

OS OLHARES DE QUEM VIVENCIOU O PROCESSO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEFET-PE

PERSPECTIVES OF WHO HAS EXPERIENCED THE PROFESSIONAL EDUCATION'S REFORM PROCESS IN THE CEFET-PE/BRAZIL

SILVA, Roseane Nascimento da
OLIVEIRA, Ramon de¹

RESUMO

A pesquisa apreende as implicações da reforma da educação profissional, na década de noventa, na prática de relação do CEFET-PE com as empresas, bem como concepções de representantes do CEFET-PE e de empresas sobre esses processos. Na legislação, um diferencial na relação escola empresa, dá-se a partir da instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, conforme Lei no 8.948/94, que, no artigo 3º, transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Palavras-chave: Educação profissional; Relação escola-empresa; CEFET-PE

ABSTRACT

This research apprehends the implications of professional education's reform processes in the nineties, mainly the relation between the CEFET-PE and enterprises in general, as from their conceptions. In the regulation field, since the establishment of the National System of Technological Education by the Law 8.948/94, a tradeoff in the relation school-enterprise has begun because this Law has transformed the Federal Technical Schools in Federal Centers for Technological Education.

Keywords: Professional education; School-enterprise relation; CEFET-PE

¹ Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ramono@elogica.com.br.

INTRODUÇÃO

Ao realizarmos este estudo, a preocupação central foi apreender as implicações da reforma da educação profissional, na década de noventa, na prática de relação do CEFET-PE com as empresas, bem como concepções de representantes do CEFET-PE e de empresas sobre esses processos. Desse modo, na legislação básica da educação profissional, verificamos que o novo, na relação escola empresa, dá-se a partir da instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, conforme Lei nº 8.948/94, que, no artigo 3º, transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Esses, de acordo com o Decreto Nº 2.406/97, têm por finalidade estar em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade.

No CEFET-PE, a busca por uma aproximação maior da instituição com os anseios da classe empresarial antecede a reforma (a partir da LDB 9.394/96) e a sua transformação de ETF-PE para CEFET-PE (em janeiro de 1999). Tal fato acontece, não enquanto peculiaridade da instituição, mas como consequência do movimento nacional das ETFs, já em desenvolvimento em meados da década de noventa, cuja plenitude ganha corpo com a legislação de reforma.

Não foi por acaso que, antes da aprovação da LDB 9.394/96, o CEFET-PE manifestou a adesão à implantação do Programa de Qualidade Total em suas práticas gerenciais e demonstrou todo um esforço nos relatórios internos de apresentação de dados que representem índices de eficiência e eficácia da instituição.

Após a LDB 9.394/96 e dos decretos específicos de reforma da educação profissional, estratégias várias foram adotadas pela instituição para sua adequação aos novos parâmetros da educação profissional, cuja ênfase é a estreita articulação com os setores produtivos, reforma, basicamente, pautada em princípios mercadológicos, transportados, indiscriminadamente, para o sistema de ensino.

Para este momento, apresentamos nossa contribuição de pesquisa destacando dois aspectos no texto: no primeiro, analisamos como os representantes da escola e da empresa percebem o processo de reforma da educação profissional; no segundo, como eles pensam a relação que se estabelece entre a escola e empresa. Desse modo, o universo de entrevistados ficou composto por quatro professores (GRUPO 1) e dois representantes de empresas (GRUPO 2).

Ao realizarmos questionamentos sobre a relação de parcerias da escola com as empresas, os representantes do CEFET-PE (GRUPO 1) remetiam suas respostas às parcerias, caracterizadas pelos laboratórios instalados. Dentre essas, os conteúdos das falas dos entrevistados tinham, como referência, aquelas relações cujas empresas eram mais atuantes no espaço escolar.

Assim, a maioria dos aspectos analisados sobre as parcerias, quando não passíveis de generalizações, refere-se ao tipo de relação mantida com aquelas empresas mais atuantes dentro da escola – as empresas de produção

de veículos automotores, cujos representantes compõem os sujeitos desta pesquisa.

SOBRE A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ASPECTOS POSITIVOS DA REFORMA

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

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

Para os representantes do GRUPO 2, essa separação traz benefício para as empresas, no sentido de se qualificar o sujeito em um menor espaço de tempo e adequado às tecnologias de uso pela empresa.

A não convergência para o mercado de trabalho do número total dos técnicos egressos da instituição é um fato atribuído, nas falas dos sujeitos entrevistados, à forma como o sistema da educação profissional das escolas técnicas era estruturado, ou seja, integrando a educação específica com a educação geral. Outro aspecto, destacado pelo grupo a partir da reforma, é a existência de dois ramos distintos de ensino, para distintas clientela. Conforme bem explicita Kuenzer (1999b), a dualidade estrutural configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil. Essa realidade sofre uma significativa alteração com a promulgação da Lei 4024/61, na qual há o reconhecimento da articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. Entretanto, a equivalência, embora seja um avanço, não supera a dualidade estrutural.

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

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

De fato, a diversificação e a flexibilização da educação profissional são princípios que regem tanto a LDB como a legislação complementar. E como bem afirma Oliveira (2001), a proposta do sistema de modularização não foi

construída a partir do plano educacional, mas, sim, do pensamento do Banco Mundial, ou seja, da lógica produtivista dos representantes do capital. Pesquisas na área, a exemplo da experiência do CEFET-PR, analisada por Filho Domingos (1999), desvela a outra face da flexibilização e diversificação.

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

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

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

Reconhecendo os múltiplos significados da noção de competência, o autor define-a como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 7).

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

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

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

Ao mesmo tempo em que o tema da qualificação profissional está presente nos discursos governamentais, empresariais e dos trabalhadores, com uma

certa aproximação nas reivindicações, pode-se perceber significados diferentes, de acordo com os interesses em jogo.

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

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

A polivalência apresenta-se com características do tipo: usar e transferir conhecimentos e experiências em situações diferenciadas; saber trabalhar em equipe, pressupondo habilidades de organização e de comunicação. Na esfera comportamental, adaptação às mudanças, motivação, iniciativa e responsabilidade, etc. (MACHADO, 1992).

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

Por outro lado, para alguns autores nacionais e internacionais, a exemplo de Deluiz (1995), o conceito de polivalência é compreendido como proposta avançada dentro dos marcos atuais do sistema capitalista. Entretanto, Frigotto (1996) chama a atenção que – seja sob a forma de adiestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável, dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata – a luta é, justamente, para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade.

SOBRE A NEGATIVIDADE E DIFICULDADES DE OPERACIONALIZAÇÃO DA REFORMA

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

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

A superficialidade e a falta de integralização da formação tecnoprofissional são características descartadas pelo próprio mercado, que exige, cada vez mais, a articulação de diversos conhecimentos e habilidades. Nessa perspectiva, a

realidade atual aponta mais para a integração entre saber e fazer do que para a dicotomia posta pela reforma (MARTINS, 2000).

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

Coadunamos com o pensamento de Martins (2000) ao analisar o Decreto 2.208/97 e afirmar que o mesmo desarticula o saber e o fazer, tendo como pretensão a oferta de treinamento à classe subalterna da sociedade e, se o mundo se encontra em uma fase particular de seu desenvolvimento econômico, segundo a qual a velocidade das alterações das técnicas de produção caminha no sentido de transformar em descartável qualquer treinamento específico, faz-se necessário atualizar o modelo de escola tecnoprofissional. Torna-se condição necessária para essa atualização a integração entre saber e fazer (Martins, 2000, p. 94).

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

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

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

Assim, como bem afirma Kuenzer (1997), a concepção de escola básica unitária surge do reconhecimento de que a sociedade contemporânea exige um novo princípio educativo. Entretanto, a reforma é encaminhada na contramão do que seria uma formação adequada para os dias atuais, desviando-se o foco das discussões do cerne da problemática da formação para fragmentos desta: interdisciplinariedade, pedagogia dos projetos, avaliação por competências. A imprecisão conceitual que o termo competências apresenta leva alguns autores a concluírem, a exemplo de Carvalho (1999), o quanto está longe o momento em que sua utilização propiciará uma diferenciação clara entre seu significado e o de qualificação profissional, habilidades, saberes, etc.

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

É afirmado que trabalhar com pedagogia dos projetos só deva funcionar com uma certa qualidade se o grupo a ser trabalhado tiver um número reduzido de alunos, uma vez que o processo de avaliação é contínuo. Fato esse que, segundo alguns entrevistados, choca com a função social de uma instituição que, por ser pública, deve ofertar um maior número possível de vagas sem comprometimento da qualidade. Também houve questionamentos sobre quem iria se responsabilizar por assinar o certificado, atestando que o aluno é competente numa determinada área. A responsabilidade por uma assinatura no certificado de competências passou a ser preocupante não só para quem assina, como, também, para a instituição que o emite.

Ademais, se é a última instituição cursada que deverá expedir o diploma, será ela, também, responsabilizada pela formação total do estudante, mesmo podendo não ter tido vínculo com os cursos realizados nos módulos anteriores, em outras instituições, que, possivelmente, podem ter propiciado uma qualidade inferior (MARTINS, 2000).

A preocupação dos professores, também, se revelou em relação às dificuldades pelas quais a escola passava. Preocupação com recursos, infraestrutura, de capacitação, de salas ambientes, etc. E é consenso que, para viabilizar uma formação que objetive qualificar mão de obra em sintonia com as inovações tecnológicas, com as exigências do mundo do trabalho, faz-se necessário, em um primeiro plano, a qualificação dos professores. Como Gramsci (1985) já nos alertava, “um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos” (p. 132).

Entretanto, no período em análise, não foi verificada nenhuma política de qualificação profissional para os professores. Normalmente, a capacitação deles ocorria a partir da iniciativa própria, cabendo à escola, quando possível, liberar alguma verba para ajuda de custos.

A formação continuada dos professores é uma necessidade do novo contexto social. Dias (2001, p.210), ao reconhecer esse fato, afirma que:

Um programa de formação continuada é imprescindível na realidade atual, não só para a empresa, mas, sobretudo, para a escola. A reeducação dos professores através da formação contínua é uma necessidade do novo contexto social, haja vista que nenhuma escola forma alunos criativos, autônomos, com capacidade de pensar e de se orientar na vida quando seu quadro de professores não dispõe destas qualidades. No entanto, para reeducar os professores, é necessário uma política de formação contínua, mas se a escola não valoriza seus recursos humanos como o principal fator da qualidade na educação está fadada ao obsoletismo.

Porém, não houve interesse por parte do MEC, nem no financiamento dos CEFETs tampouco, em investir na qualificação dos seus docentes. Pela lógica estabelecida, a ideia era cada instituição mostrar que seu quadro de

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

Outra dificuldade apontada nas falas dos professores foi o tempo estipulado para realizar as muitas mudanças nos cursos, sem, contudo, haver um devido suporte técnico acessível para essas ações. As imposições foram feitas às instituições, no sentido de implantarem a reforma independente das condições reais para tal.

CONSEQUÊNCIAS DA REFORMA NO COTIDIANO DO CEFET-PE A PARTIR DOS OLHARES DOS PROFESSORES

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

Como primeiro aspecto, verificamos, nas falas dos sujeitos do GRUPO 1, uma nítida resistência em relação à reforma. Não cremos que essa possa ser denominada “resistência natural” a qualquer processo de mudança, pois o que se percebe é que tentativas foram feitas. A questão está muito mais ligada à desestruturação à qual a reforma submeteu os profissionais de educação. Mas, como pode haver determinações de mudanças de tamanha amplitude no sistema de ensino sem que se propicie as devidas condições para tal?

Mesmo assim, parece-nos que as ações de resistências à reforma, no CEFET-PE, não ultrapassam a esfera da resistência “passiva”, ou seja, manifestada, apenas individualmente ou, quando muito, através de ações isoladas por parte de algumas coordenações. Segundo Saviani (1997, p.235):

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

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

O receio, revelado nas falas dos entrevistados em relação à qualidade dos cursos no CEFET-PE, insatisfação e insegurança pela falta de uma estrutura melhor que oriente e apóie as ações dos professores, faz-nos refletir que, no atual modelo de formação tecnoprofissional, as práticas terão nomenclaturas atualizadas (interdisciplinar, formação de competências, etc), mas estarão longe de práticas a elas correspondentes, tendo em vista que trabalhar uma

competência demanda visar a uma continuidade do processo de formação do aluno, algo não possível na oferta de cursos com curta duração e módulos independentes. Além do que, de comum acordo com o pensamento de Perrenoud (1999, p. 82), acreditamos que “ ‘A revolução das competências’ só acontecerá se, durante sua formação profissional, os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente”.

Os representantes do CEFET-PE apontam, ainda, outra variável, em decorrência da reforma: a constatação da mudança do perfil dos alunos. Afirmou-se, unanimemente, que o nível do conhecimento dos alunos que ora ingressam na instituição para realizarem um curso técnico, de nível pós-médio, é, consideravelmente, inferior ao nível dos alunos que estudavam nos cursos oferecidos pela escola, de forma integral (educação geral, juntamente com a específica). Quando o CEFET-PE não enfatiza, no currículo do curso técnico, a educação geral de boa qualidade é porque acredita que todos os seus alunos a tenham. Na realidade, não é isso que acontecia, pois a maioria dos alunos que passou a ingressar nos cursos técnicos, oriundos de outras instituições, tinham nível de formação bem aquém do necessário.

Dias (2001), ao constatar problemática semelhante no CEFET do Maranhão, afirma que, desde 1998, o CEEFET-MA vem observando uma evasão crescente, a cada ano, devido a vários fatores, com destaque na falta de condição do aluno para acompanhar os cursos, em virtude da deficiente formação geral que recebeu.

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

Em relação a essa mudança no perfil dos alunos e o tipo de formação que passaram a receber, surgem questionamentos se essa mão de obra que está sendo formada atenderá, satisfatoriamente, às exigências atuais do mercado de trabalho. Os alunos, ao mesmo tempo em que se apresentam interessados no curso técnico, traziam uma preocupação a mais para a escola, no sentido de tentar construir estratégias para suprir as defasagens na aprendizagem desses em relação aos conteúdos não apreendidos em sua formação de ensino médio.

Juntamente com a mudança do perfil dos alunos que ora ingressam na instituição, ou em decorrência disso, a demanda maior passa a ser pelos cursos oferecidos no período noturno, uma vez que, segundo os entrevistados, boa parte dos alunos ingressos trabalham ou pretendem fazê-lo logo que surgir uma oportunidade. Assim, juntamente com outros fatores relacionados com o processo de adaptação da instituição à reforma, há o que os representantes do CEFET-PE chamam de “esvaziamento da instituição”.

Fatos dessa natureza levam Martins (2000) a afirmar que, verdadeiramente, há um rebaixamento da excelência das Escolas Técnicas Federais. Outro ponto destacado foi a preocupação em saber que tipo de repercussão haveria quanto aos diferentes níveis ofertados. Se o nome da escola ficaria comprometido, uma vez que se corre o risco dos contratantes não saberem distinguir um técnico com certificado de nível básico e um de nível pós-médio.

SOBRE OS DIFERENTES NÍVEIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

É reconhecido, pelos dois grupos de entrevistados, que o nível pós-médio, se comparado com o básico, é o que mais corresponde à realidade, do ponto de vista da empregabilidade. Sobre esse aspecto, Kuenzer (1999b, p.101) chama a atenção para o seguinte fato:

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

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

Como já é notório, há um bom tempo que o mercado de trabalho formal não consegue absorver o contingente de mão de obra disponível, qualificada ou não. Assim, criou-se no país o mito do “indivíduo empreendedor”. O pensamento de Fogaça (1999, p.65-66) consegue sintetizar o que há por trás desse discurso, quando diz que:

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

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

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

Quanto à fragmentação da educação profissional, enquanto os trabalhadores vêm historicamente lutando para não dissociar o ensino profissional da educação básica, universal, unitária, laica e gratuita, há uma extensão dessa

dualidade ao ensino superior, uma vez que os Centros Federais de Educação Tecnológica têm estrutura e propósito distinto das universidades (MORAES, 1994).

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

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

Quanto ao conceito de empregabilidade, foi verificado, no GRUPO 1, que o entende enquanto encaminhamento do aluno para o mercado de trabalho. Para os representantes das empresas, empregabilidade é um conceito que representa a necessidade de qualificação e requalificação constantes.

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

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

Numa visão de médio a longo prazo, a capacidade que todo trabalhador deve ter, independentemente da idade e da experiência já adquirida num determinado posto de trabalho, de se adequar aos processos de qualquer indústria, acompanhando as mudanças introduzidas, ao longo do tempo nos produtos e nos processos (FOGAÇA, 1999, p. 65).

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

SOBRE A RELAÇÃO DE PARCERIA

MOTIVOS QUE JUSTIFICAM A RELAÇÃO ESCOLA E EMPRESA

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

Esse entendimento de que a relação com a empresa possibilita o acesso a “informações tecnológicas atualizadas”, também foi constatado na pesquisa de

Sousa (2000b), nas escolas, por ela investigadas, que ofertavam cursos profissionalizantes.

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

É bem verdade que a formação profissional defronta-se, em meados da década de noventa, com desafios e problemas que não se circunscrevem à situação brasileira. Porém, deve-se indagar o que suscita tais desafios e problemas.

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

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

O objetivo de parcerias com vistas à aquisição de recursos financeiros não é exclusividade da educação profissional, das suas necessidades específicas de laboratórios ou equipamentos, mas constitui-se, nos últimos anos, enquanto estratégia que ganha grande ênfase para financiamento do ensino público, em todos os níveis, com recursos privados.

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

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

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

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

Com esse intuito, em relação à gestão educacional, o capital busca lançar mão de diferentes estratégias, seja por meio da exploração direta ou por meio da imposição de uma lógica administrativa, que legitima os interesses do capital (LEÃO, 1999). Essa realidade de exploração do espaço público pelo setor privado é perfeitamente reconhecida nas falas dos entrevistados. O fator custo e benefício é um aspecto reconhecido como fundamental às empresas no momento de se efetivar uma parceria. Os benefícios referenciados pelos entrevistados ocorrem através da divulgação dos produtos, ou serviços, das empresas, em meio aos profissionais que atuam e irão atuar no mundo do trabalho.

Sobre essa questão do Marketing das empresas nas relações de parcerias com escolas, é relatada por Apple (1997) uma prática de dimensão um pouco diferenciada, mas de natureza semelhante àquela por nós constatada, quando afirma que uma empresa de comunicações, nos Estados Unidos, assina um contrato, com sistemas escolares, que garante às escolas o recebimento “gratuito” de televisores, aparelhos de videocassete e uma antena parabólica, que lhes possibilitará receber os programas veiculados.

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

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

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

CONCEPÇÃO SOBRE A RELAÇÃO DE PARCERIA O PAPEL DA ESCOLA E DA EMPRESA

Sobre o papel que as partes assumem, em algumas relações de parcerias caracterizadas pelas instalações de laboratórios na escola, é atribuída à escola, basicamente, o papel de ceder espaço físico e recursos humanos, e à

empresa socialização de conhecimentos tecnológicos, equipamentos de ponta e materiais para uso didático.

Esse tipo de relação é definida, em alguns contratos, como cooperação mútua. E o papel das empresas é concebido pelo GRUPO 1 como o de “Colaboração tecnológica; a questão de trazer a tecnologia, mostrar o que eles têm, certo? Isso é o ponto principal. A outra é proporcionar cursos, treinamentos para os professores” (REPRESENTANTE 2 – CEFET-PE).

A relação de parceria é entendida pelos representantes do CEFET-PE como uma relação de troca. Na medida em que a escola se beneficia com materiais, equipamentos e qualificação do corpo docente, em contrapartida a empresa obtém treinamento de funcionários de sua rede de serviços.

Treinamentos coordenados pelos professores e/ou instrutores da escola, sem que isso acarrete custo para a empresa.

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

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

AS PARCERIAS NO PROCESSO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEFET-PE

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

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

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

É válido destacar que apesar da reforma ter como um dos objetivos principais a maior aproximação da escola e empresas e o CEFET-PE se reestruturar para tal, observamos que, quer pela questão da falta de tempo ou qualquer

outro aspecto no seu processo de reestruturação, a instituição apresenta um certo “fechamento” aos chamados elementos externos.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

O CONSENSO EM PROL DE UM TRABALHO INTEGRADO ENTRE ESCOLA E EMPRESA

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

Nas falas dos representantes do CEFET-PE, cita-se, como exemplo, o laboratório da empresa, identificada, nesta pesquisa, como Empresa 1, afirmando-se que o mesmo contribui com a instituição, embora não esteja integrado aos cursos técnicos, como poderia estar.

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

Por parte dos representantes das empresas (GRUPO 2), o CEFET-PE não consegue explorar o benefício que tem de ter empresas de grande porte, multinacionais, dentro do seu espaço. É manifestado, em vários momentos da fala do GRUPO 2, o interesse em desenvolver ações integradas com a escola.

Justificam o interesse tendo em vista as ações potenciais que as empresas poderiam desenvolver conjuntamente com a escola, cujos benefícios alcançariam todos os envolvidos no processo.

Se a relação que ora se desenvolve entre CEFET-PE e empresas que atuam em seu espaço físico materializassem, de fato, a dimensão da relação de troca, os resultados seriam bem mais positivos para todos os envolvidos, direta ou indiretamente. Muito além disso, cremos que parcerias podem ser concebidas, não enquanto uma relação instrumental, mas enquanto uma interação entre partes cujo objetivo maior seja o foco na realização de um trabalho em conjunto, cujas ações desencadeadas não sejam desviadas para interesses isolados, mas primem pelo bem comum de todos os envolvidos no processo, nesse caso, por uma formação cujos pressupostos sejam pautados no sujeito.

É uma outra perspectiva que não a da sugestão de que os empresários podem ou devem cuidar das escolas melhor do que o governo, ou, ao invés do governo, pois, “essa não é a sua responsabilidade, sua missão e, muito menos, sua intenção” (FILHO; HORÁCIO, 1994, p. 87).

Escola e empresa são duas instituições que, por mais que se tente imbricá-las, revelam suas naturezas distintas. Na perspectiva por nós concebida, a relação de parceria escola e empresa é pensada diferentemente daquela que subordina a educação à lógica do mercado. Cremos que, talvez, exatamente por conta dessas naturezas distintas é que a parceria no CEFET-PE não se concretiza de fato. E, na forma atual como se processa, para o CEFET-PE assumir que são as empresas que estão viabilizando a formação específica,

de que precisa, é afirmar que os profissionais da educação estão abrindo mão da formação do educando.

Nesse sentido, é perfeitamente compreensível a “falta de interesse”, a resistência por parte de alguns profissionais da instituição em relação à efetivação ou à intensificação das parcerias no espaço da instituição, pois, por mais que os professores falem da necessidade de formar mão de obra para o mercado, isso não implica que eles almejem uma formação fragmentada, que abandonaram seus princípios educacionais. Sendo assim, até certo ponto o desinteresse da instituição, revelado nas falas de alguns entrevistados, pode ser entendido como uma resistência ao projeto neoliberal para a educação.

Relata-se, ainda, que há casos de acertos de parcerias em fase preliminar, nos quais as empresas se prontificam em conceder alguns benefícios à escola, mas esses não chegam a ser concretizados por não haver interesse, por parte de alguns profissionais da escola, em resolver questões burocráticas necessárias à realização de um convênio.

Uma das justificativas apresentadas para esses episódios, segundo os professores, entra na questão das diferentes naturezas das partes envolvidas numa parceria. Como aspecto problemático à realização de parcerias na instituição é salientada, com ênfase, nas entrevistas, a “cultura” do CEFET-PE de não estar aberto, totalmente, para a iniciativa privada. Ainda, segundo os professores, a não mudança dessa postura compromete a efetivação da reforma na instituição.

A “cultura do serviço público”, expressa nas falas do primeiro grupo, foi uma temática que, também, emergiu naturalmente e com força nas falas do grupo de representantes das empresas. Eles dão ênfase à estabilidade profissional, adquirida por muitos servidores públicos, e alegam ser a causa da grande maioria não desempenhar devidamente suas tarefas e nem ter interesse em buscar aprimoramento das suas ações no trabalho.

Nos últimos anos é mais que notório uma certa sintonia, não só na esfera do discurso, dos interesses empresariais com as políticas do governo federal, as quais, em muitos momentos, decorrem das pressões da classe empresarial. Em termos de propostas para que as barreiras sejam quebradas em prol de uma prática mais integralizadora entre as partes, o GRUPO 1 revela que tudo seria bem mais positivo se o uso dos laboratórios fosse feito no dia a dia das aulas dos cursos técnicos.

Outro aspecto continuamente destacado é a necessidade de buscar novos parceiros para a escola: “Buscar mais parcerias do que as que a gente já tem para não ficarmos desatualizados, formando técnicos com laboratórios que estão obsoletos” (REPRESENTANTE 4 – CEFET-PE).

Já a ênfase no posicionamento dos representantes do GRUPO 2 recai no aspecto administrativo da escola: “O que dificulta é a burocracia” (REPRESENTANTE 2 – EMPRESA). Afirma-se haver certos equívocos por parte da instituição, como conceder cargos administrativos às pessoas cuja formação e perfil estão voltados para outras áreas de atuação.

Essa fala faz-nos refletir sobre uma das estratégias atuais do capital, que é a inserção, no próprio interior da administração escolar, de novos modelos de gestão escolar, implementados em empresas capitalistas. Estratégia que se enquadra num movimento em que as fronteiras entre o público e privado, na educação, são redimensionadas. “Estamos no seio de uma complexidade em que o capital adquire novos contornos e legitima a sua interpretação sobre a crise educacional, aliando discurso conservador e soluções pseudodemocráticas” (LEÃO, 1999, p. 121).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, evidenciou-se que o empenho do CEFET-PE em incentivar as parcerias correspondeu a uma ampliação significativa do número de empresas conveniadas à instituição. Houve uma tendência de ampliação e de fortalecimento da relação entre escola e empresa, de uma forma geral, mas, no caso específico das parcerias com laboratórios montados no espaço físico da instituição, os dados dos últimos três anos do período de análise da pesquisa revelam um decréscimo nesse quantitativo.

Além do que, no período, não foi constatada nenhuma mudança, em decorrência da reforma, na relação estabelecida entre O CEFET-PE com empresas instaladas em seu espaço físico. Se, antes da reforma, algumas dessas empresas ofertavam cursos denominados de extracurriculares, com a reforma, esses cursos são incorporados ao Programa de Qualificação e Requalificação da instituição, caracterizados enquanto de nível básico.

Outro aspecto a salientar nessa relação específica de parcerias, é que o tempo desses convênios não tem se constituído em fator desencadeador de ações potencialmente capazes de gerar um trabalho integrado ao CEFET-PE, haja vista que o tempo desses convênios na instituição variavam de dois a dezesseis anos, com uma média de dez anos de permanência dessas cinco empresas na instituição.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARVALHO, Celso Prado. F. *A educação cidadã na visão empresarial: o telecurso 2000*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, Celso *et al.* (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 93-127.
- DELUIZ, Neise. *Formação do trabalhador: produtividade & cidadania*. Rio de Janeiro: Shape, 1995.
- DIAS, Ilzeni S. *Empresa e escola frente aos novos desafios da formação profissional*. São Luiz: EDUFMA, 2001.
- FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D. & DUARTE, M. (orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 55-68.
- FILHO, Domingos Leite. L. (org.). De continuidades e retrocessos históricos: razões e impactos da reforma da educação profissional no Brasil. In: *Educação Profissional: tendências e desafios*. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, Curitiba/98. SINDOCEFET - PR: 1999. p. 119-144.
- FILHO, Horácio P. F. S. O empresariado e a educação. In: FERRETTI, Celso *et al.* (orgs.). *Novas tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-92.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- KUENZER, Acácia Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: FILHO, Domingos. (org.). *Educação Profissional: tendências e desafios*. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, Curitiba/98. SINDOCEFET – PR: 1999. p. 87-107.
- LEÃO, Geraldo Magela. P. 'Novas' estratégias da gestão privada da educação pública. In: OLIVEIRA, Dalila & DUARTE, Marise (orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 115 -122.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. Politécnica no ensino de segundo grau. In: GARCIA, W. (Org.). *Politécnica no ensino médio*. São Paulo: BRASIL/MEC/SENEB, Cortez, 1991. p. 51-64.
- _____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. Trabalho e educação. Campinas, SP: Papirus, Cedes/São Paulo: Ande, 1992. p. 9–23. Coletânea C. B. E. Anped.
- _____. A educação e os desafios das novas tecnologias In: FERRETTI, Celso *et al.* (orgs.). *Novas tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 169-186.
- MARTINS, Marcos F. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas: Autores associados, 2000. [Coleção Polêmicas do nosso tempo; 71.]
- MORAES. Carmem S. V. O sistema Nacional de Educação tecnológica e a Cefetização: Questões a serem consideradas pelos educadores. *Educação e Sociedade*, CEDES, nº 49, 1994. p. 524-530.
- OLIVEIRA, Ramon de. *Políticas do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil – Anos 90: subordinação e retrocesso educacional*. Tese (doutorado em Educação) Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2001. 349 f.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

SOUSA, Sandra M. Z. L. Parceria escola-empresa no estado de São Paulo: mapeamento e caracterização. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, nº 70, 2000. p. 171-188.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. *Lei no. 8.948/94* de 08/12/94. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de educação tecnológica e dá outras providências.

_____. *Lei No 9.394* – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, de 20.12.96.

_____. *Decreto-Lei No 2.208*, de 17.04.97. Regulamenta o parágrafo 2o do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Decreto -Lei No 2.406/97*, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei no. 8.948 de dezembro de 1994, e dá outras providências.