular a realização de convênios entre empresas e escolas, para o desenvolvimento de programas de educação básica e de qualificação dos trabalhadores;
- Estimular a participação de empresários no contexto dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, e naqueles das entidades públicas e privadas executoras e financiadoras da Educação;
- Implantar um processo de educação continuada que se inicie na alfabetização e siga até a conclusão da educação básica, passando pela educação profissional;
- Contribuir com a implantação de projetos de melhoria da qualidade do ensino, nas escolas públicas, através da parceria escola/empresa;
- Participar, ativamente, da manutenção das escolas existentes em sua área de atuação no sentido de melhorar a qualidade de gestão e ensino.
- Cooperar com as entidades responsáveis no desenvolvimento de cursos profissionalizantes;
- Colaborar com as escolas em sua área de atuação, oferecendo espaços para a educação profissional, mantendo convênios com sistemas de educação profissional e ampliando as parcerias com as entidades do Sistema CNI (SESI, SENAI e IEL);
- Manter uma política educacional interna permitindo o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional de seus funcionários;
- Propiciar cursos, seminários e palestras, objetivando maior participação do trabalhador, bem como sua capacitação para tarefas multidisciplinares e sua integração a todos os segmentos da empresa;
- Desenvolver capacitação do trabalhador na prevenção do acidente de trabalho;
- Valorizar os trabalhadores de “chão de fábrica” através do complemento do ensino básico e de noções de higiene e saúde em geral;
- Criar, em parceria com as instituições técnicas, cursos específicos para que os técnicos e trabalhadores em geral operem adequadamente as novas máquinas e equipamentos eletrônicos;

- Criar sistemas de bolsa de estudos para incentivar seus trabalhadores na educação continuada.
- Valorizar os trabalhadores, oferecendo maiores oportunidades de educação básica e de qualificação profissional;
- Realizar programas internos de desenvolvimento de recursos humanos, incentivando o trabalhador a participar de cursos, seminários e palestras que contribuam para sua integração em todos os setores da empresa e que o qualifiquem para tarefas multidisciplinares;
- Reforçar a relação entre empresas clientes e fornecedores, como forma de capacitação tecnológica e de treinamento.

Podemos perceber, por meio da leitura dessa síntese das propostas, que os empresários buscavam fazer proposituras e recomendações para o governo e a sociedade, buscavam ampliar significativamente sua influência sobre os órgãos gestores e reguladores do ensino em geral e do ensino técnico em particular e tentavam afinar entre si uma linha de pensamento, posicionando-se a favor do investimento em educação básica, da valorização dos professores, da implantação da gestão da qualidade nas escolas, da universalidade de acesso ao ensino básico, e do aperfeiçoamento da educação e da requalificação profissional, como forma de superar os desafios da sociedade competitiva. Manfredi (2002) chama a atenção para as semelhanças entre o projeto dos empresários e suas proximidades com a concepção de educação tecnológica do MEC.

4.3 Projetos dos educadores e de organizações populares e sindicais

Como forma de contraposição aos projetos educacionais hegemônicos e oficiais, diversas entidades de profissionais da educação, dentre outros setores organizados da sociedade civil, organizaram suas propostas a partir do Fórum de Defesa pela Escola Pública. Nos termos de Manfredi (2002), o Fórum propunha a criação de uma escola unitária, justificada pela necessidade de um sistema de educação nacional integrado que fomentasse a união entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Pretendia-se, assim, criar uma nova escola, articulada ao Sistema Nacional de Educação, nos termos previstos pela LDB, com uma sólida base de cultura geral e de conhecimentos básicos, para, só após, adentrar na formação profissional especializada, devendo este conhecimento não ter uma finalidade prática imediata, mas tomando como base o ser formativo (KUENZER, 1997).

Tal proposta de escola básica unitária seria constituída de um nível elementar para a aquisição de instrumentos básicos e para a compreensão e a participação na vida social e produtiva, e de um nível secundário, básico e fundamental, fomentando a formação intelectual, técnico-científica e tecnológica, necessária à especialização posterior. Kuenzer (1997) sintetiza os objetivos de aquisição que a escola básica unitária propiciaria:

- Dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo;
- Das habilidades instrumentais básicas, das formas de linguagens próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;
- Das categorias de análise que propiciam a compreensão histórico-crítica da sociedade da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão, sujeito e objeto da história.

Esta forma de organizar a escola e o sistema de ensino tem por finalidade, pela unificação entre cultura e trabalho, a formação dos homens desenvolvidos multilateralmente, que somem à sua capacidade instrumental as capacidades de pensar, de estudar, de criar, de dirigir ou de estabelecer controles sociais sobre os dirigentes (KUENZER, 1997, p. 38 - 39).

A formação profissional, nessa proposta, ocorreria somente após a conclusão da escola básica, buscando valorizar as capacidades técnicas e intelectuais para o desenvolvimento do trabalho, remetendo à idéia gramsciana de *escola unitária*. Como observa Manfredi (2002, p. 121), o projeto de escola básica unitária tem como pressuposto:

(...) a universalização do ensino público e gratuito para toda população infantil e juvenil em idade de freqüentar a escola, estendendo a escolaridade obrigatória, como nos países europeus, também para o ensino médio.

O projeto da escola básica unitária correspondia aos ideários das principais entidades representativas de trabalhadores de educação, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, que foram representadas no Fórum.

Posteriormente, as centrais sindicais, a exemplo da Central Única dos Trabalhadores – CUT, Força Sindical – FS e a Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT, entraram no debate, como afirma Manfredi (2002). Apesar das divergências de atuação entre as três centrais, as mesmas possuíam uma visão convergente no sentido de que deveria haver um maior investimento na escolaridade básica e na formação profissional e a sua devida articulação com as políticas de emprego. Orientaram-se na perspectiva de negociar nas convenções coletivas de trabalho cláusulas que ampliassem os direitos educacionais e a formação profissional dos trabalhadores.

Nas Resoluções do seu 5º Congresso Nacional, realizado no ano de 1994, a CUT sintetiza num dos tópicos sua compreensão acerca da formação profissional, como sendo essencial para um projeto global e emancipador do trabalhador. No documento, a CUT recusa a concepção de formação profissional como adestramento ou como mera garantia da competitividade dos sistemas produtivos. Considera a formação profissional como patrimônio social e que deve ser colocada sob responsabilidade dos trabalhadores e integrada ao sistema regular de ensino, uma escola pública, gratuita, laica e unitária, em contraposição à dualidade histórica do sistema escolar brasileiro. Propõe, ainda, o reforço das ações debatidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Mesmo que de forma desigual, os sindicatos tentaram, naquele momento, participar do processo de discussão sobre formação profissional. Em síntese, pautaram-se pelos principais pontos sobre formação profissional expressos nas Resoluções do 5º Congresso da CUT:

Lutar, ao mesmo tempo, para que a política de formação profissional para o Mercosul não se restrinja a demandas empresariais, mas possa responder às necessidades dos trabalhadores envolvidos no processo de integração.

Reivindicar a participação dos trabalhadores e do poder público na elaboração e avaliação de todos os Programas e políticas de formação profissional, bem como na fiscalização da aplicação de todo e qualquer fundo de natureza pública e dos desenvolvidos nos locais de trabalho. “Temos hoje a situação insustentável em que 1% da folha de pagamentos das empresas é administrado privadamente por instituições como o Senai. Esses recursos, que são patrimônio público, assim deveriam ser administrados” (resumo do texto aprovado no 1o Congresso dos Metalúrgicos do ABC). Nesse sentido, a CUT deve articular no Congresso Nacional uma emenda constitucional para esse fim, organizando uma ampla mobilização para sua aprovação.

Reivindicar que todos os recursos compulsórios ou na forma de incentivos destinados à formação e/ou requalificação profissional sejam considerados e administrados como fundos públicos, com a participação dos trabalhadores.

Constituição de conselhos tripartites (trabalhadores, governo e empresários) para a gestão de agências de formação profissional (SENAI, SENAC, SESI, SENAR), ou de outras iniciativas complementares ao ensino regular de âmbito municipal, estadual, nacional e regional, visando rigoroso controle fiscal e formalização de processos sistemáticos de avaliação dos serviços prestados. (CUT, 1994, p. 104 - 105).

A CUT, percebendo o campo da formação como possibilidade de disputa entre capital e trabalho, tornou-se mais enfática na atuação e formulação de teses e ações. A Entidade percebeu a importância de ocupar os espaços deliberativos, bem como disputar maior representação e atuação no campo da produção simbólica. Os demais documentos posteriores ao 5º Congresso foram aprofundando a discussão temática da questão.

A Força Sindical, em 1997, preparou o documento *Os novos mercados de trabalho: a Educação e a Requalificação Profissional*, no qual buscava subsidiar sua concepção sobre a formação profissional no interior da própria Central e dos sindicatos filiados. O documento expõe as diretrizes e metas para a formação profissional.

A Formação Profissional é um direito de todos os trabalhadores, fator de enriquecimento pessoal e instrumento básico para o exercício da cidadania, devendo ser sempre complementar à escolaridade formal, e nunca substitutiva desta.

Dentro desta concepção, a Formação Profissional tende a ser cada vez mais Educação Profissional, integrando-se, portanto ao sistema educacional, tendo como premissa a escola pública, gratuita e de qualidade, de forma e permitir ao trabalhador elevar constantemente seu nível de escolaridade.

A formação profissional de nível técnico deve estar integrada a uma proposta educacional que proporcione uma formação politécnica integral e abrangente, que contemple os requisitos de cidadania, valorizando a qualificação de nível técnico sejam otimizado e os profissionais oriundos desta formação sejam absorvidos e valorizados pelo mercado de trabalho.

Os fundos públicos destinados a financiar políticas de formação profissional devem ser gerenciados com participação paritária da representação dos trabalhadores.

Reconhecemos a importância do Sistema "S" – mantido com recolhimento compulsório – no desenvolvimento da formação profissional em nosso país, mas defendemos que a realidade atual exige um processo de negociação do modelo de gestão deste sistema, de forma a incluir em tal gestão a participação paritária dos trabalhadores (FORÇA SINDICAL, 1997, p. 02 - 03).

Como parte da formação profissional proposta pela Força, observamos que há elementos que apontam tanto para a necessidade do aumento da escolaridade dos trabalhadores, como para uma maior participação no *Sistema S*, assumindo uma forma bem mais tímida do que os termos propostos pela CUT. No mesmo documento, a Força propõe-se a estimular e incentivar cada vez mais as parcerias com a Secretaria de Formação Profissional – SEFOR, do Ministério do Trabalho, para oferecer mais cursos de formação profissional.

Segundo Manfredi (2002), no seu projeto de parceria, a Força Sindical iniciou uma série de atividades de formação profissional, financiadas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador, para um público composto basicamente por desempregados e jovens que pretendiam entrar no mercado de trabalho. Tal projeto foi apresentado à SEFOR e seu financiamento vinha direto do Ministério do Trabalho.

Para Manfredi (1998), a discussão sobre a formação profissional na Confederação Geral dos Trabalhadores é a mais tardia entre as três principais centrais, tendo início a partir de 1996. No documento *A CGT e seu Programa de Educação*, a Central expôs os princípios que norteavam o seu projeto. Com as mudanças no mundo do trabalho, o trabalhador estaria diante de novos desafios:

- passar do mero treinamento, para o aprender a aprender e o saber pensar;

- ser protagonista da qualidade e da competência;
- participar ativamente do processo de modernização e humanização econômica;
- manter-se atualizado diante dos desafios do futuro (CGT *Apud* MANFREDI, 1998).

Analisando os destaques desse documento, percebemos grande sintonia entre o discurso empresarial com o diagnóstico da Central. As novas demandas exigidas pelo mercado são transpostas nessa proposta para a formação profissional, apesar de o documento ressaltar que as necessidades não devem ser somente as dos interesses empresariais.

A CGT propunha desenvolver, na formação profissional, programas de requalificação (destinados aos adultos desempregados), programas de capacitação profissional (para os jovens sem acesso ao sistema de educação profissional e de baixa escolaridade) e programas de formação continuada para trabalhadores das categorias filiadas a Central.

Nessa linha de atuação, a CGT, como observa Manfredi (2002), credita à educação um papel de divulgação dos valores, comportamentos e conhecimentos demandados pelo progresso técnico, próprios da modernidade, com vistas à empregabilidade. A CGT também executou cursos de requalificação com recursos públicos a partir de 1997, no Estado de São Paulo.

5. Da reforma da educação profissional sob o Governo FHC à contra-reforma no Governo Lula

Um ano após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o governo federal publicou o Decreto 2.208/97 que regulamenta os dispositivos legais da Reforma da Educação Profissional. O Decreto é o ápice das idéias que vinham sendo veiculadas pelo governo nos anos que antecederam o mesmo, por meio de uma série de documentos, tais como *Questões Críticas da Educação Brasileira* (1995), *O Plano*

Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR (1995), a Reforma do Ensino Técnico (1996), Educação Profissional no Brasil: Conceitos e Práticas em Debate (1997), dentre outros elaborados pelo Ministério da Educação ou pelo Ministério do Trabalho ou em parceria entre ambos.

Todos os documentos tinham em comum apontamentos sobre o descompasso entre as políticas de formação profissional e as demandas do mercado, em crescente fase de competitividade. O governo de Fernando Henrique Cardoso apontou a necessidade urgente de reformas para que o país pudesse se inserir no mundo globalizado. Na realidade, as iniciativas reformistas do governo iam muito além, e se configuraram com uma tendência de adequar, no caso a educação, às demandas econômicas e sociais diagnosticadas pelos organismos multilaterais para o Brasil.

A primeira ação de destaque foi a criação do Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR, coordenado pelo Ministério do Trabalho, tendo como parâmetro a educação profissional como remédio para os males do desemprego e da precarização do trabalho no Brasil. Pelo grande volume de recursos e trabalhadores envolvidos e até mesmo de ações implementadas, esse programa foi tomado como uma ação prioritária do governo (PEIXOTO, 2008). A partir da recomendação dos organismos multilaterais, difundiu-se a idéia de que a educação possuía um papel relevante e decisivo para o crescimento econômico e para a redução da pobreza e das desigualdades, o que possibilitaria aos países de capitalismo periférico a inserção no processo de globalização e de reestruturação produtiva.

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

As iniciativas levadas adiante, através de poderosas estruturas discursivas e normativas, ocultaram a questão de fundo: o papel do Estado e do mercado na educação na oferta de serviços públicos (BRASIL. MEC/SEMTEC/PROEP, 2003).

Ruy Leite Berger Filho, Secretário da Educação Média e Tecnológica, lançou em 1999 o artigo intitulado *Educação Profissional no Brasil: novos rumos*, no qual fazia um balanço das ações realizadas pelo governo federal e sobre quais os novos requisitos exigidos pelo mercado no âmbito da formação profissional: Segundo ele,

Há, portanto, necessidade de se romper com os paradigmas tradicionais para que se alcancem objetivos propostos para a educação básica e para a educação profissional. Tornou-se corrente afirmar que o conhecimento é hoje o principal fator da produção. Aprender a aprender coloca-se, assim, como competência fundamental para inserção numa dinâmica social que se reestrutura continuamente. A perspectiva da educação deve ser, pois, desenvolver os meios para uma aprendizagem permanente, que permita uma formação continuada, tendo em vista a construção da cidadania.

Ao preconizar o aprender a aprender, consideram-se as rápidas transformações geradas pelo progresso científico e tecnológico, as novas formas de atividade econômica e social e a decorrente necessidade de uma educação geral suficientemente ampla, mas que possibilite aprofundamento numa determinada área de conhecimento. A educação geral fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida. Ela é de extrema importância para o desenvolvimento de aptidões que possibilitem enfrentar novas situações, privilegiando a aplicação da teoria na prática e enriquecendo a vivência da ciência na tecnologia e destas no social, por seu significado no desenvolvimento da sociedade contemporânea (BERGER FILHO, 1999).

Seguindo em sua análise, Ruy Leite busca legitimar a divisão estabelecida entre a educação profissional e a educação propedêutica, afirmando que o Brasil

Rompeu com um modelo que preconizava a solução conciliatória entre os objetivos de preparar para o prosseguimento de estudos e a formação para o trabalho num ensino de segundo grau profissionalizante. A educação profissional foi definida como complementar a uma vertente ao mesmo tempo terminal e propedêutica (BERGER FILHO, 1999).

A ênfase era em cursos de curta duração, oferecidos aos segmentos descolarizados, desempregados ou subempregados. Entre 1995 e 2001, o PLANFOR

atendeu nos seus programas de qualificação em torno de 15,3 milhões de trabalhadores. Durante esse período houve um crescimento significativo do volume de recursos disponibilizados pelo FAT. Conforme avaliação feita pelo próprio governo, mas já sob uma nova gestão, esses recursos passaram de R\$ 28 milhões no ano de 1995 para R\$ 493 milhões no ano de 2001 (MTE, 2007). Em contrapartida, a carga horária média dos cursos, que já era limitada, passou de 150 horas para 60 horas.

Enfatizou-se a formação dos trabalhadores no contexto das transformações produtivas, da nova organização do trabalho e da introdução das novas tecnologias. Transferiu-se para o indivíduo a solitária responsabilidade daquilo que é criação social, a geração das formas de sobrevivência humana. Substituíram-se as políticas de desenvolvimento econômico e social pelas políticas compensatórias ao abandono social a que a população pobre tem sido secularmente relegada no Brasil. (BRASIL, 2003, p. 14)

No entender do Ministério do Trabalho, na gestão FHC, os recursos deveriam privilegiar a qualificação de pessoas mais vulneráveis econômica e socialmente, principalmente os setores que haviam tido dificuldades em se qualificar, tais como desempregados de baixa escolaridade, os afetados pela reestruturação produtiva e os que estivessem fora do mercado de trabalho formal (BATISTA, 2009). O objetivo do PLANFOR, nesse caso, seria o de elevar o nível de *empregabilidade* dos segmentos que tinham dificuldades de acesso ao mercado de trabalho. Por empregabilidade, o MT entendia:

aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego; b) aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade; c) elevação da produtividade, da competitividade e renda (BRASIL, 1999b, p. 39).

A implantação do PLANFOR levou, além da mudança de conceitos e noções carregadas de ideologização, tais como o de *empregabilidade*, a uma reorientação das práticas escolares e das políticas educacionais, principalmente no sentido de legitimar a desobrigação progressiva do Estado quanto à sua responsabilidade.

No caso dos CEFET's, estes passaram por um processo de desmonte do sistema de ensino integrado, tendo que separar formação geral e formação profissional, que se consolidara como referência de ensino gratuito e de qualidade. Os dispositivos legais, promulgados pelo governo a partir da LDB, foram no sentido de limitar e restringir a oferta do ensino médio e técnico, privilegiando a educação modular e fragmentada nos CEFET's e limitando a criação de novas unidades pela esfera federal, a não ser

em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Lei Federal nº 9.649/98, Art.47).

Fica evidenciada a restrição da oferta de educação média no ensino público federal em favor da privatização e do redirecionamento para o mercado, com a ampliação de entidades e instituições privadas, que foram contempladas com recursos públicos para a educação profissional. Além de privilegiar o segmento privado, fomentou a privatização progressiva de instituições públicas, como os CEFET's e as Escolas Técnicas. Acrescente-se que, nas escolas técnicas federais, a restrição inicial de 50% das vagas destinadas ao ensino médio, em 1997, deveria ser progressiva anual, até a extinção completa das vagas nesse nível de ensino. Esta regra foi imposta como uma medida de controle na concessão de recursos pelo PROEP (BRASIL, 2003, p. 31).

Em julho de 2003, com o país já sob o governo Lula, foi lançado o Programa Nacional de Qualificação Social e Profissional, baseado num modelo de desenvolvimento de longo prazo, que extrapola os limites do seu mandato presidencial. Como parte dessa ação, foi criado o Plano Nacional de Qualificação – PNQ, em substituição ao PLANFOR, com objetivos de articular diretrizes e ações de *qualificação social e profissional*, como estratégia de integração das políticas de emprego, trabalho, renda, educação e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o PNQ tem buscado superar a condição de política compensatória e assim ajustar-se às diretrizes das políticas nacional,

regional, estadual e local, como uma forma de construção social do Plano, por meio da democratização das relações de trabalho, na construção de um modelo de desenvolvimento baseado no caráter social e participativo (PEIXOTO, 2008, p. 76).

Esse programa se configurou em uma ação política do governo federal em conceber a qualificação profissional como direito, como política pública, como espaço de negociação coletiva (PEIXOTO, 2008). Dentre outros aspectos, o novo governo detectou como principais falhas do PLANFOR as seguintes:

- pouca integração entre a Política Pública de Qualificação Profissional e as demais Políticas Públicas Trabalho e Renda (seguro-desemprego, crédito popular, intermediação de mão-de-obra, produção de informações sobre o mercado de trabalho, etc.);
- desarticulação deste em relação às Políticas Públicas de Educação;
- fragilidades das Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho – CETs e CMTs, como espaços capazes de garantir uma participação efetiva da sociedade civil na elaboração, fiscalização e condução das Políticas Públicas de Qualificação;
- baixo grau de institucionalidade da rede nacional de qualificação profissional, que reserva ao Estado, por meio do MTE, o papel de apenas definir orientações gerais e de financiamento do Plano Nacional de Qualificação, executado integralmente por meio de convênios com terceiros;
- ênfase nos cursos de curta duração, voltados ao tratamento fundamentalmente das “habilidades específicas”, comprometendo com isso uma ação educativa de caráter mais integral;
- fragilidades e deficiências no seu sistema de planejamento, monitoramento e avaliação (BRASIL. MTE, 2003, p.19).

Além do lançamento do PNQ, o governo revogou o Decreto 2.208/97, através do Decreto nº 5.154/04, de modo a buscar resgatar a vinculação entre educação profissional aos demais processos educativos. A revogação do referido decreto compôs um dos compromissos assumidos pela campanha presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, sendo um dos pilares do apoio dado pela Central Única dos Trabalhadores, dentre outros segmentos atuantes no campo da educação. Ainda em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC promoveu o *Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*, no qual foi avaliado de forma crítica o Decreto 2.208/97, bem como orientou as novas bases e

rumos para a educação profissional. No Relatório Final, contido nos Anais do referido Seminário, foi expressa a concepção da nova educação profissional:

Defendemos uma escola unitária que contribua para a superação da estrutura social desigual da sociedade brasileira mediante a reorganização do sistema educacional. E que aponte para a superação definitiva da concepção que separa a educação geral e propedêutica da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos, e a segunda, aos pobres. A perspectiva da escola unitária não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, o que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios. A educação profissional, garantida aos trabalhadores como um direito, não pode ser entendida como substitutiva da educação básica (BRASIL, 2003, p. 18).

A Educação Profissional deveria ser deslocada do seu viés produtivista e desatrelada dos interesses mercadológicos presentes no modelo consubstanciado pelo Decreto 2.208/97. Assumia-se, assim, a perspectiva, a nosso ver, da escola unitária gramsciana, em oposição ao modelo clássico dualista da escola desinteressada (humanística) e da escola interessada (técnica).

Em substituição ao Decreto 2.208/97, o Decreto 5.154/04 restitui a articulação entre educação propedêutica e educação profissional, ou seja, aponta para a formação integrada entre o ensino médio e técnico.

- A educação profissional será desenvolvida por meio de: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação;
- Os cursos de formação inicial e continuada serão oferecidos em conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos;
- A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio;
- A articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única. Concomitante, oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental. Subseqüente, oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio.

- Articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia (BRASIL, DECRETO 5.154/04).

No documento *Proposta em Discussão - Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, de 2004, o MEC avalia que sem uma ligação entre a educação básica e a educação profissional poderá ocorrer o risco desta se tornar um mero fragmento de treinamento em benefício exclusivamente do mercado e dos interesses isolados dos segmentos produtivos, sendo importante recuperar o papel do ensino médio.

Nos documentos oficiais recentes, a partir de 2003, há um realce crítico à política de educação profissional do governo anterior e seus pressupostos ideológicos e discursivos, tais como as noções de *competência* e *empregabilidade*, além da perspectiva privatista das instituições públicas de ensino técnico, com a política do autofinanciamento. Questões que eram cobradas pelas centrais sindicais, entidades e movimentos populares foram, pelo menos em parte, incorporadas à concepção da política atual do governo. Observamos que a idéia da escola unitária é base da filosofia dos IFET's. O próprio nome Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia advém da cobrança desses segmentos pela unificação e congregação dessas três esferas em torno da política de educação profissional.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

1. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

De modo sucinto pode-se considerar que foi em 1909, no governo do então Presidente da República Nilo Peçanha, que se teve a sanção do Decreto Presidencial nº 7.566 que permitiu a criação de instituições voltadas para a Educação Profissional. Inicialmente com a denominação de Escolas de Aprendizes e Artífices, depois Liceus Industriais, em seguida Escolas Industriais, Escola Técnica Federal - ETF, Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET e agora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFET.

O contexto sócio-econômico justificava a criação dessas escolas, uma vez que se iniciava o processo de industrialização no Brasil, mesmo de forma incipiente, bem como o aumento populacional nas cidades provocado pela expulsão dos escravos das fazendas após a abolição da escravatura, gerando com isso sérios problemas de urbanização. A formação para o trabalho foi o expediente encontrado pelas elites dirigentes, nas primeiras décadas republicanas, como forma de conter o que os mesmos consideravam como fatores de desordem social. Tal concepção é expressa no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, para a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices, necessários para prover os meios de existência aos “desfavorecidos de fortuna”, sendo uma unidade em cada capital federativa⁶. Nos termos do Decreto,

(...) torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909, p. 01).

⁶ Houve apenas duas exceções: as duas Escolas de Aprendizes e Artífices não situadas nas capitais foram a de Campos, no Estado do Rio de Janeiro, e a de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul.

É perceptível, nesse sentido, que os objetivos da Educação Profissional Oficial, expressos nas Escolas de Aprendizes e Artífices, era a qualificação profissional associada ao controle social dos filhos dos estratos sociais mais populares. Na gênese das Instituições é nítido o caráter de instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista (BRASIL, 2008).

A iniciativa da criação de uma rede de escolas de formação para o trabalho, nesta breve contextualização, vincula-se, desde os seus primórdios, tanto às necessidades concretas do mundo produtivo quanto às concepções ideológicas que orientam as ações das elites dirigentes em relação ao desenvolvimento nacional. E assim será ao longo de toda a sua trajetória (PACHECO *et al*, 2009, p. 04).

No período de 1930 em diante, a economia brasileira muda radicalmente o seu foco, deslocando-se do modelo agrário-exportador para o industrial, tendo o Estado brasileiro como financiador desse processo.

As Escolas de Aprendizes e Artífices, no seio do novo modelo de desenvolvimento, articulam-se aos interesses do capital industrial. No decorrer das mudanças na sociedade e no desenvolvimento econômico, as Escolas se consolidaram como referência para qualificar mão-de-obra para atender às demandas estratégicas do modelo de industrialização.

Em 1942, as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em Liceus Industriais e, logo mais, em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer formação profissional em nível equivalente ao ensino secundário, iniciando a vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino geral do país, assegurando aos alunos egressos a oportunidade de ingressar no ensino superior equivalente à sua formação, visto que, até então, não havia no país esse direito (BRASIL, 2008).

Ainda no ano de 1942, foi instituída pelo governo federal a Reforma Capanema, que criou os chamados ramos de ensino, ou seja, o Secundário, o Agrícola, o Industrial e, um pouco mais tarde, o Normal, que legitimaram as propostas dualistas, que visavam formar intelectuais, por um lado (secundário), e trabalhadores, por outro (ramos técnicos), instaurando a dualidade estrutural (CAMPOS & OLIVEIRA, 2008).

A política de Educação Profissional do Estado Novo buscou legitimar a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, reformulando o ensino regular como preparatório para o ensino superior, separando o ensino profissionalizante, como modalidade à parte (MANFREDI, 2002). As orientações do governo vieram a satisfazer e favorecer os interesses empresariais. Segundo Manfredi (2002), a iniciativa marcante que veio a atender aos anseios da classe patronal foi a criação do *Sistema S* (SENAI e, posteriormente, o SENAC), na década de 1940, de modo paralelo ao sistema público, custeado com recursos públicos, embora administrados pelo empresariado.

Nas décadas de 1950, notadamente no Governo de Juscelino Kubitschek, o Estado brasileiro aprofunda os investimentos públicos como forma de desenvolver a economia do país. A indústria automobilística chega ao país e há grandes investimentos na área de infra-estrutura, e na educação

os investimentos priorizam a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Foi no ano de 1959 que se iniciou o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. As instituições ganham autonomia didática e de gestão e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. Com isso, intensificam, gradativamente, a formação de técnicos: mão-de-obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (BRASIL, 2008, p. 14).

No ano de 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelecia que o objetivo do ensino de 1º grau é a “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”, e no ensino de 2º grau, a “habilitação profissional.” (BRASIL, 1971). A LDB de 1971 estabelecia que todo currículo de segundo grau fosse técnico-profissional, como forma de atender à crescente demanda por técnicos, estabelecendo a profissionalização compulsória, sendo extinta em 1982. Nesse contexto há um aumento expressivo das matrículas e implantação de novos cursos técnicos, notadamente nas Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 2008).

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformados em Centros Federais de Educação Tecnológica, conferindo a estas instituições o direito de ministrarem ensino superior e de pós-graduação.

Posteriormente, na década de 1990, quase todas as Escolas Técnicas Federais elevam seus *status* ao nível de CEFET's.

Em meados de 1994, o governo federal, através da Lei nº 8.984, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, possibilitando que as ETF's se transformassem em CEFET's e as Escolas Agrotécnicas Federais fossem integradas a esse processo. Mas a implantação de novos CEFET's só ocorre no final da década, em 1999.

Em 1996 a nova LDB é aprovada e, no ano seguinte, é editado o Decreto 2.208/97 que regulamenta os artigos da LDB que tratam da educação profissional. De acordo com o documento *Institutos Federais – Concepções e Diretrizes*,

Em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978, é retomado. Na esteira desse mesmo projeto educacional, o governo brasileiro à época assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional - Proep (BRASIL, 2008, p. 15).

A nova LDB desvincula a Educação Profissional do Sistema de Educação Nacional, possibilitando a articulação e não mais a integração entre as modalidades de ensino.

De acordo com Campos & Oliveira, o Decreto 2.208/97 determinou

a extinção da integração entre educação geral e profissional; a priorização das necessidades do mercado; o afastamento de Estado do custeio da educação; o fim da equivalência entre educação profissional e ensino médio. A Portaria 646/97 determinou, nos CEFET's, a expansão crescente da matrícula no ensino profissional e a drástica redução do número de matrículas, no ensino médio (2008, p. 03).

Em 2003, o atual governo reestruturou as ações em Educação Profissional, revogando o Decreto 2.208/97. Destacam-se as seguintes ações:

- a) expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
- b) Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA;
- c) articulação do ensino médio à educação profissional nas modalidades integrada, concomitante e subsequente;
- d) Catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia e Catálogo dos Cursos Técnicos (em implantação);
- e) formação de professores para a educação profissional e tecnológica;
- f) Escola de Fábrica;
- g) revisão da legislação no campo da EPT, dentre outras (PACHECO, 2009, p. 02).

O governo federal, com a criação dos IFET's, busca ampliar a Rede Federal: são mais 214 escolas técnicas, somadas às 140 já existentes, criadas com o objetivo de cobrir todos os pólos geoeconômicos e arranjos produtivos, sociais e culturais do Brasil (PACHECO, 2008). Considerando a primeira e a segunda fases de expansão, o plano prevê passar das 160 mil vagas então existentes para um número em torno de 500 mil, em 2010 (PACHECO *et al*, 2009). Soma-se a estas ações em Educação Profissional o Programa Brasil Profissionalizado (PEC-CT) e o E-Tec Brasil (na modalidade a distância) que busca levar Educação Profissional a todo o território brasileiro.

Nos IFET's, a maior parte das matrículas são em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, em torno de 50%. Pelo menos 20% destinam-se às licenciaturas (matemática, química, física e biologia) e 30% pode ser ocupada livremente, podendo ser Superior de Tecnologia, Engenharia, Mestrado, Doutorado, mais vagas para técnico e licenciaturas (COLOMBO, 2008).

Os IFET's possuem estrutura semelhante a das universidades federais, com fomento à pesquisa e extensão. A estrutura administrativa também é semelhante, com reitor e vice-reitor, além dos pró-reitores. Só não terá autonomia plena, por ter que

cumprir, no entender do governo, uma missão republicana, ou seja, ampliar a oferta de matrículas de Educação Profissional Técnica e preparar mais professores na área científica para os sistemas educacionais (COLOMBO, 2008).

2. Da Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba ao IFPB

A origem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba remonta sua história a 100 anos de existência. O IFPB iniciou suas atividades em 5 de janeiro de 1910, numa ala do quartel da Força Policial, cedida pelo governo do estado, tendo permanecido neste local por 19 anos. Depois foi transferida para o Edifício construído na Av. João da Mata, onde funcionou até os primeiros anos da década de 1960, finalmente instalando-se no atual prédio na Avenida 1º de Maio, no bairro do Jaguaribe, na capital paraibana. Ao longo desse período recebeu diversas denominações: Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba - de 1909 a 1937; Liceu Industrial de João Pessoa - de 1937 a 1961; Escola Industrial “Corioloano de Medeiros” ou Escola Industrial Federal da Paraíba - de 1961 a 1967; Escola Técnica Federal da Paraíba - de 1967 a 1999; Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba – de 1999 a 2009 e, desde então, IFPB.

No início oferecia os cursos de Alfaiataria, Marcenaria, Serralheria, Encadernação e Sapataria, destinadas aos desvalidos de fortuna. Os ofícios ensinados na Escola de Aprendizes e Artífices voltavam-se principalmente para o artesanato de interesse local. Havia poucos ensinamentos de manufaturas ou indústrias, visto que tal atividade ainda era insipiente.

Essa modalidade de formação escolar era destinada principalmente às crianças e jovens das camadas mais pobres, na faixa etária entre 10 e 13 anos. O corpo docente, como observa Biagini (2005), era constituído de dois tipos de educadores: o *normalista*, cujas disciplinas ministradas eram a de formação geral (Português, Matemática e Religião) e os *contramestres*, que eram recrutados diretamente nas fábricas e oficinas para ministrar a formação profissional.

Por ser uma proposta pioneira, Biagini (2005) observa que nas primeiras décadas de funcionamento as Escolas de Aprendizizes e Artífices tiveram que enfrentar sérios problemas correlacionados à falta de estrutura necessária para o seu funcionamento.

No ano de 1911, o Decreto n. 9.070 estabeleceu a oficialização do tratamento de mestre aos aprendizes que concluíssem o curso após quatro anos regulares de estudos. Na avaliação de Lima (1995), a questão caracterizava um importante estímulo para o ingresso e permanência na Escola de Aprendizizes e Artífices da Paraíba e ainda facilitava a entrada do aluno no mundo do trabalho qualificado.

O quadro de servidores da época era padronizado para todas as Escolas do país: 01 diretor, 01 escriturário, 01 professor do curso primário, 01 professor de desenho, 01 mestre para cada oficina, 01 porteiro-almojarife e 02 serventes (LIMA, 1995).

No primeiro ano, a escola contava com 134 alunos. De acordo com o documento *Sinopse Histórica*, no início, a instituição não contava com o apoio da população, haja vista que havia um descaso com o ensino profissional. A educação, ainda segundo o documento, era elitista e intelectualizante e estava a serviço das classes dominantes da nação. As escolas eram quase equiparadas a centros correccionais. O trabalho era visto como algo penoso, como um castigo e até certo ponto vergonhoso. Além desses elementos somava-se o fato dos alunos pertencerem às classes mais humildes da sociedade (ETFPB, 1979).

A precariedade de suas primeiras instalações, os poucos recursos de que dispunham, a impossibilidade de formação de contra-mestres, incluída no Plano Nilo Peçanha, a carência de professores e mestres especializados dificultavam sobremodo o funcionamento da escola, nos primórdios de suas atividades (ETFPB, 1979, p. 11).

Entretanto, a Paraíba, assim como o país, ainda não detinha um parque industrial, inviabilizando ao final do curso que o aluno egresso tivesse oportunidade de aplicar seus conhecimentos através de um emprego adequado à habilidade aprendida na Escola.

O curso de Serralheria era a habilitação mais procurada, pois segundo Lima (1995) ofertava ao aprendiz a possibilidade do exercício de uma profissão em ascensão e a aquisição de uma posição razoável no mercado de trabalho.

A carga horária dos cursos era de oito horas diárias, sendo dividida em um turno na oficina e outro para o curso primário e de desenho. O material escolar e as ferramentas necessários para o trabalho na oficina era ofertado gratuitamente aos aprendizes. Não havia limitação de vagas para a admissão de novos alunos, ficando a critério das condições físicas e materiais da Escola.

Os conteúdos curriculares, de acordo com Lima (1995), eram bem simplificados no início, mas, com o passar dos anos, foram ganhando complexidade pelas novas exigências das transformações sócio-econômicas. Na década de 1930, ganharam semelhanças com os cursos destinados aos alunos que se preparavam para fazer um curso superior.

No que concerne ao processo de avaliação da aprendizagem, haviam testes tradicionais e testes práticos para verificar o domínio prático do aprendiz. Os artefatos produzidos pelos alunos eram expostos no término do ano letivo e vendidos.

Após cinco anos de sua implantação, a Instituição formou sua primeira turma, com apenas cinco alunos. No documento *Sinopse Histórica*, tal fracasso se dava pela posição paternalista que a escola assumia, não sendo aceita tal postura pela sociedade.

No período da Primeira Guerra Mundial, as importações foram substancialmente afetadas e, pensando em tentar solucionar o problema, o Ministério da Agricultura oficializou a industrialização do ensino profissional. As escolas ficaram autorizadas a receber encomendas, desde que as partes interessadas fornecessem a matéria prima, pagasse a mão-de-obra e as despesas necessárias. A Escola Coriolano não aceitou tal medida, de acordo com o documento *Sinopse Histórica*, pois avaliava que essa medida enfraquecia o ensino ministrado nas oficinas e transformava a Escola num estabelecimento mercantil.

Porém, no ano de 1926 o governo federal formulou o documento *Consolidação dos Dispositivos Concernente às Escolas de Aprendizes e Artífices*, publicado pela

Portaria do Ministério da Agricultura, ao qual a Escola encontrava-se subordinada administrativamente, padronizando os currículos dos cursos:

em primeiro lugar, para os dois primeiros anos letivos, paralelamente aos cursos primários e de desenho, a aprendizagem de trabalhos manuais como estágio pré-vocacional da prática dos ofícios. Para os anos letivos seguintes foram estabelecidas oito seções destinadas ao ensino de ofícios manuais e uma seção destinada ao ensino de técnicas comerciais (CUNHA *Apud* BIAGINI, 2005, p. 27).

O regime de trabalho escolar nas oficinas era estabelecido em quatro anos, podendo o aprendiz estender sua formação nas oficinas por mais dois anos, desde que fosse apresentado um motivo que justificasse a impossibilidade de cumprir o prazo previsto nessa aprendizagem. O ano escolar tinha duração de dez meses, e as práticas nas oficinas não poderiam ultrapassar quatro horas por dia para os alunos dos 1º e 2º anos e seis horas para aqueles que cursassem o 3º e 4º anos. Essa formação escolar de um ofício destinava-se aos menores de 10 a 16 anos, preferidos os mais desafortunados, desde que o candidato apresentasse aptidões manuais, bem como não fosse acometido de moléstia infecto-contagiosa e nem de defeitos físicos que impossibilitassem o aprendizado do ofício (BIAGINI, 2005).

Em 1937, promulga-se a Lei 378 que possibilita a nomeação das Escolas de Aprendizes e Artífices para categoria de Liceus, e como tais passaram a ministrar ensino profissional em todos os ramos e graus. O ensino profissional tem suas verbas aumentadas, sobretudo em virtude das mudanças no Ministério da Educação e Saúde, que dedicou a sua atuação, primordialmente, ao ensino técnico industrial. A matrícula na instituição era efetivada por meio de pedido dos pais ou responsáveis do requerente ao diretor da escola. O deferimento desse pedido inseria-se no requisito de preferidos para os desfavorecidos da fortuna, a partir de um documento emitido em cartório, exigindo-se ainda dos candidatos aptidões e interesses em habilidades manuais (BIAGINI, 2005).

Nesse contexto de transição histórica do modelo de acumulação agro-exportador para o de industrialização, há mudanças nos critérios de formação dos estudantes, visto que a Escola de Artífices era de cunho puramente assistencialista e selecionava seus

alunos a partir dos critérios já expostos no texto. Mas com tais mudanças sócio-econômicas, os Liceus passaram a exigir exames e testes de aptidão física e mental para o ingresso no quadro do corpo discente. Biagini (2005) observa que a pobreza deixa de ser critério único para o aprendizado escolar de uma profissão, embora permanecesse, nas entranhas das escolas industriais, a marca de ser destinada às camadas pobres da sociedade.

Nesse momento foram estabelecidos dois ciclos de ensino industrial. No entanto a escola só ministrava o primeiro ciclo (serralharia, marcenaria, alfaiataria, artes e couro, tipografia e encadernação). Só a partir de 1961 a escola instalou os dois ciclos (Técnico de Estradas e Técnico de Construção de Máquinas e Motores).

Em 1965, por força de ato ministerial, o estabelecimento passou a se chamar Escola Industrial da Paraíba, sendo transferida para a atual sede e em 1967 veio a se chamar Escola Técnica Federal da Paraíba. Foi também nessa década que foi extinta a denominação de mestre dada aos instrutores.

Com o crescimento econômico e a expansão da construção civil, a escola procedeu um processo de ampliação dos cursos depois de um estudo do mercado de trabalho na região. Foram implantados os cursos de Eletrotécnica, Edificações e Saneamento. “A escola funcionava nos três turnos e estes eram programados segundo as necessidades básicas do meio industrial e empresarial” (ETFPB, 1979, p. 22).

Em 1939, a escola contava com 400 alunos, um crescimento acentuado com relação à década anterior, fruto da política do Governo de Getúlio Vargas que preconizava um aumento do número da formação de trabalhadores para a então indústria nascente. Desse total, 179 estavam alocados na oficina de Trabalho de Metal, 104 na de Trabalho de Madeira, 76 na de Feitura de Vestuário e 41 na de Artes Gráficas. Em 1967, ano da transformação em Escola Técnica Federal da Paraíba, a escola continha 849 alunos no ginásial e 131 no ensino técnico. A tendência verificada foi o aumento crescente do número de alunos nas décadas seguintes.

Tabela 01 – Evolução do Número de Alunos

Ano	Alunos	Modalidade
1970	1.444	Ginasial e Técnico
1977	1.635	Técnico
1980	2.300	Técnico e Pró-técnico
1982	2.955	Téc. e Pró-téc. e Supletivo
1987	2.404	Téc. e Pró-téc. e Supletivo
1991	3.283	Téc. e Pró-téc., Supletivo e Cursos Especiais

LIMA, 1995.

A Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras – UNED foi criada pela Lei 7.741, de 1989, tendo início o funcionamento da mesma em 1994. Já a UNED de Campina Grande foi criada em 2007, iniciando suas atividades no mesmo ano.

Com a transformação do CEFET-PB em IFPB, este centrou suas ações principalmente em dois níveis de ensino:

- a) básico (ensino médio): contemplando o Técnico Integrado de Nível Médio, Subseqüente e PROEJA;
- b) superior (graduação, pós-graduação e extensão): contemplando o Superior de Tecnologia, Licenciatura e Bacharelado. Todas as modalidades em consonância com a Constituição Federal e LDB (lei 9.394/96) e normas delas decorrentes.

A Instituição desenvolve, ainda, a oferta de cursos extraordinários (educação profissional inicial e continuada e cursos superiores de extensão), de curta e média duração, na forma de cursos técnicos básicos, programas e treinamentos de qualificação, profissionalização e reprofissionalização, objetivando o aperfeiçoamento da mão de obra que já está inserida no mercado. Além disso, o Centro executa atividades de pós-graduação *lato sensu* e de pesquisa aplicada, com vista à efetivação da oferta de pós-graduação *stricto sensu* (CEFET-PB, 2007, Projeto IFPB).

O IFPB orienta suas ações em ensino, extensão e pesquisa, nas seguintes áreas: comércio, construção civil, educação, geomática, gestão, indústria, informática, letras, meio ambiente, química, recursos pesqueiros, saúde, telecomunicações, turismo e

hospitalidade, agrícola, e não se exclui a possibilidade da pecuária. (CEFET-PB, 2008b).

Com o processo de *ifetização*, o IFPB, em consonância com as políticas públicas educacionais estabelecidas pelo governo federal, propôs como perspectiva de atuação:

- ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio, reafirmando a verticalização como um dos princípios;
- ofertar a educação básica, a licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, bem como ofertar estudos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*;
- orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação, o fortalecimento e as potencialidades dos arranjos produtivos, culturais e sociais, de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de inclusão social e de desenvolvimento sustentável;
- promover a cultura do empreendedorismo e cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda;
- constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica e qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas;
- oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada com vistas à formação de professores para a educação profissional e tecnológica e educação básica, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, em especial, nas áreas das ciências da natureza (biologia, física e química) e matemática;
- estimular a pesquisa e a investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e de inovação, ressaltando a pesquisa aplicada;
- promover a divulgação científica e programas de extensão, no sentido de disponibilizar para a sociedade, considerada em todas as suas representatividades, as conquistas e benefícios da produção do conhecimento, na perspectiva de cidadania e da inclusão (CEFET-PB, 2008b, p. 41).

No que tange às modalidades, os cursos orientam suas ofertas de acordo com as metas e ações indicadas pelo Plano Nacional de Educação, tendo por objetivo:

- ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
 - b) cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica;
 - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
 - d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e o cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica.

- ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (CEFET-PB, 2008b, p. 41).

Com a implementação de tais objetivos de expansão, o IFPB pretende atender ao número de 40 mil matrículas por ano e manter o posto de maior agente de formação profissional do Estado da Paraíba (CEFET-PB, 2008b).

3. IFPB em números: um balanço do período recente

A partir da análise feita nos Relatórios de Gestão do IFPB referentes aos últimos 10 anos, podemos proceder a um breve balanço quantitativo da evolução dos números da Instituição.

O quadro de pessoal efetivo do IFPB está composto por 650 servidores, sendo 344 docentes e 306 técnico-administrativos, além de 131 funcionários terceirizados. A Tabela 1 especifica o número e qualificação de professores e de técnicos administrativos do quadro efetivo por regime de trabalho, por cargo/titulação. É importante ressaltar que o número total de servidores não inclui os cargos que ainda serão disponibilizados em função da conclusão da fase I da expansão da Rede Federal de educação profissional e tecnológica do MEC, restando, ainda, a contratação de 30 docentes (dos 40 iniciais por unidade) e 91 técnico-administrativos (dos 65 iniciais por unidade) (Relatório 2007, p. 18 e 2008, p. 45).

Tabela 02 – Número de servidores do IFPB em 2008

Servidores	Regime de trabalho				Total	%
	DE	T- 40	T - 30	T - 20		
Docentes						
Pós-doutores	02	—	—	—	02	
Doutores	37	02	—	02	41	11,91%
Mestres	132	20	—	02	154	44,76%
Especialistas	100	10	—	02	112	32,55%
Graduados	27	06	—	02	35	10,17%
Subtotal	298	38	—	08	344	—
Técnicos-administrativos						

Nível Superior	—	92	—	01	93	25,0%
Nível Intermediário	—	186	—	—	186	66,6%
Nível auxiliar	—	27	—	—	27	8,4%
Subtotal	—	305	—	01	306	—
Total	298	343	—	09	650	—

Fonte: Relatório de 2008.

Em relação ao efetivo de professores, dois pontos são interessantes. O primeiro diz respeito ao aumento da escolaridade, principalmente de mestres e doutores, de 1999 a 2008. No início da década, a Instituição contabilizava apenas três professores doutores e oitenta mestres.

Nas mudanças conceituais e de políticas públicas, analisando os Relatórios, observamos que o foco das ações do IFPB foi mudando, conforme a implantação da Reforma da Educação Profissional e a mudança de governo a partir de 2003.

Tabela 03 – Número de alunos do IFPB (2000 a 2004)

Modalidades	Nº de Alunos				
	2000	2001	2002	2003	2004
Cursos Superiores (Tecnológico)	242	565	91	1.193	1.492
Cursos Regulares e Ensino Médio	1.656	1.350	1.033	--	--
Ensino Médio	--	--	--	891	790
Ensino Técnico	--	--	--	1.614	4.060
Cursos Pós-médios (Técnicos)	870	470	161	--	--
Cursos Modularizados (Técnicos)	--	954	1.447	--	--
Cursos Especiais (Técnicos)	150	72	38	--	--
Cursos de Qualificação	--	33	--	--	--
Cursos Extraordinários (Básicos)	2.745	3.417	3.149	829	--
Total	5.663	6.861	6.739	4.527	6.342

Fonte: Relatórios de 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004.

A própria forma de tabulação das informações nos Relatórios foi sendo alterada. Os níveis dos cursos eram diferenciados de forma mais especificada, no entanto, a partir de 2003, passaram a ser agrupados em três segmentos: Ensino Médio, Ensino Técnico e Ensino Tecnológico.

No que concerne ao número de alunos ingressos na Instituição, percebemos, como demonstra a Tabela 3, que houve uma oscilação nos últimos quatro anos.

Tabela 04 – Número de alunos ingressos do IFPB (2005 a 2008)

Ano	Ingressos	Alunos Matriculados	Relação de Ingressos/Alunos
2005	2.038	8.690	23,45
2006	1.870	9.946	18,80
2007	2.039	10.471	19,47
2008	2.418	9.553	25,31

Fonte: Relatório de 2008.

É interessante notar que no ano de 2006 houve um pequeno decréscimo nas vagas ofertadas pela Instituição, como observamos na Tabela 4, mas a partir de 2008 houve novamente um aumento no número disponibilizado pela Instituição, inclusive com a inclusão de 60 vagas em Licenciaturas.

Tabela 05 – Número vagas no IFPB (2005 a 2008)

Ano	Candidatos Inscritos	Numero de vagas	Concorrência
2005	13.264	2.054	6,46
2006	11.526	1.730	6,66
2007	7.341	1.984	3,70
2008	10.985	2.434	4,51

Fonte: Relatório de 2008.

Com o decréscimo no número de vagas ofertadas em 2006 há uma diminuição na procura geral pelas vagas, mas com a abertura de novas unidades há novamente um aumento substancial na procura. É importante ressaltar que estes números ainda não contabilizam boa parte dos novos *campi*.

O número de alunos egressos, em termos percentuais (embora não ocorra o mesmo em termos absolutos), vem aumentando nos últimos anos, como podemos observar na Tabela 5, com dados referentes ao Relatório de Gestão de 2008.

Tabelas 06 – Número concluintes no IFPB (2005 a 2008)

Ano	Nº de concluintes	Alunos	Percentual de Concluintes/Alunos
2005	373	8.690	4,29
2006	835	9.946	8,40
2007	672	10.471	6,42
2008	650	9.553	6,80

Fonte: Relatório de 2008.

Segundo o próprio Relatório, o número reduzido de concluintes, em termos absolutos, foi devido à diminuição da oferta de matrículas de *cursos técnicos subsequentes*, os quais são realizados em um período de dois anos. Entretanto, houve uma oferta maior nos cursos técnicos integrados a partir de 2006, que possuem duração de quatro anos e, nesses termos, as primeiras turmas serão formadas no término de 2009.

Com relação aos custos com alunos, há um aumento do montante, motivado principalmente pelo processo de ampliação do IFPB, como a Tabela 6 demonstra.

Tabela 07 – Gasto médio por aluno no IFPB (2004 a 2008)

Ano	Total de Gastos	Nº de Matrículas	Gastos Correntes por Aluno
2004	33.554.277,56	7.610	4.409,23
2005	31.145.494,77	8.690	3.584,06
2006	41.728.070,00	9.946	4.195,46
2007	50.560.595,00	10.471	4.828,63
2008	57.609.291,54	9.553	6.030,49

Fonte: Relatório de 2008.

Entretanto, há uma redução no número de matrículas, o que indica um aumento proporcional por aluno. Segundo o Relatório de Gestão 2008, o custo do aluno também ficou mais elevado devido à oferta de novas habilitações que promoveu um aumento do custeio.

Com o objetivo de auferir o grau de inclusão social da política governamental através do perfil sócio-econômico dos ingressantes e concluintes nas Instituições de educação Profissional e Tecnológica, o IFPB, a partir 2007, começou a levantar informações sobre a renda *per capita* dos alunos da Instituição. Vejamos na Tabela 7.

Tabela 08 – Renda Familiar *Per Capita* dos Alunos do IFPB (2007 a 2008)

Quantidade de Alunos por Renda Familiar Per Capita (RFP)		
Renda Familiar Per Capita (RFP)	Alunos em 2007	Alunos em 2008
0,5 Salário Mínimo	244	321
0,5 a 1 Salário Mínimo	793	890
1 a 1,5 Salário Mínimo	999	855
1,5 a 2,5 Salários Mínimos	503	550
2,5 a 3 Salários Mínimos	343	426
Acima de 3 Salários Mínimos	176	261
Total da Amostragem	3.058	3.303
Total de Alunos	5.223	5.611
Percentual da Amostragem Informada	58,55%	58,87%

Fonte: Relatório de 2008.

O que é importante analisar nestes dados é que o público majoritário atendido pelo IFPB possui renda inferior a um salário mínimo e meio. Já no ano de 2008, observamos que as estratificações que ganham acima de três salários mínimos aumentaram, o que pode evidenciar um grau maior de inclusão. Um dos argumentos do Ministro da Educação para justificar a Reforma da Educação Profissional, em 1997, foi o de que as escolas técnicas federais serviam de trampolim para os alunos das classes

mais favorecidas para prosseguirem seus estudos nas universidades. Mas, por meio dos dados da Tabela 07, observamos que a realidade pode ser bem diferente daquela legitimada nas falas do então Ministro.

4. Mudanças atuais no IFPB

Recentemente, por meio da Lei nº 11.892 de 29-12-2008, o CEFET-PB foi transformado em IFPB, agregando a Escola Agrotécnica Federal de Sousa, conjuntamente com as UNED's de Cajazeiras e Campina Grande. Tais unidades foram transformadas em *Campi*, caracterizando-se assim como uma Instituição multicampi. O IFPB passa a contar com nove *campi* no total: João Pessoa, Campina Grande, Cajazeiras, Souza, Patos, Cabedelo, Picuí, Monteiro e Princesa Isabel (IFPB, 2009).

No Relatório de Gestão do ano de 2006, o CEFET-PB colocava-se como Missão “formar profissionais competentes, polivalentes e capacitados para o exercício pleno da cidadania, em sintonia com o mundo do trabalho, atuando como um Centro de Referência em ensino, pesquisa e extensão na área tecnológica” (CEFET-PB, 2006, p. 10). Nos Relatórios dos anos subsequentes, que equivalem aos anos de 2006 a 2008, a missão e filosofia do IFPB não estão presentes nos mesmos, ficando em seu lugar, provisoriamente, enquanto não são reformulados, os objetivos e metas estabelecidos pelo novo decreto que substituiu o 2.208/97.

Segundo o Relatório de Gestão de 2008, os objetivos e finalidades do IFPB se pautam no Decreto 5.224/04, expressos na

ampliação da oferta da educação profissional e tecnológica de qualidade, de forma continuada, em diversos níveis e modalidades de ensino, com incentivo à pesquisa aplicada e à extensão, com foco para o empreendedorismo, ética e responsabilidade social, para formar e qualificar a comunidade paraibana, contribuindo, desta forma, para o seu crescimento sócio-econômico. Nesta perspectiva a Instituição desenvolve a formação e a qualificação de profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, realizando também pesquisa aplicada e inovação tecnológica, em articulação com os setores produtivos e a sociedade local e regional, para o desenvolvimento de

novos processos, produtos e serviços, além de oferecer mecanismos para a educação continuada (CEFET-PB, 2008, p. 10).

Ainda de acordo com o mesmo Relatório, o processo de escolha das novas cidades que passaram a abrigar os novos *campi* se deu a partir da contrapartida das prefeituras e da aprovação dos respectivos projetos pelo MEC. Segundo o mesmo Relatório, os cursos ofertados foram definidos de acordo com os interesses da população de cada município, sendo que em Princesa Isabel foram definidos: os Cursos Técnicos Subseqüentes de Instalação e Manutenção de Equipamentos de Informática e Redes e Técnico em Edificações e o Curso Superior de Gestão Ambiental. Em Picuí: os Cursos Técnicos Subseqüentes de Mineração, Técnicos Subseqüentes em Instalação e Manutenção de Equipamentos de Informática e Redes, Eletromecânica e Enfermagem e o Curso Superior de Tecnologia em Agro-Ecologia. No município de Monteiro: os Cursos Técnicos Subseqüentes em Gestão Escolar e Instalação e Manutenção de Equipamentos de Informática e Redes, além do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios. Em Patos: os Cursos Técnicos Subseqüentes em Calçados e Edificações, além do Curso Superior em Tecnologia em Segurança do Trabalho. Finalmente, em Cabedelo, serão ofertados os Cursos Técnicos Subseqüentes em Pesca e Meio Ambiente, além do Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico.

No campus de João Pessoa são ofertados onze cursos superiores: tecnologia em Sistemas para Internet, Tecnologia em Redes de Computadores, Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, Engenharia Elétrica, Tecnologia em Construção de Edifícios, Tecnologia em Design de Interiores, Tecnologia em Geoprocessamento, Tecnologia em Automação Industrial, Licenciatura em Química, Tecnologia em Negócios Imobiliários e o Bacharelado em Administração. Na modalidade Técnico Subseqüentes são sete: Técnico em Edificações, Técnico em Recursos Naturais, Técnico em Música, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Manutenção de Equipamentos Mecânicos, Técnico em Instalação e Manutenção de Equipamentos Médico-Hospitalares e Técnico em Instalação e Manutenção de Equipamentos de Informática e Redes. Nos Cursos Técnicos Integrados são cinco: Edificações, Eletrotécnica, Mecânica, Tecnologia Ambiental e Eletrônica.

Já na cidade de Campina Grande, há apenas um curso superior, em Tecnologia em Telemática. Na modalidade Técnico Subseqüentes são dois: Técnico em Instalação e Manutenção de Equipamentos de Informática e Redes e Técnico em Mineração. Quanto aos Cursos Técnicos Integrados são dois: Mineração e Instalação e Manutenção de Equipamentos de Informática e Redes

No *campus* de Cajazeiras, são três cursos superiores: Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Na modalidade Técnico Subseqüentes são dois: Técnico em Edificações e Técnico em Eletromecânica. Nos Cursos Técnicos Integrados são dois: Eletromecânica, Edificações e Instalação e Manutenção de Equipamentos e Informática e Redes.

Além desses cursos ofertados, o IFPB oferece o Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA nos *campi* de João Pessoa e Cajazeiras.

Para cada uma das categorias de cursos ofertados pelo IFPB, foram estabelecidas as normas didáticas, contendo as diretrizes educacionais de cada uma das modalidades de cursos. Nos cursos superiores, há três modalidades, ou seja, os cursos superiores em tecnologia, licenciatura e bacharelado.

Os cursos superiores de tecnologia têm como objetivos, de acordo com documento da Instituição, formar profissionais focados na inovação, no desenvolvimento e na aplicação da tecnologia, visando uma rápida inserção no mercado de trabalho e a participação no processo de desenvolvimento econômico e social da região e do país (CEFET-PB, 2007).

Os cursos de licenciatura têm como objetivo a formação de docentes da Educação Básica em nível superior, capazes de transformar a aprendizagem em processo contínuo, de maneira a incorporar, reestruturar e criar novos conhecimentos, respondendo com criatividade e eficácia aos desafios que o mundo lhes coloca (CEFET-PB, 2007).

Os cursos de bacharelado têm como objetivo proporcionar uma forte formação prática, de desenvolvimento e aplicações de tecnologias na área em que são ofertados. Esses cursos titulam seus estudantes com o grau de Bacharel (CEFET-PB, 2007).

No caso dos cursos técnicos, estão mais claramente especificados os objetivos, finalidades e currículos dos cursos, tais como as oportunidades de certificações, inclusive com avaliação dos conhecimentos informais. Os currículos estão definidos por competências e habilidades, apresentando estrutura modular, com oportunidades de certificações profissionais intermediárias, podendo incluir estágio supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso para a finalização do curso (IFPB, 2009a). O ingresso nos cursos de educação profissional de nível técnico é realizado por meio de teste de seleção pública, tendo como requisito a conclusão do Ensino Médio.

No que concerne à avaliação da aprendizagem, o IFPB busca avaliar o desempenho de aquisição de competências, observando os seguintes indicadores:

I - Saber:

- a) conhecimento teórico.

II - Saber fazer:

- a) conhecimento prático;
- b) iniciativa;
- c) criatividade;
- d) organização.

III - Saber ser:

- a) relacionamento interpessoal;
- b) pontualidade (IFPB, 2009a, p. 07).

Ao aluno que concluir 100% das competências exigidas pelo curso e o estágio supervisionado, no prazo máximo de até cinco anos, será concedido o diploma de Técnico (IFPB, 2009a)

A modalidade de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio proporciona ao aluno uma habilitação de nível médio, sendo oferecida aos estudantes que tenham concluído o Ensino Fundamental, por meio de seleção pública e visa dar a oportunidade de continuidade de estudos na educação de nível Superior. Os Cursos

Técnicos Integrados ao Ensino Médio têm duração de quatro anos, integrando a formação geral com uma carga horária mínima de 2.400 horas e a formação técnica conforme a carga-horária mínima exigida no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos do MEC, para a respectiva habilitação profissional, acrescida da carga horária destinada ao estágio curricular ou TCC. Os conhecimentos adquiridos de maneira não formal poderão ser aproveitados.

De acordo com as Normas Didáticas para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, de 2009, a matriz curricular está constituída por disciplinas:

- I. De formação geral, englobando as áreas de conhecimentos do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias) fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer nº 15/98);
- II. De preparação básica para o trabalho, nos cursos profissionais; consideradas necessárias como interfaces integradoras do currículo;
- III. De formação profissional específica em determinada área profissional descrita nos Referenciais Curriculares Nacionais e demais normas vigentes (IFPB, 2009b)

Ainda de acordo com as Normas Didáticas, na modalidade Técnica Integrada ao Ensino Médio, a Educação Profissional tem como objetivo fundamental a formação de profissionais habilitados com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, proativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando-lhes valores artístico-culturais (IFPB, 2009b).

No que concerne à avaliação da aprendizagem e desempenho escolar, serão considerados os seguintes critérios:

- I. Domínio de conhecimentos (utilização de conhecimentos na resolução de problemas, transferência de conhecimentos, análise e interpretação de diferentes situações-problema);
- II. Participação (interesse, compromisso e atenção às aulas, estudos de recuperação);

- III. Criatividade (indicador que poderá ser utilizado de acordo com a peculiaridade da atividade realizada);
- IV. Auto-avaliação, forma de expressão do seu autoconhecimento acerca do processo de estudo, interação com o conhecimento, das atitudes e das facilidades e dificuldades (com base nos incisos I, II e/ou III);
- V. Outras observações registradas pelo docente;
- VI. Decisão do Conselho de Classe sobre o desenvolvimento integral do (a) discente (IFPB, 2009b, p. 04-05).

No que tange ao estágio supervisionado e ao Trabalho de Conclusão de Curso, segue os mesmos requisitos do curso Técnico Subseqüente.

O IFPB, tendo por base o Decreto 5.224/04, assume como suas finalidades e objetivos:

Promover a educação contemplando as vertentes tecnológica, científica e humanística, buscando promover a formação do cidadão consciente, crítico e reflexivo, traduzido em um profissional competente tecnicamente e eticamente comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais, na perspectiva da construção de uma sociedade que oportunize igualdade de condições a todos os indivíduos, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da oferta de educação técnica de nível médio, de cursos superiores de tecnologia; de Bacharelados; de cursos de formação de professores e na oferta de pós-graduação tecnológica (IFPB, 2009, p. 09).

Tal finalidade, mesmo com suas limitações, opõe-se à perspectiva do Decreto 2.208/97, que na crista da onda neoliberal que assolava o país expressava uma tendência de adequar a educação às necessidades e demandas econômicas e sociais diagnosticadas pelos organismos multilaterais, para o Brasil.

5. As parcerias do IFPB

No Relatório do ano de 2000, surge um diagnóstico de que é necessário ampliar os serviços de Consultoria Empresarial da Instituição, visto que havia uma demanda nesse sentido. No referido Relatório, o IFPB avalia que tais serviços são de grande

importância para a realimentação curricular, oportunizando as possibilidades de flexibilização e adequação dos currículos às necessidades do mercado do trabalho (CEFET-PB, 2000).

No ano citado, o Relatório dá como exemplo concreto de prestação de serviços a participação junto com a UNIMED na construção de um forno de tratamento de lixo hospitalar, dentre outras iniciativas da área de tecnologia ambiental. Cita ainda, como exemplo, sobre o ano de 1999, a prestação de serviços para:

- Consultoria no Departamento de Estradas de Rodagem – DER/PB;
- Consultoria na Cia. De Água e Esgotos - CAGEPA/PB;
- Análise de água para diversas empresas;
- Contrato com a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba;
- Contrato com a Secretária de Saúde do Estado da Paraíba;
- Contrato com a Prefeitura Municipal de Cajazeiras para treinamento de professores municipais (CEFET-PB, 2000, p. 44).

Em 2000, surgem novas parcerias, além das outras citadas anteriormente:

- Consultoria para a TIM (na área de telefonia móvel);
- Prestações de serviços Área de Mecânica (2);
- Análises de água (192) e testes de absorção do solo (5);
- Convênio com a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba para prestação de serviços com o FUNDESCOLA e o COTESE, para levantamento das condições físicas de escolas.
- Convênio com a Secretária de Saúde do Estado da Paraíba (CEFET-PB, 2001, p. 59).

Para o ano de 2001, a Instituição considera que ampliou as parcerias com outras entidades da sociedade em geral e as consultorias e prestação de serviços com várias empresas do Estado, dando destaque para:

- Consultoria para a TIM - artigos publicados, consultoria técnica na instalação de repetidor passivo ERB;
- Consultoria para BIG-TV;
- Compartilhamento de laboratórios e orientação técnica em 02 (duas) teses de doutorado, em parceria, em nível acadêmico, com o Departamento de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Campina Grande - PB;
- Participação no Programa CAPES/COFECUB com a Universidade de Toulouse/França;
- 160 Análises de água, sendo 100 de Físico-química, 47 de Bacteriológica e 13 de microbiológica;

- Convênios e parcerias com: Secretária de Saúde do Estado da Paraíba; Prefeitura Municipal de João Pessoa; Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba; SENAI – Campina Grande; CATEX - Cajazeiras; DYSMOTORS – Cajazeiras; entre outras prefeituras, empresas e fundações situadas no Estado da Paraíba (CEFET, 2002, p. 49).

Em que pese as continuidades, o Relatório de 2003 traz novidades com relação à análise do ano anterior. No documento, ressalta-se a importância de ações que visam o fortalecimento das relações com o mundo do trabalho, principalmente no sentido de observar as novas tendências e exigências para os perfis de profissionais, com o desenvolvimento de atividades fora da Instituição, ampliando as parcerias e consolidando as articulações com órgãos públicos e privados, nos diversos segmentos (CEFET-PB, 2003).

O referido Relatório não remete, como os anteriores, à Consulta Empresarial especificamente. Entretanto, além dos cursos de qualificação básica, oferecidos à comunidade em geral, de forma direta, reafirma a necessidade das parcerias com instituições públicas e privadas, com foco principalmente nos setores de telecomunicações, qualificação administrativa, ambiental, dentre outros.

O termo *parceria*, à primeira vista, é substituído, não em sua totalidade, pelo de *extensão*. E as atividades de extensão, segundo o documento, refletem a própria Missão da Instituição (CEFET-PB, 2003).

Em 2004, o Relatório assume o mesmo perfil dos anos analisados anteriormente, com a exceção do enfoque maior às atividades de extensão. Sobre as consultorias e parcerias estabelecidas, assume o mesmo perfil daquelas dos anos anteriores, priorizando empresas e órgãos públicos municipais e estaduais (CEFET-PB, 2004, p.86).

No Relatório de 2005, é reafirmado o interesse pelas relações empresariais, tendo como objetivo avaliar as tendências e perspectivas estratégicas futuras com o mundo produtivo, visando estabelecer intercâmbio com as empresas. Na Visão da Instituição, como está expresso no Relatório, o IFPB está intimamente ligado às empresas, seja através de parcerias, seja por meio da prestação de serviços, consultorias, projetos, assistência técnica ao setor produtivo, no âmbito da extensão.

Em 2006, o IFPB contava com a parceria no âmbito da cooperação técnica com trinta e duas instituições, que não são destacadas no Relatório do referido ano. Algo que chama a atenção é o surgimento das ações em torno do *empreendedorismo*, com vistas à formação do Técnico Empreendedor, que visa estimular trabalhos acadêmicos com a capacidade de se tornarem empreendimentos comerciais.

As ações de 2007, no âmbito da extensão, são sintetizadas no Relatório na forma das metas do IFPB visando atender às demandas da sociedade, prestando a oferta de serviços à comunidade interna e externa, fortalecendo a integração entre a Instituição e o mercado de trabalho, com a promoção da educação continuada para profissionais da área técnica. Cabe à Diretoria de Extensão formular relações empresarias, avaliando tendências futuras do mundo produtivo, visando estabelecer intercâmbios. As parcerias firmadas em 2006 foram no sentido de atender demandas de Educação Profissional e Tecnológica, nas seguintes entidades:

- Organização Sociedade Civil de Interesse Público Costa do Sol – OSCIP;
- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Administração Regional da Paraíba – SENAR/PB;
- Agência Executiva de Gestão das Águas do Estado da Paraíba – AESA;
- Delegacia Regional do Trabalho na Paraíba – DRT;
- Construtora Rumos Construções Ambientais Ltda;
- Fundação de Defesa dos Direitos Humanos Margarida Maria Alves;
- Central Nordeste de Negócios Ltda;
- Companhia Docas da Paraíba;
- Bentonisa – Bentonita do Nordeste S/A (CEFET-PB, 2007, p. 22).

O Relatório de 2008 não faz nenhuma referência às parcerias com as empresas, seja de cooperação técnica ou consultoria empresarial. Os únicos elementos de parcerias são com órgãos públicos e entidades do *terceiro setor* para atender demandas de ações de Educação Profissional. A tendência atual verificada sobre as parcerias sugerem que as mesmas vêm sendo realizadas com intuítos diferentes daqueles propostos nos Relatórios de 2000. Tal perspectiva é remontada no sentido das parcerias atenderem demandas por formação profissional (e não com vistas à venda de serviços), além da busca por estágios para os alunos em término de curso.

6. Novas tendências do IFPB: as visões dos agentes

Para tentarmos captar os processos de mudanças, rupturas e resistências, segundo as perspectivas dos agentes atuantes no IFPB, fizemos entrevistas semi-estruturadas com os principais segmentos envolvidos no campo da educação profissional, ou seja, professores, coordenadores pedagógicos, coordenadores de área, bem como com gestores da Instituição.

Nossa perspectiva foi a de apreender a recepção e percepção dos agentes para compreendermos o que os mesmos pensam sobre a Reforma da Educação Profissional e a contra-reforma do governo atual. Tomamos como marcos o processo de normatização, na passagem de ETEPB ao CEFET-PB, e a última mudança para IFPB.

Em relação a tais processos, buscamos compreender como a dimensão normativa da ação do Governo Federal repercute no âmbito local, em termos do projeto político-pedagógico (quanto aos currículos e ao próprio projeto educacional), das transformações no âmbito organizacional (que já foram expressas nesse capítulo do ponto de vista documental) e das percepções dos agentes. Buscamos entender como tais processos se expressam em termos de adaptação, resistência ou reelaboração. Por fim, tentamos captar os processos e espaços de socialização da referida Reforma.

As entrevistas foram realizadas com agentes dos *Campi* de João Pessoa e de Campina Grande, centrando nos agentes que passaram pelas duas últimas grandes mudanças institucionais, de ETEPB para CEFET-PB e, mais recentemente, deste para IFPB.

6.1 Os Gestores

Com relação aos gestores, entrevistamos o Diretor de Ensino Superior da Instituição (A1)⁷, no *campus* de João Pessoa, o qual trabalha há quinze anos como professor e foi aluno da Instituição. Ainda tivemos a oportunidade de entrevistar o Diretor Geral “Pro Tempore” do *Campus* Campina Grande (A2), que atua na Instituição há dezessete anos, bem como o seu Chefe de Gabinete (A3), que entrou mais

⁷ De agora por diante os entrevistados serão identificados assim: A1, A2, A3 e A4 (Gestores); B1 e B2 (Pedagogas); C1, C2 e C3 (Professores).

recentemente, há dois anos. Por fim, entrevistamos um Técnico em Assuntos Educacionais (A4), que entrou na Instituição há apenas um ano, neste cargo.

Para A1 a passagem da Escola Técnica para o CEFET mudou principalmente em termos de contemplação de áreas e níveis de ensino que não faziam parte da antiga Escola. Perguntado sobre o que mudou fundamentalmente com essa passagem, sua resposta foi:

Abrangência de outros níveis de ensino, de outras camadas sociais e outras áreas no território paraibano a serem atingidas com mais facilidade. Porque com a cefetização possibilitou-se o oferecimento de cursos de graduação. Então é um primeiro passo diferente, importante, do que se fazia anteriormente, que era no máximo um curso técnico de nível médio e um curso de qualificação, no máximo. A partir do CEFET, você amplia as possibilidades da Instituição com o oferecimento de cursos de graduação e até de pós-graduação. Então, na verdade, essa filosofia de abrangência maior das possibilidades de modalidade e níveis de curso foi importante para a sociedade paraibana (A1, 2009).

Modalidades de ensino que não faziam parte da antiga Escola Técnica passaram a fazer parte da atuação do CEFET, a exemplo dos cursos de graduação em tecnologia e dos cursos de pós-graduação, em especial os cursos em nível de especialização.

Na avaliação de A4, a entrada dos cursos superiores marca essa mudança por gerar uma nova mentalidade.

Eu acho que a grande modificação, que veio a mudar muito a filosofia, a mentalidade dos professores, de alunos inclusive, servidores, foi a entrada dos cursos superiores. Acho que ali deu outro caráter à Instituição. Enquanto ela tratava de cursos técnicos apenas, a clientela de estudantes estava bem definida e o superior é um nível que engloba pessoas de diversas idades. Acho que foi o grande diferencial, a inclusão dos cursos superiores (A4, 2009).

Tal percepção foi notada na avaliação da coordenação pedagógica, pois, na análise da referida coordenação, num ambiente único, haveria a congregação de alunos de várias modalidades de ensino, o que causava, por vezes, certos transtornos. Alunos dos cursos médios, por exemplo, queriam ser tratados como os alunos dos cursos superiores, sem obrigatoriedade de uniforme, mais flexibilidade nos horários de saída e de entrada na sala de aula.

Em relação à passagem recente do CEFET-PB ao IFPB, foi algo perceptivo na fala dos agentes entrevistados de que ainda se trata de um processo em transição, que está sendo vivenciado, sintetizada pela fala de A1:

Ainda estamos na fase de transição, estamos na fase de construção de documentos institucionais, como o estatuto da Instituição, regimento geral, plano de desenvolvimento institucional, depois vem o regimento interno de cada campus. Então tudo isso está sendo construído e também estamos inclusive no processo eleitoral para a composição do conselho superior. Quer dizer, a instituição está sem o seu conselho superior formado. Formará ainda neste ano de 2009. Mas neste ano de 2009, estamos apenas vivenciando na prática a transição. E a filosofia do documento em si que transforma é essa questão principalmente em ampliar os horizontes para a sociedade paraibana, porque isso aí também contempla a distribuição espacial de mais *campi* pelo interior da Paraíba, que na verdade agora mesmo estamos com a abertura de mais cinco novos *campi*. Com os três já existentes e com a incorporação da Escola Técnica Agrotécnica de Souza, passamos a contemplar nove *campi* para a constituição do nosso IFPB (A1, 2009).

Na percepção dos agentes, ainda é um processo em transição, no qual cada qual abordou dentro do seu ponto de vista os elementos mais importantes. Mas todos citam o processo de expansão como elemento fundamental da atual política do governo federal, por levar a Instituição a regiões que carecem de ensino público de qualidade.

Na avaliação de A3, o mais importante na passagem do CEFET para o IFET diz respeito à questão da autonomia didático-financeira de cada *campus*:

A autonomia é maior. Agora cada *campus* terá um orçamento próprio que antes era centralizado na unidade sede em João Pessoa, que não existe mais unidade sede e sim reitoria e os *campi* espalhados (A3, 2009).

Perguntamos ao Diretor do Campus de Campina Grande como o novo Decreto havia sido recebido no âmbito dos gestores da Rede Federal. Ao que respondeu:

Festivamente, porque houve de fato um resgate de possibilidades que até então tinha sido subtraída pelo governo anterior, que foi a possibilidade de você ter cursos de acordo com os arranjos produtivos locais, considerando as potencialidades, considerando as premências da cidadania do alunado. Então esse decreto flexibilizou os serviços educacionais oferecidos pela instituição. Com o tempo, como eu falei agora há pouco, o tempo se encarregou de mostrar que equívoco foi o Decreto 2.208, porque na verdade você tinha uma precarização do

ensino ou um esvaziamento, uma elevação dos índices de evasão, de abandono. E na verdade um declínio da instituição. O governo atual percebeu esse declínio e vários outros fatores e começou a tentar resgatar o papel da instituição. Esse novo decreto propicia a flexibilização. As instituições passaram novamente a ofertar a modalidade integrado e também o seqüencial, mas também os cursos de tecnologia, incrementando em sua qualidade. E isso veio de fato a resgatar um processo que a gente havia perdido (A2, 2009).

Em outro momento da entrevista, o Diretor acrescenta que no período do Decreto 2.208/97, a divisão entre o ensino propedêutico e o ensino técnico foi muito traumático e que na verdade não havia a possibilidade de formação do cidadão sem que esse pudesse ter uma visão analítico-reflexiva do mundo. Com o novo Decreto reabre-se essa possibilidade, já que as novas premissas são de integração, com ênfase nas vagas para os cursos técnicos integrados de nível médio. No seu entender, a década de 1990 foi muito dura com as instituições da Rede Federal. Sobre a Reforma,

Havia uma concepção de ensino que patrocinava a conjugação do propedêutico com o tecnicismo e o Decreto estabeleceu uma ruptura com esse paradigma. O governo fez um estardalhaço muito grande na época, houve uma repercussão muito grande no movimento sindical, de pessoas que se opuseram, houve bastante resistência. Porque, na verdade, essa mudança de paradigma vislumbrava um privilegiamento de uma nova modalidade de ensino, o seqüencial. Então teve o ensino seqüencial e essa conjugação do propedêutico humanista e tecnicismo foi rompido. O governo passou a privilegiar o tecnicismo mais bruto, mais concentrado e o tempo se encarregou de mostrar o equívoco muito grande dessa concepção, tanto é assim, que as instituições enfrentaram um período de muito transtorno para elaborar novas matrizes curriculares e com o tempo houve um esvaziamento dos cursos, infelizmente, um índice de evasão muito elevado (A2, 2009).

Como consequência, além do aumento da evasão, no entender do Diretor, houve uma cisão, um aumento da dualidade estabelecida entre a formação geral e a formação técnica.

Eu me lembro muito bem, já que você fez uma alusão à área de humanas, nós tivemos um agravamento dessa dualidade entre humanismo e tecnicismo, que na verdade o que a própria LDB propugna é a harmonização desses dois pontos. Você nem pode ter alguém absolutamente tecnicista desprovido de elementos analíticos reflexivos da problemática do mundo e nem pode ter alguém isoladamente sem a competência técnica. Então, o grande surgimento que houve nesse momento foi essa dissociação, essa separação, se privilegiando um pólo técnico e se menosprezando o pólo humanístico. É como se você quisesse exatamente formar um técnico meramente calcado numa competência técnica desprovido desses embasamentos humanos. Então eu diria em linhas gerais que esse foi o grande pecado e que ocasionou de fato uma reação muito grande (A2, 2009).

Apesar de não termos encontrado referências do tipo nos documentos oficiais, na fala dos agentes mais antigos da Instituição e que estavam no período da Reforma, tanto as coordenadoras pedagógicas, como professores, afirmaram que se falava em estadualização das escolas técnicas, sob o argumento de que não era de competência do governo federal tal modalidade de ensino.

Se falava muito, havia muitas especulações, se falava em estadualização. Havia ameaças, por exemplo, de privatizações, de transformação em sociedade de economia mista, dentro desse contexto maior de diminuição do Estado e as instituições foram vistas como instituições onerosas para o erário público. O discurso não focava a ação social, o alcance social e a responsabilidade social dessas instituições. Veja, colocava em termos absolutos, como se a instituição fosse até nociva para a sociedade, devido aos custos que causava para a sociedade. É uma lógica invertida do processo (A2, 2009).

É bom frisar que, em nosso estudo bibliográfico e documental, um dos argumentos centrais do governo, além daquele de que as Escolas Técnicas eram elitizadas e serviam apenas para enviar egressos para a universidade, era o de que havia um alto custo na manutenção da Rede, que havia sido diagnosticado, ainda no início da década de 1990, por organismos multilaterais.

Em relação às parcerias, perguntamos se havia algum tipo de venda ou prestação de serviços. O Chefe de Gabinete do Campus de Campina Grande afirmou que não havia nenhum tipo de venda de serviços e que as parcerias estabelecidas entre as empresas eram somente visando a obtenção de vagas de estágio para os alunos da Instituição.

Sobre os mecanismos de captação das demandas dos cursos de Educação Profissional, o IFPB, na formulação dos novos cursos, vem criando comissões locais, formadas por professores e funcionários, que fazem um estudo do perfil sócio econômico da região:

Eu participei da formação do curso de construção de edifícios e a gente fez uma pesquisa de mercado, a própria comissão que executou essa pesquisa, junto às construtoras aqui da região. Aí esse curso foi fundamental para a pesquisa de mercado. E, diga-se de passagem, é um mercado que apresenta crescimento. É visível, dá para ver que a construção civil começa a crescer bastante, edifícios, apartamentos. A gente elaborou um questionário. A comissão elaborou o questionário em três ou quatro reuniões, aprimorou ele e aplicou, entrevista mesmo, em dez construtoras. Perguntas abertas ou

fechadas e cada um ficou responsável por duas construtoras. Em João Pessoa, já tem o curso (A4, 2009).

Para cada curso, seja nas modalidades técnico integrado ou no subsequente, seja na modalidade superior, são formadas essas comissões para que a mesmas avaliem o potencial e a demanda por um tipo específico de profissional. Há também o curso de petróleo e gás, na modalidade integrado, que a partir das expectativas do pré-sal, bem como da exploração de petróleo em Sousa, vai ser ofertado a partir de 2010 no Campus de Campina Grande.

6.2 Coordenadores Pedagógicos

Com relação à coordenação pedagógica, foram realizadas duas entrevistas, no *campus* de João Pessoa, com duas pedagogas, que chamaremos de B1 e B2 (ambas trabalham há quinze anos na Instituição).

Quando perguntamos sobre como o Decreto 2.208/97 foi recepcionado, foi comum na avaliação das coordenadoras de que o Decreto foi imposto e que sofreu resistência por parte dos professores, principalmente no que tange ao pouco diálogo que foi estabelecido.

A Reforma não foi positiva no período FHC. Porque tudo o que é autoritário ele vai ter muito mais rejeição. Ao invés de as pessoas amadurecerem, questionarem e aprimorarem, elas passam primeiro por um processo de conflito e rejeição. Não houve discussão com a comunidade. E não era nem uma discussão se pode ou se não pode, mas pelo menos de sensibilização ou de envolvimento. Foi uma imposição por decreto e foi o que travou o aperfeiçoamento de uma proposta inicial. Houve muita resistência, conflitos internos em termos de pessoas (B1, 2009).

Quando perguntamos em que aspectos houve mais resistências sobre a Reforma, as respostas indicaram que foi pelo fato de, além de ter sido executada via decreto, não houve o debate com a comunidade. Mas o que nos chamou mais a atenção foi sobre como repercutiu a separação do ensino propedêutico e do ensino profissional.

Com relação ao Decreto 2.208, houve uma resistência muito grande, por parte dos professores, até porque essa questão da desvinculação foi via decreto, a forma como foi feita. Não foi aquela coisa discutida, construída. Foi algo... mudou. “Agora está desvinculado”. Então foi assim, causou muita resistência. E também um certo receio por parte dos professores da formação geral: “desvincula e eu vou fazer o quê?” Essa proposta deu uma ênfase muito grande na questão da formação profissional, dos conhecimentos técnicos (B2, 2009).

Na compreensão de B2, a desvinculação dos conteúdos causou um clima de dúvida muito forte. Primeiro porque havia mais ênfase nos conteúdos de formação profissional e, no segundo caso, porque a noção da Instituição era de formação das áreas (profissional e geral) como um todo.

No período da Reforma, de acordo com B2, o MEC enviou um representante para apresentar as mudanças nos currículos, afirmando que as disciplinas deveriam ser esquecidas, que as bases seriam as competências.

E a gente ficava: “e a questão da importância da Língua Portuguesa?” E ele: “esqueçam”. Aí, depois de muita luta, ele (o representante do MEC) disse: “tudo bem, a gente pode inserir nesse currículo Português, agora tem que ser Português instrumental”. Toda aquela base com ênfase muito grande no instrumental. Então eu teria que fazer recortes nesse currículo para garantir essa base instrumental. Aí a gente conseguiu Matemática Aplicada, Português, Inglês. Mas tudo direcionado para a formação técnica (B2, 2009).

Após a referida separação, B2 relata que houve uma grande corrida por parte dos professores de formação geral, para tentar dar algum caráter de aplicabilidade prática às suas disciplinas.

Então houve uma correria também dos professores da formação geral. Preparamos projetos para chegar lá e dizer: “olhe, a minha disciplina, digamos, a geografia aplicada, ela se encaixa aqui”. De repente vai, desvinculou e eu vou fazer o quê? (B2, 2009).

Ainda no entender de B2, se houvesse diálogo naquele momento o processo não teria sido tão traumático e com tantas resistências:

Então a questão da resistência tem, mas eu acho que se tivesse sido algo discutido, construído, eu acho que não teria... da forma como foi, na verdade. Então a gente trouxe pessoas que estavam discutindo isso. Vinha para cá e nós percebemos que cada pessoa que vinha tinha um discurso e aí dificultava mais ainda esse entendimento (B2, 2009).

Além de tais implicações, uma chamou bastante a nossa atenção na fala dos agentes: o que é a noção de competência. Tal que nos debates internos da Instituição, o MEC orientava para as mudanças, mas não oferecia os subsídios necessários para o embasamento da discussão no plano teórico.

O que é essa competência? Esquemas mentais. Mas a gente tinha que estruturar o currículo. Então era muito vago, para entender, para estruturar o currículo. Então não havia. Mudou e joga para a Instituição e agora “te vira”. Não houve subsídio para que se construísse esse projeto. Foi a gente que foi autodidata, a equipe pedagógica estudando, vendo a legislação, fazendo sínteses, discutindo com os professores e tentando elaborar um projeto baseado nas diretrizes, mas sem perder de vista aquela preocupação de que a gente está formando para compreender o que está acontecendo no processo produtivo, para saber fazer, mas entender toda essa engrenagem aí (B2, 2009).

É interessante perceber, na fala dos agentes, que apesar dos dispositivos legais orientarem tais adoções, como a separação dos currículos, os mesmos resistiram e de certa forma readaptaram-se, de acordo com o contexto local, às mudanças, como foi o caso da inclusão, mesmo que de forma parcial, das disciplinas propedêuticas.

Na conversa que tivemos com um professor de geografia da Rede Federal de Educação Tecnológica, ele expressou, quando perguntamos acerca da Reforma, o que mais tinha impactado no que concerne a mudanças na estrutura do trabalho, no seu ponto de vista, e ele respondeu que foi a preocupação sobre se manteriam ou não seus empregos. Na fala da coordenadora pedagógica, fica claro este momento. É importante notar o caráter tecnicista da Reforma.

Sobre a passagem de Escola Técnica para o CEFET, a equipe pedagógica acredita que ainda existe uma cultura organizacional, de valores, comportamentos tradicionais em relação a uma escola. Existe uma dificuldade de assimilação das mudanças. E em relação ao Instituto, ainda não há como, na avaliação da equipe, perceber, por ainda estarem em processo de definição do Programa de Desenvolvimento

Institucional, Estatuto, Regimento Interno, etc., em que medida, vai mudar internamente, na perspectiva dos agentes, com o Instituto.

No que tange à duração dos cursos, com a implantação da Reforma, segundo a coordenação pedagógica, houve uma sensível redução da carga horária dos cursos. É exemplificado com o caso do curso de eletrônica, que tinha duração de quatro anos e passou para um ano e meio. Havia alunos que reclamavam à coordenação, no sentido de expressar que ainda não se encontravam preparados para assumir um posto de trabalho e que gostariam de passar mais um semestre na Instituição.

A gente tinha um curso de quatro anos, só para ter uma idéia, aí os cursos ficaram em um ano e meio em três módulos. No caso de eletrônica, que eu acompanhava. Tinha eletricidade básica, tinha conteúdos que eram essenciais para ele ver. Não podia ter pré-requisitos. Ele teria que estar disseminado dentro do módulo. Então é muito complicado, se ele não faz uma base boa como é que ele... então a gente teve dificuldades em relação a isso: o aluno que ainda não estava se sentindo ou ainda precisava mais conhecimento. Essa carga horária aqui era de 150 horas, agora só está em 60, e aí o professor querendo dá aquela carga horária anterior, foi outro problema. Ele sabia que era outro curso, mas ele queria dar aquele curso nessa carga horária que era a metade (B2, 2009, p. 03).

Em relação ao currículo flexível, percebemos que há uma boa aceitação por parte da coordenação pedagógica, que no entender do MEC ainda na década de 1990 libertaria os currículos das amarras que os prendiam. Na fala de uma das coordenadoras pedagógicas, ela explicita as mudanças no currículo:

A forma como nós discutíamos currículos até esse processo histórico da LDB, a grade era de fato uma grade. Hoje aqui acolá alguém ainda escorrega e fala em grade, mas logo se corrige, já pensa numa matriz. Já pensa num currículo mais aberto, mais flexível, que não cabe mais a palavra grade. Mas até essa data partíamos da discussão de currículo como uma grade. E de fato era uma grade, o desenho inclusive era uma grade. E dentro dessa discussão quando a gente passou a discutir o perfil de conclusão por competências, o perfil de conclusão por módulo, forçou o corpo docente, as equipes pedagógicas, a olharem para o currículo como um objetivo a conseguir. E isso ficou como marca. Com isso amplia-se também o conceito de técnico. Técnico para ser somente de manutenção, de articulação, instalação. Ele passa a ser um profissional. Começa a ter perfis de responsabilidades sociais. Isso estava imbuído no currículo, mas agora é claro e objetivo e agora pode ter cobranças sobre isso (B1, 2009).

O currículo é visto como sendo mais aberto, ampliando a própria noção de currículo. Observamos que a noção de currículo é agregada à própria modificação em curso do perfil. Fala-se em currículo mais flexível, num momento em que é solicitado um trabalhador do tipo flexível. Um discurso, por parte do MEC, articulado a outras esferas da formação.

Com relação ao novo Decreto 5.154/04, apesar de não haver um consenso geral, a avaliação entre ambas foi positiva no que concerne ao processo de ampliação, avaliando-se que a discussão foi mais acentuada:

No Integrado nós tivemos uma mudança. A gente teve um momento, foi um processo que foi considerado muito mais rico, porque ali foi decreto, forçosamente. O outro também foi decreto, mas para tentar corrigir aquilo que foi bem drástico. Só que a gente também não concordava que fosse via decreto, mas foi. Mas aí houve um aprofundamento e houve uma construção coletiva desse projeto de cursos técnicos integrados, definindo o que? Que tipo de profissional a gente está querendo formar? É esse profissional. Quais são os conteúdos necessários para a gente formar isso? Foi algo construído com essa integração. Agora a dificuldade é a gente garantir isso em sala de aula, mas o projeto em si... É tanto que Marise Ramos foi quem fez a avaliação. Parece que estava muito bom, muito bem fundamentado, a questão do trabalho, da ciência, da cultura, agora faltam as estratégias para haver essa integração. A gente teve um avanço em relação ao 2.208, mas vejo também assim, as diretrizes não foram revogadas, todo caráter ideológico, o ideário está lá, está posto, não foi... manter a questão do subsequente... Colocou o integrado, mas ainda manteve algumas coisas do 2.208 (B2, 2009).

Na avaliação da coordenadora pedagógica B2 o novo decreto avançou, mas pecou por manter elementos do Decreto 2.208/97. É interessante, que no estudo documental que nós empreendemos, são perceptíveis certas continuidades. É o caso, que em nossa opinião é emblemático, dos Referenciais Curriculares da Educação Profissional, publicados em 2000, os não foram substituídos por um novo, e neste documento de publicação do MEC há toda uma orientação por módulos e pelo modelo das competências.

No entanto, as falas dos agentes foram unívocas em colocar que o Decreto 5.154/04 foi mais dialogado e rico, muito mais participativo. Quando perguntamos de que forma as novas propostas da educação profissional foram levadas aos professores, a coordenação pedagógica nos afirmou que houve dificuldades porque há professores que

desejam tudo o mais objetivo possível. Então a equipe pedagógica fez sínteses das novas orientações para facilitar seu entendimento por parte dos professores.

Uma dificuldade que a equipe tem encontrado é a pouca participação dos agentes com relação aos debates. Na passagem do CEFET ao IFET, houve espaço para que fosse debatido o posicionamento da comunidade, mas os espaços estiveram esvaziados.

Na avaliação da equipe, há muito mais investimentos na educação profissional por parte do novo governo. Quando comparado à década de 1990, no nosso Estado. Todos acrescentaram que naquela ocasião não houve criação de novas unidades. Ao contrário, houve uma forte pressão para a estadualização das escolas técnicas.

Quando perguntamos sobre a avaliação por competências, a coordenadora pedagógica foi enfática em defender tal processo de avaliação e criticar a perspectiva de volta ao sistema anterior de avaliação. A avaliação das coordenadoras com relação ao antigo sistema de avaliação por provas, disciplinas, etc., caducou e a possibilidade de avaliar por competências, apesar das dificuldades apresentadas na recepção dos professores, é defendida pela coordenação pedagógica. É o que nos remete a uma nova questão: porque entre a área pedagógica a avaliação por competências foi considerada mais positivamente?

Com relação ao novo perfil exigido pelas empresas, aqui no âmbito local, perguntamos à coordenação, se havia a pressão por parte das mesmas no sentido de atender a um tipo de técnico específico. A resposta nos surpreendeu bastante, ao informarem que há empresas que pedem o técnico anterior, o de antes da Reforma, em oposição ao técnico subsequente. Eles acreditam que o técnico anterior era mais bem formado, mais preparado.

6.3 Professores

Nossa primeira entrevista foi realizada no IFPB, *campus* de João Pessoa, com três professores, que chamaremos de C1, C2 e C3. Quando perguntamos ao professor C1 para que a educação profissional deveria preparar o aluno, o mesmo afirmou que não dava certo formar para o mercado, pois a Instituição não pode se moldar ao mercado e sim que deveria ocorrer o contrário. As aulas devem ser de conhecimento para que os

alunos não sejam domesticados “e essa coisa da polivalência está tirando a especificidade dos trabalhos” (C1, 2009). Neste momento o professor C2, com formação em engenharia civil, afirma que tem que dar uma base para que os alunos possam ter domínios sobre os conteúdos.

Os três relataram logo de início, sem que houvésemos perguntado, a dificuldade em manter as novas turmas com o atual processo de expansão, com um aumento do índice de evasão, bem como com uma queda no rendimento de um segmento de alunos que está adentrando na modalidade do PROEJA. Descreveram-nos problemas de várias ordens, tais como atraso dos alunos do PROEJA, por causa do horário de trabalho e da suposta rapidez com que os cursos são ministrados.

Apesar do problema, todos os três professores são favoráveis ao processo de expansão, remetendo uma crítica ao governo passado, quando o mesmo não possibilitou tal processo de ampliação.

No que tange à Reforma, o professor C1, com formação na área de física (licenciatura), demonstrou-se favorável a pontos da Reforma, tais como o processo de separação do ensino propedêutico do técnico, pois avalia: “eu sempre fui muito radical nisso aí, na minha concepção, curso técnico é curso técnico, realmente é para sair e ir trabalhar mesmo” (C1). Na avaliação do mesmo, não é possível, dentro do espaço de horas atualmente existente, trabalhar os conteúdos propedêuticos e técnicos. Só poderia dar certo o integrado se fosse trabalhado no tempo integral.

Quando perguntamos aos professores o que de fato eles percebiam em termos de mudanças na passagem da Escola Técnica ao CEFET-PB e culminado no IFPB, C1 afirmou que em termos de expansão, de investimento, é notório que a educação tecnológica vem sendo contemplada e que em termos de capacitação para os docentes e técnicos havia melhorado muito e que anos atrás ficava muito a desejar. Principalmente o crescimento da instituição foi citado como o elemento mais expressivo de tal mudança. C2 acrescenta que inclusive, no governo passado, foram extintos cursos, a exemplo do curso técnico de saneamento. C3 ainda acrescenta que recursos podem por ventura virem a ser devolvidos ao Ministério por falta de projetos, a exemplo da construção do *campus* de Picuí.

Em relação à questão da passagem, perguntamos ao professor C1 o que havia mudado em termos de conteúdos, o mesmo afirmou que não sentiu grandes impactos na passagem da Escola Técnica para o CEFET, a não ser de cunho administrativo e estrutural. Não soube informar se havia imposição ou não por parte do MEC, mas disse que na época houve rumores de que as instituições que não se adequassem ao processo não receberiam recursos suficientes.

Em relação às mudanças em torno do perfil do professor, o mesmo foi enfático em afirmar que “aqui a gente não está sentindo nada disso, o que a gente percebeu foram mudanças em termos de progressão funcional, crescimento dentro da organização da Escola, através da emissão de títulos, de capacitação, tanto dos técnicos administrativos, quanto dos docentes” (C1, 2009). No entanto, na visão do professor, a Instituição não está se planejando no sentido de pensar quantos professores saem para fazer pós-graduação. Saem vários professores de uma vez, o que acaba acarretando um aumento no número de disciplinas para os demais docentes.

Os professores C2 e C3 se limitaram a afirmar que a Reforma tinha uma postura autoritária, que tinha sido imposta pelo governo da época, de cima para baixo, sem discussão, de forma autoritária. Esta foi uma das críticas mais fortes à Reforma pelos professores.

Quando em comparação à discussão do Decreto 5.154, a avaliação foi de que houve mais diálogo em torno da construção da nova proposta, com seminários e debates. No entanto, um dos professores criticou a proposta do novo IFET, por misturar no mesmo espaço alunos do técnico com alunos dos cursos superiores e por crer que a filosofia da Instituição é formar técnicos e que desvirtua-se a perspectiva do IFPB ao elevar suas ações no campo educacional para outros níveis de ensino (graduação e pós-graduação).

Sobre a expansão, todos afirmam que é necessária, mas C2 acredita que ela está ocorrendo com propósitos políticos, o que teve a concordância de C1, por não ficarem claros os critérios das cidades escolhidas. O professor C3, formado na área de topografia, disse que a questão econômica é a principal, ou seja, nas cidades onde estão

sendo implantados os *campi* do IFPB, a exemplo de Picuí, é notório o impacto econômico da cidade, principalmente no comércio local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso estudo teve como objetivo analisar os processos de transformação no mundo do trabalho e os impactos que estas mudanças tiveram na educação profissional, no caso específico do IFPB. Chegamos ao final do nosso trabalho, num esforço de sistematização final, porém não acabado. O IFPB está num momento de transição que só com a continuidade dos estudos poderemos nos aprofundar nos desdobramentos que as atuais políticas e diretrizes estabelecidas devem repercutir na educação profissional.

A expansão de duas para nove unidades, das quais seis tiveram o início de suas atividades em setembro de 2009, sem dúvida terá grandes impactos em termos econômicos, com a geração de novas oportunidades de emprego e renda, assim como com a oferta de formação educacional para regiões que careciam de qualquer fomento educacional de referência ou de excelência. A Rede Federal de Educação Tecnológica, atualmente, representa o que há de melhor em termos de educação básica pública. Uma questão que permeia a construção desse trabalho, em termos de curiosidade sociológica, mas que não temos condições ainda de apreender é o real impacto que a ampliação terá sobre as cidades e regiões contempladas. A segunda fase de expansão, iniciada ainda em 2007, teve como lema *uma escola técnica em cada cidade pólo do país*, estando prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino em todo Brasil, totalizando 180 novas mil vagas na Rede Federal de Educação Tecnológica, projetando-se para 2010 500 mil vagas no total.

A principal modalidade de ensino da Instituição, o curso Técnico de Nível Médio, teve as primeiras turmas em 2005, após o Decreto 5.154/04. As primeiras turmas estão se formando neste final de 2009. Só em 2010, poderemos analisar como o mercado de trabalho assimilou esses novos profissionais egressos do IFPB.

Dentro da legislação está a implantação do Proeja por parte dos Institutos, com um percentual de ação nesse nível de modalidade, enquanto curso técnico integrado, ou seja, há um percentual obrigatório que os Institutos devem manter no Proeja. Há também uma reserva social de 50% das vagas para os cursos técnicos integrados para alunos oriundos das escolas públicas.

No ano de 2009, para o ingresso nos cursos superiores, o Instituto aderiu ao sistema do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em substituição ao vestibular, como critério para o processo seletivo.

A partir da nossa perspectiva teórico-metodológica, buscamos apreender como os agentes se adaptam ou ressignificam os processos sociais nos quais estão envolvidos. Isso significa que não partimos de abordagens simplistas ou polarizadas em assimilação total ou rejeição das mudanças normativas em movimento.

Podemos refletir e estabelecer a diferenciação entre as noções de qualificação, formação e educação profissional, o que foi fundamental para precisarmos melhor o nosso objeto estudado. Ao reconstruir a trajetória da educação profissional no Brasil, nós tivemos a oportunidade de esmiuçar os processos pelos quais a educação passou nos diversos contextos analisados. Há de se perceber a tentativa dos diversos governos em compassar a educação profissional com as mudanças e transformações do mundo do trabalho em cada contexto e época específica.

Nos últimos anos, a reestruturação produtiva, a partir de nossa pesquisa teórica, pode ser identificada como o fenômeno de maior impacto nas mudanças da educação profissional no Brasil. Entre os agentes mais influentes na construção do projeto de educação profissional estão os organismos multilaterais, que conseguiram estabelecer certa hegemonia na legitimação de novos conceitos e teses. Há de se lembrar que a qualificação profissional foi colocada no final do século XX como a grande saída para o desemprego nas economias periféricas. O governo brasileiro buscou construir uma nova institucionalidade a partir de uma série de medidas, com ênfase a partir de 1995 em função das exigências do novo perfil flexível demandado dos trabalhadores. A política pública estabeleceu os parâmetros do mercado para si. O caráter mercadológico e ideológico se fez presente nos documentos legais.

Empregabilidade, competência e flexibilidade viraram palavras da moda. Qualquer alternativa a tal formação era considerada obsoleta. E à educação caberia a função de formar, a fim de proporcionar mais *laboralidade*, *trabalhabilidade* ou *empregabilidade*.

A Rede Federal de Educação Tecnológica sofreu um duro golpe, primeiro com a separação entre ensino propedêutico e ensino técnico e depois com a edição da Medida Provisória nº 1.641-42, de 07 de abril de 1998, que assegurava que a expansão da rede de educação profissional se daria somente em *parceria* (com as esferas municipal ou estadual do poder público ou com organizações do chamado *terceiro setor* - outro termo muito em voga nos anos 1990).

Na Paraíba, durante os oito anos do governo anterior, não houve a possibilidade do IFPB expandir suas atividades. O IFPB, conforme resultados da nossa pesquisa, buscou, assim como outras instituições, se adaptar às novas determinações legais, no entanto, esse movimento se deu de forma complexa e contraditória. As críticas, nas falas dos agentes, aparecem mesmo após dez anos da Reforma da Educação Profissional.

De forma também contraditória, o atual governo vem revogando dispositivos legais estabelecidos no governo passado, ao mesmo tempo em que faz um balanço crítico em relação à política de Educação Profissional anteriormente desenvolvida, mas mantém os *Referencias Curriculares*, com clara orientação conservadora e mercadológica. Revogam-se velhos conceitos e surgem novos, em certa medida, muito fortes, a exemplo da noção de *empreendedorismo*, que a partir da leitura dos fluxogramas dos cursos técnicos e superiores, constatamos que está sendo inserida através da disciplina Formação Empreendedora.

Entretanto, dentro das continuidades, há as rupturas. A Educação Profissional é garantida como um *direito social*, um dever do Estado, visando a consolidação de uma sociedade mais equânime, na leitura do governo atual. É um dos pilares para o desenvolvimento sócio-econômico do país.

Uma cobrança histórica dos educadores e das entidades de representação dos trabalhadores mais populares é ratificada a partir do Decreto 5.154/04. Nas falas dos agentes do IFPB, todos os entrevistados afirmaram que o processo do novo decreto foi dialogado no âmbito da comunidade que faz parte do campo da educação profissional e que o Decreto 2.208/97 foi imposto e traumático, com pouco ou sem nenhum subsídio para o debate de implementação.

O sistema modular fragmentou os cursos técnicos. Tal modelo foi implantado para atender às novas exigências do MEC, para proporcionar formação rápida, para que os alunos pudessem ingressar no mercado de trabalho em menos tempo ou para que os alunos procurassem formações específicas, as certificações por competências. Além disso a justificativa do MEC, nos anos 1990, era de que a educação Profissional ofertada pelos CEFET's eram caras, elitizadas e que não cumpriam o seu papel, pois serviam de trampolim para a universidade.

Podemos concluir que a atual década talvez seja a mais importante para o IFPB em toda sua história, haja vista sua ampliação, em termos físicos e de pessoal e elevação da titulação dos professores e dos técnicos administrativos. Vem ocorrendo reforma e ampliação das unidades já existentes, além da aquisição de novos veículos e outros tipos de materiais. O raio de atuação, antes limitado aos extremos da Paraíba, João Pessoa e Cajazeiras, consta no momento atual de praticamente todas as regiões e cidades pólos do Estado da Paraíba.

Em termos de ensino, o IFPB, que antes só possuía a vocação do ensino técnico, agora possui três níveis de ensino: o básico (técnico), tecnológico, licenciatura e bacharelado (superior), além da pós-graduação, almejando chegar aos cursos de doutorado.

A percepção dos atores coincide quanto ao modo positivo de avaliar o investimento do atual governo nos IFET's e na equiparação salarial com as Instituições Federais de Ensino Superior. A crítica recorrente foi quanto à imposição da Reforma de 1997, na fala de todos os agentes. E talvez o ponto onde haja mais discrepâncias em relação às mudanças refere-se à avaliação por competências, que a nosso ver é vista de forma contraditória, mas de certa forma como uma inovação. A volta ao modelo anterior poderia implicar em um retrocesso em termos de avaliação.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Ricardo. *Dimensões da Precarização Estrutural do Trabalho*. In: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia, BORGES, Ângela (et al.). *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização*. São Paulo: Boitempo, 2007, p13-22.

BATISTA, Roberto Leme. *Uma análise crítica sobre as bases conceituais do PLANFOR*. Campinas: Revista da Abet, 2009.

_____. *Da relação entre reestruturação produtiva e educação profissional*. Campinas: Revista da ABET, 2003.

BERGER FILHO, Ruy Leite. *Educação profissional no Brasil: novos rumos*. OEI: 50 anos de cooperação. Maio – Agosto 1999. N. 20.

BIAGINI, Jussara. *Reforma do Ensino: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Reestruturação Curricular do CEFET de Minas Gerais*. São Paulo: Sn, 2009 Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRASIL. MEC. *Planejamento Político- Estratégico: 1995/1998*. Brasília: MEC, 1995.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. MEC/SEMTEC/MTb/SEFOR. *Protocolo de Educação Profissional*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. MEC. BRASIL. MTb. *Reforma do ensino técnico*. Brasília, 1996.

BRASIL. SEFOR. *Educação Profissional no Brasil: Conceitos e Práticas em Debate*. Brasília: SEFOR, 1997.

BRASIL, MTE. *Plano Nacional de Qualificação*. Brasília: MTE, 2003.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 2000.

BRASIL. MEC/SEMTEC/PROEP. *Educação Profissional Concepções. Experiências. Problemas e Propostas*. Brasília: MEC, 2003.

_____. MEC. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. *Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2o do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1997.

BRASIL. *Decreto 5.154 de 23 de junho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências*. Brasília, 2004.

BRASIL. *Lei Federal nº 9.649/98, Artigo 47: altera o art. 3º da Lei Federal nº 8.948/94. Artigo 66: revoga os arts. 1º, 2º e 9º da Lei Federal nº 8.948/94*. Brasília, 1998.

BRASIL. Parecer CNE nº 04/99. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Brasília, 1999.

_____. Parecer CNE nº 15/98. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, 1998. Brasília, 1998.

_____. Parecer CNE nº 776/97. *Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Brasília, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16/99. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Brasília, 1999.

_____. Parecer CNE/CEB n. 17/97. *Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional*. Brasília, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 29/2002. *Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo*. Brasília, 2002.

BRASIL. MEC/SEMTEC/PROEP. *Manual de Planejamento Estratégico Escolar: construindo a nova educação profissional*. Versão preliminar. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. MEC/SEMTEC. **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

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

BRASIL/MEC/SETEC. *Princípios Norteadores e objetivos da Educação Profissional de Nível Tecnológico*. Brasília: MEC, 1999.

_____. MEC/SETEC. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, 2004.

_____. MEC/SETEC. *SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT*, Brasília: MEC, 2008 (a).

_____. MEC/SETEC. *Educação para um novo tempo: o Instituto Federal*, Brasília: MEC, 2008 (b).

_____. MEC/SETEC. *Concepção e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: MEC, 2008 (c).

_____. MEC/SETEC. *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC, 2009.

_____. MEC/SETEC. *Proposta em Discussão - Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Constituição de 1937, Artigo 129**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acessado em 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília: MEC, 1971.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CASTIONI, Remi. *Da Qualificação Profissional às Competências: Dos Fundamentos aos Usos – O Planfor como “Dissimulador” de Novos ‘Conceitos’ em Educação*. Campinas, Tese (Doutorado), Unicamp/FE, 2002.

CASTRO, Pedro. *Sociologia do Trabalho*. Niterói: Eduff, 2003. p. 25 - 57.

CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. *História dos CEFET's dos primórdios a atualidade: reflexões e investigações*. Belo Horizonte: 1º Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2008.

CERQUEIRA, Kléber Chagas. *Educação e Indústria: Elementos de História do Ensino Industrial no Brasil*, 2004. Disponível em: www.asselegis.org.br. Acessado em 2009.

CEFET-PB. *Histórico CEFET Paraíba*. Disponível em: <http://www.cefetpb.edu.br/>. Acesso em 23/01/2008.

CEFET-PB. *Relatório de Gestão 2000*. João Pessoa: CEFET-PB, 2001.

_____. *Relatório de Gestão 2001*. João Pessoa: CEFET-PB, 2002.

_____. *Relatório de Gestão 2002*. João Pessoa: CEFET-PB, 2003.

_____. *Relatório de Gestão 2003*. João Pessoa: CEFET-PB, 2004.

_____. *Relatório de Gestão 2004*. João Pessoa: CEFET-PB, 2005 (a).

_____. *Relatório de Gestão 2005*. João Pessoa: CEFET-PB, 2006.

_____. *Relatório de Gestão 2006*. João Pessoa: CEFET-PB, 2007(a).

_____. *Relatório de Gestão 2007*. João Pessoa: CEFET-PB, 2008 (a).

CEFET-PB. *Normas Didáticas para o Ensino Superiores*. João Pessoa: CEFET-PB, 2007 (b).

CEFET-PB. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. João Pessoa: CEFET-PB, 2005 (b).

CEFET-PB. *Plano de Implementação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba*. João Pessoa: CEFET-PB, 2008 (b).

COLOMBO, Irineu Mario. *Educação para um novo tempo: o Instituto Federal*. Brasília: SETEC/MEC, 2008.

ClAVATTA, Maria. **Qualificação, formação e educação profissional? Pensando além da semântica.** Contexto & Educação, Revista de Educación em América Latina y Caribe, Unijuí, RS, 13 (51): 51-66, 1998.

COSTA, Luciano Rodrigues. *A crise do fordismo e o debate entre qualificação e competência: conceitos que se excluem ou que se complementam?* Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais, João Pessoa, n. 26, p. 127-142, Abril de 2007.

CUT. *5º Congresso Nacional da CUT - CONCUR Brasil: resoluções.* São Paulo: 1991.

_____. *Resoluções do 5º CONCUR.* São Paulo: 1994.

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

DUBAR, Claude. *A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência.* Educ. Soc. [online]. 1998, vol.19, n.64.

DRUCK, Maria da Graça. *Globalização e Reestruturação Produtiva: o Fordismo e / ou Japonismo.* In.: Revista de Economia Política vol.19, nº 02(74) abril/junho 1999, p.31-48.

ETFPB. *Sinopse histórica da Escola Técnica Federal da Paraíba (1909 - 1979).* João Pessoa: ETFPB, 1979.

FORÇA SINDICAL. *Os novos mercados de trabalho: a Educação e a Requalificação Profissional.* São Paulo, 1997.

FERRETTI, Celso João. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23 no.81, PP. 401-422. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302002008100016.

_____. *Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação.* Educ. Soc. [online]. 2004, vol.25, n.87, pp. 401-422. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302004000200006.

FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Dicionário de Formação Profissional.** NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Belo Horizonte, 2000.

FLEURY, Afonso C. Correia & VARGAS, Nilton. **Organização do Trabalho.** São Paulo: Atlas, 1983. p.17-37.

FRIEDMANN, Georges. **O trabalho em Migalhas Especialização e Lazeres.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

_____. **O Objetivo da sociologia do trabalho.** In: FRIEDMANN, G.: NAVILLE, P. (Orgs). **Tratado de Sociologia do Trabalho.** V. I. São Paulo: Cultrix, 1973.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo Subtítulo: na civilização do automóvel.** São Paulo: Boitempo, 1999

HAVEY, David. **A Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural.** 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992. p. 117 - 184.

HELOANI, Roberto. **Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar.** São Paulo: Cortez, 1996.

IFPB. **Normas Didáticas para os Cursos Técnicos Subseqüentes.** João Pessoa: IFPB, 2009. (a)

IFPB. **Normas Didáticas para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.** João Pessoa: IFPB, 2009. (b)

IFPB. **Relatório de Gestão 2008.** João Pessoa: IFPB, 2009. (c)

LAUDARES, João Bosco & Tomasi, Antonio. **O desenvolvimento de competências do engenheiro no atual processo de globalização dos mercados e da produção.** ENEGEP, 2000.

LEITE, Márcia de Paula. **O Futuro do Trabalho: Novas Tecnologias e Subjetividade Operaria.** São Paulo: Scritta, 1994.

LIMA, Antonio Almerico Biondi. *As Mudanças do Campo (Qualificação: trabalho, educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo)*. Salvador, Tese (Doutorado) – UFBA/FE, 2005.

LIPIETZ, Alain. *O Fordismo Periférico*. In Ensaio FEE. Porto Alegre, nº 10, vol. 2, 1989.

MARX, Karl. *A Manufatura à fábrica automática* In: GORZ, André. *Crítica a Divisão do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. “Trabalho, qualificação e competência profissional — das dimensões conceituais e políticas”. In: *Educação & Sociedade*. Ano XIX, no. 64, set 1999.

_____. *A Formação Profissional no âmbito da Força Sindical*. Campinas: UNICAMP-CEDES, 1998. Relatório de Pesquisa. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos> > Acesso em 30 abril. 2009.

_____. *A Formação Profissional no âmbito da CGT*. Campinas: UNICAMP-CEDES, 1998. Relatório de Pesquisa. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos> > Acesso em 30 abril. 2009.

_____. *Qualificação e educação: reconstruindo nexos e inter-relações*. Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.

MELLO, Dine E. *Educação Tecnológica e Suas Diferentes Concepções*. Paraná (Disponível em www.cefctpr.gov.br), 2001.

MORAES, C. S. V. *Diagnóstico da Formação Profissional no Brasil – Ramo Metalúrgico Brasil*. São Paulo, CNM/ Rede UNITRABALHO, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. *A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais*. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 401-422. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302002008000020.

_____, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A educação dos trabalhadores e a utopia da plena formação humana*. In: EPSJV/FIOCRUZ. (Org.). *Temas de Ensino Médio: Formação*. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2006, v. ., p. 11-37.

_____. *A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais*. Educação & Sociedade, Campinas: UNICAMP, vol. 23, n.º80, set. 2002.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. *Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra*. *Educ. Soc.* [online]. 2004, vol.25, n.87, pp. 353-382. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302004000200004.

_____. Gisela Lobo Baptista Pereira. *O que há de novo no debate da “qualificação do trabalho”? Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville*. Dissertação de Mestrado, USP, 2002.

_____, Gisela Lobo Baptista Pereira. *Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo sobre as vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re) inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado, USP, 2007.

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes. *Qualificação ou Competência?* Educação e Tecnologia, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.51-60, jan./jun. 2002.

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes. SILVA, Ivone Maria Mendes. *Ofícios de ontem e ofícios de hoje: ruptura ou continuidade?*

VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto. *A qualificação profissional como política pública*. Brasília: MTE/SPPE/DEQ (Coleção Construindo Institucionalidades), 2005.

_____. “Qualificação Profissional: um campo em disputa”. In: VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto (Org.) *Qualificar para quê? Qualificar para quem? do local ao global: o que se esperar da qualificação hoje*. Campina Grande: EDUFPG, 2006.

_____. *Seminário do Núcleo de Estudos do Trabalho e Sindicalismo: Trabalho e Educação no Governo Lula*. Coimbra: Palestra, 2007.

PACHECO, Eliezer. *SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT*. Brasília: MEC, 2008.

PACHECO, E. M. PEREIRA, L. A. C. SOBRINHO, M. D. *Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. T&C Amazônia. Ano VII, Número 16, Fevereiro de 2009.

PEIXOTO, Patrícia Ebani. **Do PLANFOR ao PNQ: uma análise comparativa sobre os planos de qualificação no Brasil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, 2008.

SANTOS, Jailson. (2006). *Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional*. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs) *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SOCHACZEWSKI, S. (coord.); LÚCIO, C. Ganz; OLIVEIRA, S. M. de; GEBRIM, V. L. Mattar. *Diálogo social, negociação coletiva e formação profissional no Brasil*. Montevideo: Cinterfor, 2000. 75 p. (Aportes para el Diálogo Social y la Formación, 3)

KUENZER, Acacia Zeneida. **O Ensino Médio no Contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: n. 4, p. 77-95, jan./abr., 1997.