



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SOB A ÉGIDE DO CONFLITO:  
A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEFET-BA**  
por  
*Maria do Carmo dos Santos*

**Orientação:**  
Prof. Dra. Teresinha Fróes Burnham  
**Co-Orientação:**  
Prof. Dr. Nilson Santos

SALVADOR  
2005



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Maria do Carmo dos Santos**

**SOB A ÉGIDE DO CONFLITO:  
A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEFET-BA**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal da Bahia.

**Orientação:**  
Prof. Dra. Teresinha Fróes Burnham  
**Co-Orientação:**  
Prof. Dr. Nilson Santos

SALVADOR  
2005

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

S237 Santos, Maria do Carmo dos.  
Sob a égide do conflito : a reforma da educação profissional  
no CEFET-BA / Maria do Carmo dos Santos. – 2005.  
251 f.

Orientação: Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham.

Co-Orientação: Prof. Dr. Nilson Santos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia,  
Faculdade de Educação, 2005.

1. Ensino profissional – Centro Federal de Educação  
Tecnológica – Bahia. 2. Ensino técnico. 3. Reforma do ensino.  
4. Política e educação. I. Burnham, Teresinha Fróes. II. Santos,  
Nilson. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação. IV. Título.

CDD 370.113 981 42 - 22. ed.

Para meus filhos Vanessa dos Santos Bastos (*in memoriam*) e Carlos Miguel Teixeira Ott.

É relativamente fácil ser sábio depois dos acontecimentos.  
Mas seria uma ilusão hegeliana imaginar que o significado  
das mudanças contemporâneas pode ser deduzido em todos  
os seus detalhes específicos.

Na melhor das hipóteses, pode-se esperar ver algumas  
tendências gerais, que talvez se vinculem a eventos anteriores.

Bertrand Russel

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às Instituições e pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização deste trabalho.

A minha orientadora e amiga, Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham e ao Co-orientador Prof. Dr. Nilson Santos pelo constante incentivo, sempre indicando a direção a ser tomada nos momentos de maior dificuldade, interlocutores interessados em participar de minhas inquietações e, principalmente, pela confiança depositada no meu trabalho.

A Professora Dra Vera Fartes, que em suas aulas, nos permitiu espaços para discussão de algumas questões relevantes e importantes aqui desenvolvidas.

Ao Professor Dr. Silvestre Teixeira por aceitar integrar a banca do Exame de Qualificação e de Defesa e pelas excelentes sugestões.

A todos os professores, funcionários e alunos do Doutorado em Educação da UFBA, e todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta tese, dando-me força e incentivo.

A todos os Diretores, Chefes de Departamentos, professores, técnico-administrativos, funcionários e alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA que contribuíram de forma direta com as entrevistas e depoimentos ou de forma indireta. Ressalto os amigos Alvanita, Elias, Handerson, Antônio Barreto Barral, Marcus, Eduardo, Mara Clécia, Sinval, Gina, Sônia Sales, Hugo, Décio e Antônio Pedro.

A amiga Mirtânia Leão pelo interesse e pela boa vontade com que sempre me recebeu em Salvador, por responder ao meus e-mails, coletar informações e por permitir gentilmente que eu utilizasse como fonte informações seus próprios e-mail. A sua dedicação me permitiu resgatar a cefetização.

Aos parentes e amigos dos quais tive de privar de suas companhias para dedicar-me a pesquisa, em especial as minhas irmãs Magali, Catarina, Arizotele, meus irmãos Geovano, Álvaro e Paulo, as cunhadas Jaci e Ana e os cunhados Paulo e Jacirandi Ott.

Aos amigos Túlio Souza, Zé Filho, Regina, Silvana, Elver, Kaká, Marilene, Rosa, Lúcia, Andréia, Gúnila, Alves, Maria Alice, Antônio Augusto, Maria Angélica, Fernando, e as queridíssimas Letícia, Claudinha, Malu e Maria Alice.

Um agradecimento especial, ao meu cunhado Antônio Saturnino, brilhante fotografo que muito me honrou com as fotos do CEFET-BA que ilustram a tese e a apresentação da defesa.

E especialmente ao meu companheiro Ari Ott que sempre me estimulou a crescer científica e pessoalmente e esteve comigo desde o início da concepção desta tese e meu filho Carlos Miguel que cedia o computador abrindo mão de seus jogos infantis para a mãe terminar a tarefa de casa e os momentos de saudade da separação da mãe, enquanto esteve em Porto Velho e a mãe em Salvador cursando as disciplinas.

Devo a estas Instituições e pessoas os acertos existentes nesta tese. Naturalmente, não recai sobre nenhuma delas qualquer responsabilidade por erros ou omissões que possam ter persistido no texto.

## SUMÁRIO

SIGLAS.....	7
RESUMO .....	110
RESUMÉ.....	121
1. INTRODUÇÃO.....	132
2. A PERSPECTIVA HISTÓRICA .....	19
2.1. As mudanças governamentais e as reformas educacionais .....	20
2.2. As tentativas de Criar Uma Unicidade no Sistema Educacional.....	24
2.3. A Disputa por Hegemonia de Diferentes Grupos .....	29
3. A MACRO POLÍTICA .....	50
3.1. A Centralidade da Educação nos Discursos Oficiais.....	50
3.2. O Papel da Educação .....	54
3.3. A Perspectiva Brasileira .....	58
3.4. A Base da Reforma.....	63
4. A ÉGIDE DO CONFLITO.....	66
4.1. As Especificidades da Cefetização .....	66
4.2. A Primeira Divisão .....	69
4.3. A Consolidação da Divisão .....	86
4.4. O Papel do SINASEFE.....	96
5. PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PROEP .....	101
5.1. O PROEP NA GESTÃO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO.....	101
5.2. O PROEP NA GESTÃO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA.....	110
5.3. O PROEP no CEFET-BA.....	128
6. OS DISPOSITIVOS LEGAIS E SUAS IMPLEMENTAÇÕES .....	134
6.1. A conciliação do inconciliável .....	134
6.2. A Relação Entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico .....	139
6.3. A Separação Entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico.....	146
6.4. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico.....	152
6.5. A Pedagogia Das Competências.....	157
6.6. Certificação Por Competências .....	161
7. A TRANSFORMAÇÃO DO CEFET-BA.....	165
7.1. A primeira reformulação .....	165
7.2. A Segunda Reformulação.....	176
7.3. Nova Clientela .....	179
7.4. A dinâmica institucional.....	185
7.5. O Tensionamento Institucional.....	187
7.6. Os muitos cursos.....	198
8. A REFORMA DA REFORMA .....	203
8.1. Um “Carma” da Vida Nacional .....	203
8.2. As Promessas Eleitorais para Educação .....	214
8.3. O decreto 5154/04 .....	223
CONCLUSÃO.....	231
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	241

## SIGLAS

AID - Associação Internacional de Desenvolvimento

ALCA - Área do Livre Comércio das Américas

AMGI - Agência Multilateral de Garantias de Investimentos

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

APUB - Associação dos Professores Universitários da Bahia

ASBEPRO.- Associação Brasileira de Educação Profissional

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCJ - Comissão de Constituição e Justiça

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEFET-BA - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia

CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica

CENTEC - Centro de Educação Tecnológica da Bahia

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina

CGT - Central Geral dos Trabalhadores

CIADI - Centro Internacional para Arbitragens de Disputas sobre Investimentos

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CNT - Confederação Nacional do Trabalho

CONCEFET - Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica

CONSED - Conselho de Secretários Estaduais de Educação

CPEPs - Centros Públicos de Educação Profissional

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCNEP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EC - Emenda Constitucional

ETF - Escolas Técnicas Federais

ETFB - Escola Técnica Federal da Bahia

FACED/UFBA - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FATEC - Faculdade de Tecnologia de São Paulo

FCESP - Federação do Comércio do Estado de São Paulo

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Financiamento Estudantil

FIESC - Federação da Indústria do Estado de Santa Catarina



FIESP - Federação Indústria do Estado de São Paulo  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
GESEP/BIRD - Programa de Gerenciamento do Setor Público do BIRD  
GPET - Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica  
GTPE - Grupo de Trabalho de Políticas Educacionais  
IBEP - Instituto Brasileiro de Estudos Políticos  
IEL - Instituto Euvaldo Lodi  
IES - Instituição de Ensino Superior  
IFC - Corporação Financeira Internacional  
IGP - Índice Geral de Preços  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDB - Lei e Diretrizes e Bases da Educação Brasileira  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias  
MDIC - Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior  
MEC - Ministério da Educação  
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego  
MTUR - Ministério da Saúde - MS e Ministério do Turismo  
OCB - Organização das Cooperativas Brasileiras  
ONGs - Organizações Não Governamentais  
PAD - Procedimento Administrativo Disciplinar  
PAER - Pesquisa de Atividade Econômica Regional  
PDV - Programa de Demissão Voluntária  
PEC - Plano Estratégico da Escola  
PEM - Plano Estadual de Educação Média  
PEP - Plano Estadual de Educação Profissional  
PIB - Produto Interno Bruto  
PISA - Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes  
PNBE - Pensamento Nacional das Bases Empresariais  
PND - Programa Nacional de Desestatização  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPA - Plano Plurianual  
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional  
PROTEC - Programa de Apoio ao Ensino Técnico  
PSDB - Partido da Social-Democracia do Brasil  
PT - Partido dos Trabalhadores  
RENAP - Rede Nacional de Educação Profissional  
RJU - Regime Jurídico Único

SDH/MJ - Secretaria dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas  
SEFOR - Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional  
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial;  
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola  
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SESCOOP – Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços  
SESI – Serviço Social da Indústria  
SEST – Serviço Social do Transporte  
SESU - Secretaria de Ensino Superior  
SIGPLAN - Sistema de Informações Gerenciais e de Planejamento  
SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional  
SNE - Sistema Nacional de Educação  
SRB - Sociedade Rural Brasileira  
UDN - União Democrática Nacional  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UNB - Universidade de Brasília  
USAID - Agency for International Development  
USP - Universidade de São Paulo

## RESUMO

Esta tese busca analisar a reforma da educação profissional a partir do Decreto 2208/97, descrevendo sua implementação no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA, analisando e apresentando aspectos que indiquem os impasses do processo da reforma e como hoje se encontram as discussões e as propostas do governo de Luis Inácio Lula da Silva – LULA. Buscou-se contextualizar as políticas educacionais brasileiras em curso no país, a partir de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, e que estão intimamente ligadas a ações de um modelo neoliberal. Ao mesmo tempo assumimos como desafio: falar das ações que perpassam o governo LULA, envolvendo processos de resistências, aceitações, negações, contradições, buscando compreender a multiplicidades de interesses e posicionamentos, as ressignificações ou as des e reterritorializações dos dois modelos governamentais, já que possuíam princípios completamente diferentes, inclusive sendo o PT o maior opositor das políticas educacionais de FHC. Além disto, serão analisadas questões que contribuem para que a reforma seja marcada por profundos conflitos no CEFET-BA, já que este se diferenciou das outras instituições de ensino da rede federal por peculiaridades relacionadas com a chamada cefetização.

Palavras- Chaves: reforma, educação profissional, conflitos e políticas educacionais.

## RESUMÉ

Cette thèse analyse l'éducation professionnelle d'après le Décret 2208/97, décrit son application dans le Centre Federal de l'Éducation Technologique de la Bahia – CEFET-BA, pour analyser et présenter les aspects qui indiquent les impasses du processus de la réforme et comme aujourd'hui se trouvent les discussions et les propositions du gouvernement de Luis Inácio Lula da Silva – LULA. Cherche à contester les politiques de l'éducation brésilienne en cours dans le pays. Dès 1996 au gouvernement de Fernando Henrique Cardoso – FHC, c'est là qui sont intimement liées les actions d'un modèle néolibéral, au même temps. On a comme défaut: parler des actions qui enveloppent le gouvernement LULA. Enveloppe un processus des résistances, acceptations, négations, contradictions, en cherchant à comprendre les multiplicités des intérêts et des positions les résignations ou les reterritorisations de tout les deux modèles gouvernemental, déjà qu'ils ont possédé les principes complètement différents, y compris le PT comme la plus grande opposition politique de l'éducation de FHC, au-delà, il sera analysé toutes les questions qui contribuent pour la réforme soit marqué pour un très grand conflit dans le CEFET-BA déjà que celui-ci s'est différencié des autres institutions de l'enseignement du réseau fédéral pour particularités par rapport sa propre spécificité de l'institution.

Mots-clefs: réforme, éducation professionnelle, conflits et politiques éducationnelles.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta tese, sobre a reforma da educação profissional a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB<sup>1</sup> é realizada no período em que o neoliberalismo<sup>2</sup> cultua nova lógica cínica global, onde nossas vidas são esvaziadas, exaurindo esforços, afastando-nos uns dos outros e despedaçando a teia social. Tal ordem, além do funcionamento dos mercados, mexe também com as subjetividades, associando a desregulamentação dos mercados à desregulamentação das esperanças e sonhos.

Apesar de não pretendermos discutir a polêmica levantada por Offe<sup>3</sup>, que defende a perda da centralidade da categoria trabalho, ou as teses de Habermas<sup>4</sup> sobre o esgotamento da utopia do trabalho enquanto força estruturadora da sociedade, ou de Gorz<sup>5</sup> sobre o fim da sociedade do trabalho, ou de Rifkin<sup>6</sup> sobre o fim dos empregos, estas questões não serão ignoradas. À medida que a desqualificação do trabalhador no modelo capitalista, acirrada pelo neoliberalismo, mesmo quando adota um discurso mais próximo ao humanismo com referências à auto-estima, às emoções, camufla processos de marginalização e exclusão social, contribui também para diminuir as possibilidades de subjetivação.

A desqualificação gradativa e inexorável do saber a que os trabalhadores são sistematicamente submetidos estaria cada vez mais contribuindo para a exclusão social de uma parcela imensa da população e contribuindo para assujeitar cada vez mais os

---

<sup>1</sup> Lei n. 9394/96.

<sup>2</sup> O advento do “neoliberalismo, protagonizado pelo ‘thatcherismo’ na Grã-Bretanha e pelo ‘reaganismo’ nos Estados Unidos, varreu o mundo com os ventos da privatização, é imperioso reconhecer que esta assume nuances próprias nos diferentes contextos nacionais, e o debate a seu respeito é marcado por suas especificidades” OLIVEIRA, R. P. (org.) **Política Educacional: impasses e alternativas**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.31.

<sup>3</sup> OFFE, C.. **Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, v. 1, 1989.

<sup>4</sup> HABERMAS, J.. Modernidade e pós-modernidade. São Paulo: USP. **Revista Estudos Avançados**. 1980, p. 86-96.

<sup>5</sup> GORZ, A.. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

<sup>6</sup> RIFKIN, J.. **O Fim dos Empregos**. São Paulo: M. Books. 1995.

trabalhadores, com uma imensa produção de subjetividade em uma sociedade de controle que tem como objetivo controlar corpos e desejos<sup>7</sup>.

Independente, portanto, do patamar em que seja colocada a categoria trabalho, a chamada competência para a empregabilidade<sup>8</sup> ou trabalhabilidade estaria não somente nos espaços de discussões de importância técnica, mas principalmente política. Importância que se reforça, já que o trabalho informal vem ganhando espaço sobre o formal, aumentando os níveis de desemprego estrutural, diminuindo o poder salarial, aumentando a exigência da reconstrução de habilidades e, levando ao retrocesso do poder sindical<sup>9</sup>.

Assim, qualquer discussão sobre espaços de mobilidade para a construção ou não de caminhos que levem à cidadania, passaria pelo aumento dos quesitos de empregabilidade e as escolas profissionais seriam cobradas por isto. Já que o trabalho não serve apenas à sobrevivência, ele é uma das atividades pela qual o homem transforma a natureza e se transforma, é também um dos muitos espaços de socialização, interação e mediação, passíveis de engendrar e constituir o sujeito. Negar que os signos constitutivos do sujeito não passam pela sua renda, poder aquisitivo, posição social e trabalhista seria negar a realidade instituída.

Esta perspectiva ampliaria a responsabilidade social no campo da educação para o mundo do trabalho, dado que se refere à possibilidade de construir instâncias constitutivas do sujeito como um ser social que se produz em sociedade. Isto não implica eliminar a noção de solidariedade, devido à competição do mercado de trabalho, mas, ao contrário, significa ampliar os laços de solidariedade com a construção de um projeto social.

---

<sup>7</sup> DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994 Vol. I. Ver também **Caosmose**: Um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 Vol. II.

<sup>8</sup> O termo empregabilidade é utilizado para traduzir os objetivos da educação profissional, no que se refere a desenvolver no aluno competências técnicas/operacionais e comportamentais/atitudinais, exigidas para uma inserção/manutenção no mercado de trabalho.

<sup>9</sup> HARVEY, D.. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

Nesta tese, portanto, não faremos uma história das transformações do ensino profissional ocorrida ao longo do período analisado. O que procuramos é analisar a reforma da educação profissional a partir do Decreto 2208/ 97, descrevendo sua implementação no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA, analisando e apresentando aspectos que indiquem os impasses do processo da reforma e como hoje se encontram as discussões e as propostas do governo de Luis Inácio Lula da Silva - LULA.

Ao que parece a Reforma da Educação Profissional, objetivada nos currículos, levou a exigências de implementação do Decreto 2208/97 nas diversas Instituições Federais de Educação Tecnológica e especialmente no CEFET-BA de forma distanciada do “**dever ser**” prescrito pelo Ministério da Educação - MEC. A compreensão mais detalhada deste processo, propósito desta tese, poderá subsidiar uma implementação ou reformulação que venha a contribuir com as diferentes instituições de ensino em toda a rede pública federal.

O que buscamos é resgatar vivências das diferentes e múltiplas possibilidades já tecidas no entre lugar, em diferentes lugares e momentos, e que possibilitem construir outras múltiplas possibilidades. E, a partir de experiências do CEFET-BA, pensar ressignificações já tecidas e possibilidades instituídas a partir de políticas públicas educacionais de dois governos tão distintos em seus discursos e propostas de construção de sociedade.

Pensar a educação profissional é, com base em Derrida<sup>10</sup>, também desconstruí-la de modo que haja possibilidade de refazer outros caminhos possíveis. Nestes outros caminhos que o autor chama de entre lugar, há espaço para construir outros lugares desde que haja pessoas implicadas para tal; neste ponto, partimos da suspeita de que, para além dos problemas concernentes às políticas públicas, sociais e educacionais, vivemos um período de grandes rupturas existenciais, com a postura ética e individual de diversos sujeitos sendo determinante no processo educacional. A tal ponto que devemos concordar com Habermas e

---

<sup>10</sup> DERRIDA, J.. **O animal que logo sou**. São Paulo: UNESP, 1999.

Heller que apontam que as transformações sociais significativas não passam por lutas de classes e sim por mudanças éticas em nível individual, ou com Deleuze e Guattari ao falar na ecosofia, ou ainda Morin com a antroposofia.

Desta forma, mesmo tomando como objeto central da tese o Decreto 2208/97 no que se refere ao ensino técnico, não deixaremos de contextualizar as políticas educacionais brasileiras em curso no país, a partir de 1996, no governo de FHC, e que estão intimamente ligadas a ações de um modelo neoliberal. Essas ações têm como orientações as imposições dos organismos financiadores internacionais, seguindo um modelo geral para os países do terceiro mundo. Ao mesmo tempo assumimos como desafio: falar das ações que envolvem o governo LULA. Envolvendo processos de resistências, aceitações, negações, contradições, buscando compreender a multiplicidades de interesses e posicionamentos, as ressignificações ou as des e reterritorializações<sup>11</sup> dos dois modelos governamentais, já que possuíam princípios completamente diferentes, inclusive sendo o PT o maior opositor das políticas educacionais de FHC.

Nossa hipótese é que, apesar das múltiplas e complexas mediações operadas pelo CEFET-BA, que se caracterizam pela multirreferencialidade institucional, a postura ética e individual dos atores envolvidos na implementação da reforma foram determinantes no processo de sua implantação. Postura ética e individual que não foram motivadas por uma afinidade a um projeto político pedagógico educacional coincidente ou divergente com os

---

<sup>11</sup> Para Deleuze e Guattari (1995) os homens se movimentam em territórios existenciais. Estes territórios são os diferentes espaços vividos pelos homens: sociais, laborais, culturais, estéticos, cognitivos, entre outros. A produção de subjetividades dependerá dos espaços freqüentados, das tarefas executadas, das relações estabelecidas com o seu trabalho, com o patrão, com os companheiros da empresa, com a família, de como a pessoa aceita e/ou questiona as normas impostas e os discursos produzidos. Esses territórios não são fixos e imutáveis. Ao contrário, podem se desfazer – desterritorialização – e se refazer – reterritorialização – a todo o momento. À medida que o espaço social se modifica, o homem o acompanha, alterando as maneiras de compreender e se mover no mundo. Neste processo dinâmico, neste fluxo múltiplo e contínuo, desaparecem as dicotomias e alteridades, substituídas por agenciamentos de relações interligadas, que se entrelaçam e se conectam como em uma máquina, na qual uma engrenagem move a outra. Cada movimento é, ao mesmo tempo, produção e expressão de novos conhecimentos. Os autores derivam desta concepção o conceito maquínico, usado como metáfora do funcionamento do social: uma grande máquina. Os agenciamentos são múltiplos e independentes de um modelo, produzindo mundos e territórios existenciais.



princípios do decreto, mas, principalmente por princípios pessoais motivados por relações de poder. Relações estas que se mediatizam e se cristalizam muito mais a partir das escolhas dos dirigentes institucionais.

Para tanto, tomaremos como referência epistemológica às noções de multirreferencialidade de Jacques Ardoino<sup>12</sup> e complexidade de Edgar Morin<sup>13</sup>. Tal opção se dá por entendermos a complexidade do nosso objeto de investigação, cujo sentido não se deixa apreender pelo exercício de uma única disciplina ou paradigma.

Assim, adotamos uma abordagem que admite o diálogo entre autores com diferentes contribuições metodológicas<sup>14</sup>, além de ampliar nosso campo de possibilidades através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referência diferentes, aceitos como definitivamente irreduzíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas<sup>15</sup>.

A opção por esta abordagem implica na defesa de que independentemente das ciências serem entendidas como intertextualidades na perspectiva de Bakhtin, interdiscursividades em Foucault, ou transversalidades em Guattari e Deleuze, ou que a sociedade seja compreendida como disciplinar em Foucault, de controle em Deleuze e Guattari e, pós-paradigmática em Kuhn, o que é importante ressaltar é que a multirreferencialidade permite que estes autores contribuam nas discussões que possibilitam ver a educação como um processo social que deve apontar caminhos para novos processos de subjetivação e novas relações sociais.

Alertamos para as palavras de Ardoino, para quem a “exuberância, a abundância, a riqueza das práticas sociais proíbem concretamente sua análise clássica por meio da decomposição-redução”, negando a ciência como uma grande narrativa e tomando-a como

---

<sup>12</sup> ARDOINO, J.. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Joaquim Barbosa (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998a. Ver também ARDOINO, J.; LOURAU, R.. **As Pedagogias Institucionais**. São Carlos: Rima, 1998b.

<sup>13</sup> MORIN, E.. **A decadência do futuro e a construção do presente**. Florianópolis: UFSC, 1993

<sup>14</sup> COULON, A.. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

<sup>15</sup> FRÓES BURNHAM, T.. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em aberto**. Brasília, v.12, n.58, p.3-13, abril/jun. 1993.

mais uma referência entre outras, possibilitando legitimar outras referências e / ou saberes e conhecimentos. A multirreferencialidade, neste sentido, nos permite sob diferentes pontos de vistas, uma leitura plural de seus objetos, implicando tanto em “visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referenciais distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos”<sup>16</sup>.

Como aporte metodológico optamos pela pesquisa qualitativa, devido à natureza e à especificidade da investigação, que busca analisar questões muito singulares, para compreender o universo complexo e multifacetado da instituição escolhida. Para a coleta de dados foram utilizadas: a escuta de situações, falas e narrativas através da observação participante, entrevistas, levantamento de fontes secundárias, reportagens publicadas na mídia impressa nacional acerca da temática, bem como uma análise dos documentos referentes à reforma da educação profissional, além da interação e participação junto à instituição, um conjunto de técnicas que Karl Popper chamou de “bricolagem”, pois esta “seria mesmo a regra fundamental e incontornável das “ciências sociais”, as quais estão de alguma forma condenadas a esta maneira de trabalhar, porque o seu objeto é infinitamente complexo”<sup>17</sup>.

Os trabalhos de Fróes Burnham, Castoriadis, Barbier, Morin e Ardoino são importantes na medida que voltam a discutir os pressupostos teóricos não só do currículo, mas conceitos fundamentais para a práxis educacional, tendo como base um trabalho interdisciplinar: a complexidade, a multirreferencialidade e a subjetividade. Morin recomenda o transitar entre a práxis que só vê os elementos e a práxis que só vê o todo, entre o pensamento redutor e o global sem que um tenha que se submeter ao outro e sim compreender que a complexidade é como diria Derrida o entre lugar.

---

<sup>16</sup> ARDOINO, J.; LOURAU, R.. 1998b. op. cit.

<sup>17</sup> 1998, p.126.

Só na superação deste pensamento mutilante é que estaríamos aptos a melhor ordenar as informações e os saberes enfrentando a complexidade da sociedade atual, saberes que cada vez mais estão sendo produzidos com imensa velocidade. Isso exigirá a superação de um modelo educacional compartimentalizado e fragmentado, ainda herança genética de nossa geração.

Esta postura pressupõe uma mudança paradigmática para usar um conceito de Thomas Kuhn, pois propõe muito mais que uma justaposição de olhares disciplinares; propõe a capacidade de abrigar múltiplos olhares e falar várias línguas sem as anular ou confundir, superando a disputa ou a dicotomia entre disciplinas.

Propomos através da multirreferencialidade resgatar a complexidade que existe em uma práxis que se pretende unificadora de diversidades, buscando a união que possa propiciar as sínteses. Por entendermos que o modelo atual de educação, ao se sustentar em disciplinas, cada vez mais contribui para o isolamento e a fragmentação dos saberes. Ao buscar unir através de uma ação interdisciplinar, trazemos para o debate a questão da constituição do eu envolvida no processo educacional, já que vivemos em um mundo instituído, mas que está sempre em permanente processo instituinte.

Finalmente, julgamos importante esclarecer que, neste trabalho, não pretendemos propor um novo modelo, que rompa com o que está posto, neste momento, como princípios e normas para a organização da Educação Profissional, mas sim apontar uma alternativa possível de ser discutida e implantada no cotidiano das escolas, espaço privilegiado de resistência e de recriação.

## 2. A PERSPECTIVA HISTÓRICA

### 2.1. As mudanças governamentais e as reformas educacionais

Um retorno à história da educação profissional não significa que a sociedade reproduza ciclicamente as mesmas discussões sobre os mesmos problemas sem progredir, mas sim que o passado é uma das maneiras para se compreender o presente, desde que suas diferenças sejam demarcadas e problematizadas, permitindo o entendimento da construção da realidade social, ultrapassando a cegueira coletiva que às vezes caracterizam nossa história.

Nossa cultura, desde o período escravista, influenciou preconceituosamente as relações entre a educação de formação geral e a profissional, destinando a primeira aos afortunados, enquanto os trabalhadores aprendiam um ofício no dia a dia. A educação era vista como desnecessária para a maior parcela da população: os pobres, a quem cabiam apenas aprender a trabalhar, o que tornou desnecessário qualquer vínculo entre a educação formal e o trabalho ao longo da história da educação no país, estabelecendo uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber e, portanto, o poder e os que executavam tarefas manuais.

Desde que a educação foi institucionalizada no país, pelos jesuítas<sup>18</sup> no século XVI, esta foi voltada para a formação da elite e de quadros para Igreja, assumindo um caráter academicista, universalista, seletivo, descontextualizado e totalmente desvinculado do mundo do trabalho, e em nada se modificou com o passar dos anos, quando o Estado assumiu a educação em 1759, ou com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil entre 1807 a 1820. Pelo contrário, o sistema educacional foi reestruturado, a fim de atender a nobreza, com a criação de inúmeros cursos. Em 1824 se deu à promulgação da 1ª Constituição do país dividindo o

---

<sup>18</sup> A primeira escola criada no país e depois transformada no Colégio São Paulo, foi fundada pelo Padre Manoel da Nóbrega em 1552 em São Paulo. (fonte?)

sistema educacional em primário, ginásio e universidade, mantendo a margem do sistema a educação profissionalizante.

A educação no Brasil sempre foi contingenciada pelas condições estruturais da sociedade brasileira, e suas tendências pedagógicas desde sempre estiveram entrelaçadas a momentos históricos. A sua função sempre foi ligada a questões utilitárias e assistencialistas, sofrendo a influência dos movimentos de um dado momento histórico. Mas, ao invés de propiciar a união das práticas didático-pedagógicas, com os desejos e aspirações da sociedade, favorecendo a aquisição do conhecimento, na prática esse conhecimento sempre foi determinado por uma elite que detinha o poder e estabelecia o saber.

Seu papel inicial nasceu da necessidade do Estado em minimizar os problemas sociais em decorrência da ocupação portuguesa no país, que implicou em um contingente de órfãos portugueses que precisavam aprender um ofício nos primeiros colégios fábricas, em 1809 no Rio de Janeiro. O modelo educacional implementado pela organização religiosa e militar no país tinha como princípios o ensino tradicional, representado por uma educação autoritária, pouco questionadora, centrada nos conteúdos, de uma forma rígida, dogmática e autoritária, com o professor representando a autoridade e o poder, sendo exigido do aluno o domínio dos conteúdos ensinados, reprimindo a criatividade e o diálogo comunicativo e concretizando-se num assistencialismo educativo<sup>19</sup>.

Com o fim do império e a proclamação da República do Brasil consolidou-se uma certeza: a cada mudança governamental correspondia uma reforma educacional. Começou com Rui Barbosa que defendia a tese de que o país não se desenvolvia em virtude do analfabetismo, defendendo a proibição do voto ao analfabeto, que seria consolidada na

---

<sup>19</sup> SILVA, M. I. T.; RUFFINO, M. C.; DIAS, M. R.. **Posicionamento de Enfermeiras sobre Ensino Problemático**. *Acrescentar Romanelli, Ribeiro*  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01041169200200011&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01041169200200011&script=sci_arttext&lng=pt)

constituição republicana de 1891 com a restrição ao direito eleitoral de votar do analfabeto, eliminando o critério da renda, permitindo aos pobres o voto desde que soubessem ler<sup>20</sup>.

Mantida a dualidade entre os dirigentes e dirigidos, dando visibilidade à noção de democracia defendida pelos republicanos, com a expansão da educação voltada para uma elite que formaria os futuros eleitores e uma educação de ofício para o povo. Essa dicotomia entre uma educação para os ricos e outra para os pobres, perpetuou-se na estrutura do sistema de ensino educacional, com a educação formal ministrada nos seminários, que deram origem a colégios tradicionais, no qual a formação para o trabalho era totalmente afastada,<sup>21</sup> e a profissional, nas escolas fábricas.

A primeira reforma educacional republicana no país foi em 1890, ocorrendo no ensino secundário e buscando implementar no país o ideário positivista. Com a laicização do ensino público, o currículo passou a incluir o estudo das ciências, com as disciplinas de sociologia, moral, direito e economia política, ao lado das disciplinas tradicionalmente ensinadas<sup>22</sup>, com a expansão dos colégios privados, o que seria confirmado em 1911 com a reforma de Rivadávia Corrêa. Esta proporcionou total liberdade aos estabelecimentos escolares, tornando a presença facultativa e des-oficializando o ensino. Quatro anos depois o ensino foi re-oficializado e regulamentado o acesso às escolas superiores frente a um crescimento desordenado destas instituições de ensino. Tendo como base influência positivista iniciada com Rui Barbosa, estas reformas partiram da inclusão de disciplinas científicas nos processos educacionais, mas nenhuma delas mencionou as palavras de cunho técnico profissional e nada mudou em relação à época colonial.

---

<sup>20</sup> XAVIER, M. E.. História da Educação: A Escola no Brasil. **Aprender e Ensinar**. São Paulo: FTD, 1994. p.103.

<sup>21</sup> Como o Seminário de São Joaquim no Rio de Janeiro, que se transformou no Colégio Pedro II, que passaria a “ser o paradigma de ensino secundário, adotando um currículo, muito semelhante, aos liceus franceses”.

OLIVEIRA, M. A. M.. **A reforma do ensino profissional: dismantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET-X?** Este trabalho sintetiza pesquisa realizada para fins de pós-doutoramento, na área de Administração e Políticas Públicas em Educação pela PUC de Minas Gerais. 2001.

<http://www.anped.org.br/24/T0523492991781.doc>

<sup>22</sup> XAVIER, M. E.. 1994. op. cit. p.106.

Em plena disputa pela hegemonia entre as forças da igreja, dos positivistas e dos liberais que buscavam demarcar seus territórios através de propostas liberais e conservadoras, a alternância foi a marca na estruturação da política de educação adotada no país<sup>23</sup> no início da república. Se a reforma Rivadávia Correa procurou alinhar-se ao pensamento liberal republicano em consonância com a reforma de Rui Barbosa<sup>24</sup> estabelecendo o ensino livre e retirando do Estado o poder de interferência no setor educacional, a reforma Carlos Maximiniano impôs seu caráter conservador reoficializando o ensino, mantendo uma rigorosa inspeção nos limites das investidas da iniciativa privada e controle inclusive na entrada no ensino superior, com a criação do vestibular, dificultando o ingresso de jovens ao nível superior<sup>25</sup>.

A educação profissionalizante, em 1910, passou a ser uma atribuição do Ministério de Indústria e Comércio, consolidando uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola e fortalecendo a importância das Escolas de Aprendizes e Artífices criadas um ano antes por Nilo Peçanha. Era o esforço público no sentido de preparar operários para o exercício profissional que se tornou efetivo. Foram criadas primeiramente 10 escolas oficiais em diferentes estados<sup>26</sup>, entre estas a Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia<sup>27</sup>, que oferecia os cursos manuais de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria, e apesar das mudanças de instalações prediais em 1926<sup>28</sup>, as novas oficinas continuavam a se ater a formação de um trabalhador manual. Nascia o embrião da rede

---

<sup>23</sup> CAVALCANTE, F. L. S.. **Proposições Liberais e Não Liberais e as Reformas Educacionais no Brasil** (Período de 1889 a 1989). <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view>

<sup>24</sup> Para muitos historiadores Benjamin Constant que compôs o governo republicano provisório como segundo vice-presidente, e considerado fundador da República do Brasil, teria influenciado os ideais republicanos. Como forte defensor do positivismo teria tido forte influência nas políticas educacionais da época como professor que era.

<sup>25</sup> XAVIER, M. E.. 1994. op. cit. p.108.

<sup>26</sup> Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909. Segundo OLIVEIRA, M. A. M. . (2001), nessa época, o movimento anarco-sindicalista era muito forte e assustava aos proprietários das fábricas, para quem essas escolas teriam sido criadas, entre outros objetivos, para formar uma mão-de-obra ordeira, servil, afinada com os interesses do capital. 2001. <http://www.anped.org.br/24/T0523492991781.doc>

<sup>27</sup> Em 02 de junho de 1910.

<sup>28</sup> A Escola foi transferida para um novo prédio, situado no Barbalho, local onde se encontra até hoje, apesar da mudança arquitetônica.

federal de educação profissional que em 2004 possuía cento e quarenta instituições, sendo trinta e quatro CEFETs, trinta e seis Escolas Agrotécnicas Federais, trinta e oito Unidades Descentralizadas, trinta vinculadas, uma Escola Técnica e um Colégio, o Pedro II<sup>29</sup>.

Com o desenvolvimento da república e as reformas educacionais, a metodologia tradicional de ensino adotada até então, passou a enfrentar fortes críticas fazendo emergir no país os ecos de novas metodologias de ensino norte americanas e européias. Surge a Pedagogia Nova ou Escola Nova em oposição aos modelos tradicionais, desenvolvendo uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia comportamental, privilegiando o não-diretívismo e enfatizando do ponto de vista pedagógico, a atividade do aluno<sup>30</sup>. Apesar do confronto desta nova abordagem com o modelo conservador e sua defesa de uma educação leiga, obrigatória e gratuita, ao centralizar a educação para a superação da exclusão social, visando o ajuste do indivíduo à sociedade, a pedagogia nova contribuiu para reforçar as condições de dominação existente.

## **2.2. As tentativas de Criar Uma Unicidade no Sistema Educacional**

O período chamado de Estado Novo, de 1930 a 1945, foi marcado pelo primeiro ciclo de intenso investimento no mercado interno e na produção industrial brasileira, ocasionando diversas mudanças no sistema educacional com a publicação de um conjunto de decretos que passariam a ser denominados de reforma Francisco Campos. Estas reformas, associadas à Constituição Federal de 1934, consolidavam as tentativas iniciadas na reforma de 1925, Rocha Vaz<sup>31</sup>, de se criar uma unicidade no sistema educacional que envolvesse as diferentes

---

<sup>29</sup> Dados retirados do Boletim SINASEFE. <http://www.sinasefe.org.br/BOLETIM%20202.rtf>.

<sup>30</sup> SILVA, M. I. T.; RUFFINO, M. C.; DIAS, M. R. s/s. op. cit.

<sup>31</sup> A reforma Rocha Vaz introduziu ainda nos currículos conteúdos ligados às disciplinas de Filosofia e Sociologia nas escolas secundárias, além de Instrução Moral e Cívica, que teria sido colocada no currículo como forma de combater o protesto estudantil atuante naquele momento contra o governo de Artur Bernardes. Às



esferas do poder. Pela primeira vez na história educacional brasileira houve uma tentativa de se criar uma política educacional com uma harmonia e um acordo entre as políticas educacionais na esfera estadual e na federal que se materializou com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e os Conselhos Nacional e Estadual de Educação<sup>32</sup>, sendo reorganizados o ensino secundário<sup>33</sup> e organizadas as universidades brasileiras<sup>34</sup>, além de modificações no ensino profissionalizante<sup>35</sup>.

Esta segunda Constituição da República, de 34, garantiria a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário integral, determinando que no mínimo 10% da arrecadação de impostos da União deveriam ser investidos em educação e definindo, pela primeira vez, a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Esta Constituição sofreu forte influência de um programa de educação, resultante do "Manifesto dos Pioneiros" da escola nova que era o resultado da contenda travada pelas duas grandes correntes do pensamento educacional, o tradicionalismo estóico<sup>36</sup> e o liberalismo<sup>37</sup>. O

---

disciplinas de Filosofia e Sociologia nas escolas secundárias foram retiradas na reforma Capanema e retornaram com a Lei Nº 4.024/61, sendo novamente retirada a obrigatoriedade em 1971, a atual LDB, apesar de incluir em seu texto o ensino de Filosofia e Sociologia, não garante sua obrigatoriedade.

<sup>32</sup> DECRETO 19.850, de 11 de abril de 1930a.

<sup>33</sup> O Decreto 21.241, de 14 de abril de 1930d, consolida as disposições sobre o ensino secundário e o Decreto 19.890, de 18 de abril de 1930, dispõe sobre a organização do ensino secundário.

<sup>34</sup> O Decreto 19.851, de 11 de abril de 1930b, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.

<sup>35</sup> O Decreto 20.158, de 30 de julho de 1930c, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.

<sup>36</sup> No que respeita à concepção estóica do universo como um todo, todas as coisas e todas as leis naturais ocorrem devido a uma determinação consciente da Razão do Mundo, que é fundamental. E é de acordo com esta ordem racional que, segundo o estoicismo, o homem sábio procura regular sua vida, como o seu mais alto dever. A regulagem da vida, segundo a noção de interioridade estóica, se dá através de uma harmonia muito fina entre vida suportável e abstinência de vícios; esse "exercício" leva o Homem de sua época a superar-se a si mesmo; leva-o a viver conforme a Natureza, que é ter uma noção racional livre dos pressupostos adulativos que o contexto histórico impõem. Sendo assim, faz com que haja um querer o necessário apresentado pelo destino, que só é possível de se inteligir quando já está presente a noção do sábio, que almeja a perfeição. MARTINS, R. M.. <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.phtml?cod=35107&cat=Artigos>

<sup>37</sup> Liberalismo pode ser resumido como o postulado do livre uso, por cada indivíduo ou membro de uma sociedade, de sua propriedade. Nesse sentido, todos os homens são iguais, fato consagrado no princípio fundamental da constituição burguesa: todos são iguais perante a lei, base concreta da igualdade formal entre os membros de uma sociedade. Em uma extensão dessa, uma segunda idéia propõe o bem comum, segundo a qual a organização social baseada na propriedade e na liberdade serve ao bem de todos. (Incidentalmente, não havendo antagonismo entre classes sociais, a ação pode ser orientada pela razão, donde *racionalismo*.) Esse é o cerne da proposição ideológica, que visa a dominação consentida dos trabalhadores, através da operação de identificar o interesse da classe dominante (a manutenção da ordem social vigente) com o interesse da sociedade como um todo -- a *nação*. (Autor? Título da obra?) [http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c\\_deak/CD/4verb/liberal/](http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/liberal/)

Manifesto dos Pioneiros foi encabeçado por eminentes educadores, dentre os quais, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho entre outros e que exigiam a fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação.

Em 1937 Getúlio Vargas, sob o pretexto de combater o comunismo e manter a segurança da nação, implantou a ditadura do estado novo e estes princípios foram revogados, desobrigando novamente o Estado de oferecer uma educação pública e gratuita para todos<sup>38</sup>. A partir deste momento, com o Programa de Reconstrução Nacional de Getúlio Vargas, a "difusão intensiva" do ensino público foi determinada, contendo em seu bojo a "resistência conservadora do cenário educacional, retirando em definitivo a autonomia administrativa e didática concedida pela sua antecedente". A partir das medidas adotadas nesta reforma, o governo passou a controlar "ideologicamente o sistema de ensino, passando a reprimir qualquer manifestação contrária às suas decisões, mas apesar dos esforços governamentais, esta reforma "não conseguiu conter os avanços do modelo escolanovista que somente no fim da primeira república, entraria como um movimento de força a influenciar a educação brasileira"<sup>39</sup>.

Desta maneira, a Reforma Francisco Campos<sup>40</sup> de inspiração escolanovista-pragmatista não alterou a direção academicista e propedêutica do ensino regular, já que não contemplou a atividade laboral, sendo criado o Ensino Comercial, em paralelo ao sistema escolar e sem acesso ao nível superior, atendendo apenas às classes trabalhadoras. O fortalecimento nos ideais liberais reformistas propunham a intervenção do estado como forma de enfrentar as questões destrutivas do capitalismo. Era a crença na possibilidade de humanizar o capitalismo e a educação passou a sofrer essa influência, vista como a possibilidade de concretização da sociedade democrática, onde a educação era associada diretamente ao Estado; cabia a este a elaboração de uma legislação social que contemplasse

---

<sup>38</sup> A GRADUAÇÃO em pauta. [intranet.ufes.br/graduacaoempauta/control?acao=exibir&temaID=3](http://intranet.ufes.br/graduacaoempauta/control?acao=exibir&temaID=3)

<sup>39</sup> CAVALCANTE, F. L. S.. s/d.

<sup>40</sup> Em 1932.

os menos favorecidos. Por isso pode-se dizer que o papel transformador da educação não é recente, o mais recente é o papel do Estado frente à relação educação e sociedade.

No âmbito da educação profissionalizante a Constituição de 1937 tratou pela primeira vez das escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever de Estado, que deveria ser cumprido com a colaboração das indústrias e dos sindicatos, aos quais caberia “criar na esfera de sua especialidade escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados”<sup>41</sup>. Ocorreu a transformação das Escolas de Aprendizes em Liceus Industriais, como foi o caso na Bahia que, em 1937, passou a denominar-se Liceu Industrial de Salvador, com o intuito de ampliar a formação de trabalhadores para a indústria crescente no país, com a nova concepção pedagógica escolanovista. O estado ditatorial de Vargas arrefece os debates educacionais, dando-lhes um novo encaminhamento, ou seja, saindo do seio da sociedade civil e passando ao controle da sociedade política, procurando incorporar as demandas educacionais dos setores católicos, resultantes de acordos entre a Igreja e o fascismo italiano; serve de vetor para espancar os grandes “pecados” da sociedade, ou seja, atingindo frontalmente os setores liberais. Na nova república, ao invés da prometida democracia consolidou-se o poder oligárquico, através da participação eleitoral reduzida aos letrados e da “vitória da ideologia liberal pré-democrática, darwinista. As propostas alternativas de organização do poder, a do publicanismo radical, a do socialismo e mesmo a do positivismo, derrotadas, foram postas de lado”<sup>42</sup>.

Na década de 40, com o desenrolar da segunda guerra mundial, com a ampliação do consumo e demanda interna criando novas necessidades industriais, promovendo a criação de indústrias de base em substituição às importações, com o surgimento de muitos postos de trabalhos e a demanda de pessoal qualificado, as atenções se voltam para um modelo de ensino que viabilizasse o desenvolvimento industrial no País. Para tanto, foi implementada a

---

<sup>41</sup> A EDUCAÇÃO profissional no contexto da educação nacional. s/d.  
<http://www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm>

<sup>42</sup> CAVALCANTE, F. L. S.. s/d.

Reforma Capanema, criando os ramos de ensino secundário, agrícola, industrial e, um pouco mais tarde, o normal, que legitimaram as propostas dualistas, visando formar intelectuais, pela via do secundário e trabalhadores, pela via dos técnicos, instaurando a dualidade estrutural, mantendo a inacessibilidade de acesso dos técnicos aos cursos superiores<sup>43</sup>. Os Liceus foram transformados em Escolas Técnicas, passando a responsabilizar-se pelos dois ciclos de educação: primeiro e segundo e foram implantados os primeiros cursos técnicos no país. Em 1942 o Liceu Industrial de Salvador passou a denominar-se Escola Técnica de Salvador, em função da aplicação da Lei Nº 4127/42, com o estabelecimento das bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, com a implantação dos cursos técnicos de Desenho de Arquitetura, Desenho de Máquinas e Eletrotécnica.

A constituição de 37 favoreceu a criação das Leis Orgânicas da Educação Nacional do Ensino Secundário em 1942, do Ensino Comercial em 1943; do Ensino Primário, Normal e Agrícola em 1946 e conseqüentemente a criação do Sistema “S”, garantindo a formação profissional naquele momento para a indústria e o comércio conforme seus interesses. Constituem o sistema “S” o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR e, mais recentemente, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes – SENAT, “que subsidiados e administrados pelo empresariado, sempre foram voltados para os seus interesses, formando trabalhadores submissos ao capital”.<sup>44</sup>

Apesar dos avanços e do esforço de sistematização da política educacional brasileira que

---

<sup>43</sup> Mais tarde eles adquirem essa possibilidade, mas mediante a aprovação em Exame de Adaptação, do qual constavam conteúdos do curso secundário. *(Quando? Através de que instrumento legal?)*

<sup>44</sup> A criação do Sistema “S” tinha como base legal à constituição de 37, que em seu artigo 129 determinava que o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpra-lhe dar execução, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativas dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A Lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. Decreto Lei 4.048 de 1942. Esses cursos, na verdade, têm sido fomentados, sobretudo, pelos recursos do Fundo do Amparo ao Trabalhador - FAT, que provém de verbas públicas. OLIVEIRA, M. A. M.. 2001.

ganhou organicidade, era registrado em lei o caráter dualista da educação nos textos das Leis Orgânicas da Educação Nacional, ao colocar como objetivo do Ensino Secundário e Normal: “formar as elites condutoras do país”, cabendo ao Ensino Profissional oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”<sup>45</sup>. A partir daquele momento o país passava a ter, para a formação profissional, dois sistemas: “o sistema federal, composto pelas escolas técnicas e o sistema independente, o chamado Sistema “S”<sup>46</sup>.

Em 1946 foi promulgada uma nova constituição que, baseada no modelo "liberal-democrático", determinava ao estado propiciar o "direito de todos", aparecendo pela primeira vez em sua redação a expressão: “diretrizes e bases” da educação nacional. Foi constituída uma comissão de educadores incumbida da elaboração de um projeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, com representantes “das mais diversas tendências; havia escolanovistas e católicos tradicionalistas, entre outros. O referido projeto, enviado ao Congresso em 1948, foi arquivado em 1949, graças ao esforço de Gustavo Capanema, ex-ministro da ditadura Vargas” e levou treze anos para entrar em vigor em 1961, já que<sup>47</sup> embora tendo sido enviado ao Congresso Nacional em 1948, só começou a ser discutido naquela casa em 1957. Os debates tiveram como foco central a questão centralização versus descentralização do ensino, tendo se tornado uma disputa entre a educação pública e a privada.

### 2.3. A Disputa por Hegemonia de Diferentes Grupos

A LDB<sup>48</sup> de 61 foi o resultado da disputa por hegemonia de diferentes grupos. De um lado os signatários do “manifesto de 59” que congregou o pensamento dos diversos

---

<sup>45</sup> A EDUCAÇÃO... s/d.

<sup>46</sup> LIMA, L. M. S.; MORAES, L. F. S.. Breve histórico da educação profissional no país. In: **A questão das competências: o futuro da formação profissional no Brasil**. [www.eps.ufsc.br/disciplinas/fialho/ergcog/trab](http://www.eps.ufsc.br/disciplinas/fialho/ergcog/trab)

<sup>47</sup> CAVALCANTE, F. L. S.. s/d.

<sup>48</sup> Lei 4.024 foi impulsionada pela política de substituição de importações durante o governo de Juscelino Kubitschek e promulgada em 1961.

representantes da esfera político-educacional do país e expressou os ideais dos “educadores e intelectuais liberais, liberais progressistas, socialistas, comunistas e nacionalistas” que, diferentemente do "Manifesto dos Pioneiros” em 32, “procurou focar as questões gerais de política educacional, deixando em segundo plano a questão didático-pedagógica” e em defesa do ensino público gratuito. E de outro, os defensores do ensino privado por sua vez apresentaram um substitutivo ao projeto de LDB, cujo autor foi o Deputado Carlos Lacerda<sup>49</sup> da União Democrática Nacional - UDN, tendo a igreja como um dos seus maiores apoiadores, defendendo que cabia à escola confessional, além de desenvolver a inteligência, a incumbência de formar o caráter, ou seja, educar, pois a escola pública, por desenvolver somente a intelectualidade dos alunos, instruiria-os, mas não os educaria, além de ter como seus representantes, pessoas de "partidos extremistas radicais de esquerda". Os defensores da escola pública por sua vez acusavam a igreja de ter representado historicamente os interesses da classe privilegiada, contribuindo para manter tais privilégios. Esta nova LDB tentou responder às demandas das tensões políticas dos liberais e dos nacionalistas que duraram até 1964, com o novo golpe militar e o fim da democracia no país. Segundo os defensores do modelo liberal, países como o Brasil, com escassas reservas de capital e com um incipiente desenvolvimento industrial, não poderiam desenvolver-se a não ser atrelados ao capital internacional, o que era negado pelos nacionalistas que rejeitavam a abertura da economia ao capital estrangeiro, inspirando-se nos princípios da Comissão Econômica para a América

---

<sup>49</sup> Carlos Frederico Werneck de Lacerda nasceu em 1914 na cidade do Rio de Janeiro, jornalista e aproximou-se dos ideais comunistas e da Aliança Nacional Libertadora, tendo rompido em 1939 com essa ideologia, passando a escrever artigos anticomunistas e filiando-se em 1945 a UDN. Vítima de um atentado em agosto de 1954, no qual foi baleado fatalmente o major da Aeronáutica Rubens Vaz. Carlos Lacerda denunciou na imprensa que o crime havia sido encomendado pelo Palácio do Catete, o que agravou a crise político-militar que teria como desfecho o suicídio do presidente Getúlio Vargas. Em 1954 foi eleito deputado federal tornando-se porta voz da UDN contra a posse de Juscelino Kubitschek na presidência da República. Reeleito em 1958, defendeu a autonomia do Rio de Janeiro e a criação da Guanabara, tendo sido eleito em 1960 seu primeiro governador. Embora tivesse dado apoio ao golpe de 1964, incompatibilizou-se com o regime militar e em 1966, articulou sem sucesso o movimento oposicionista da Frente Ampla com os ex-presidentes João Goulart e Juscelino Kubitschek. Teve seus direitos políticos cassados em 1968, vindo a falecer no Rio de Janeiro em 1977. ABREU, A. A.; BELOCH, I. (coords.) **Dicionário histórico-biográfico brasileiro: 1930-1983**. v.2. Rio de Janeiro: Forense. 1984. <http://www.alerj.rj.gov.br/memoria/historia/govgb/lacerda.html>

Latina - CEPAL, pois entendiam que nenhum país do centro da economia, transferiria recursos para outro país da periferia econômica e correria o risco de transformá-lo em um concorrente<sup>50</sup>.

No nível de concepção filosófica, a LDB imprimiu em seu teor o que Demerval Saviani<sup>51</sup> denominou de "concepção humanista moderna" defendida pela corrente a favor da escola pública mas, segundo o autor, com forte influência do chamado "humanismo tradicional", defendido pela vertente religiosa. Surgiram experiências de movimentos de educação popular que contribuíram para fomentar a idéia de democratização do ensino e que tinham como fundamento, inserir a população adulta na vida política do país, como por exemplo os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base.

Foram a LDB de 1961 e posteriormente a Lei 5.540/68, que estabeleceram, respectivamente, em seus arts. 9º e 26º, a fixação, pelo Conselho Federal de Educação, dos currículos mínimos dos cursos de graduação, válidos para todo o País, com definição de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, levando ao que se denomina de grade curricular, pois as instituições eram obrigadas a terem matérias do currículo mínimo, pré-determinadas. Esta rigidez seria um dos motivos para justificar a reforma da educação na década de 90, já que ela estaria impedindo que as instituições de ensino pudessem adequar seus currículos às modificações no mundo do trabalho e na comunidade onde está inserida, ou seja, não permitindo a inovação e a diversificação na preparação ou formação do profissional.

---

<sup>50</sup> COSTA, J. C. O.. **Ensino Médio etapa final da Educação Básica ou preparatório para o Ensino Superior?** <http://72.14.207.104/search?q=cache:w3kZqrYdXdYJ:www.sbempaulista.org>

<sup>51</sup> Para melhor compreensão das diferenças entre estas correntes ver: SAVIANI, D.. **Filosofia da Educação Brasileira**. 3ª ed.. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987, p. 19-47.

No âmbito da educação profissionalizante a LDB<sup>52</sup> promoveu a igualdade e a identidade plena entre ensino técnico e o secundário, extinguindo a dualidade estrutural, buscando melhorar o modelo de ensino profissionalizante existente e permitindo o acesso ao Ensino Superior, também para aqueles estudantes oriundos dos cursos médios profissionalizantes. Esta mudança parecia demonstrar as pressões políticas de uma sociedade que passou da ditadura do Estado Novo para uma incipiente democracia liberal populista, portanto, resultaram em avanços. Assim, a formação de trabalhadores de “chão de fábrica”, ainda importante, exigia também, a necessidade de maior nível de especialização dos trabalhadores nas áreas de planejamento, controle e supervisão da produção, requerendo maior preparo técnico, em decorrência da entrada no Brasil das indústrias metal-mecânicas, das montadoras automobilísticas, etc., alinhadas ao modelo Taylorista-Fordista de produção. A nova legislação, apesar de flexibilizar e equipar legalmente os diferentes ramos do ensino secundário e o profissional para fins de ingresso nos cursos superiores, na prática, manteve dois tipos de ensino para públicos diferenciados”<sup>53</sup>.

Com o regime militar, foram aprovadas as reformas do ensino superior, através da Lei nº 5.540/68, e a dos ensinos primário e médio com a Lei nº 5.692/71, que acabou com os movimentos populares de base e, segundo Saviani, não pretendia criar uma nova LDB, mas apenas ajustar a que estava em vigor, com base na necessidade de "modelar o comportamento humano", dando início à fase tecnicista da educação no Brasil, com técnicas específicas para estes fins. Estas reformas procuraram atender as diferentes demandas, mas foram voltadas principalmente às exigências dos empresários ligados ao regime militar que entravam agora definitivamente no comércio da educação privada, sob forte influência dos acordos MEC/USAID, com a adoção dos pressupostos da "Teoria do Capital Humano" que nada mais era do que a adoção da primazia do economicismo no sistema educativo. Ou seja, o

---

<sup>52</sup> Lei 4.024 de 1961. Impulsionada pela política de substituição de importações durante o governo de Juscelino Kubitschek.

<sup>53</sup> A EDUCAÇÃO... s/s.



economicismo, típico da ideologia neoliberal, espalhou-se pela ação governamental, havendo uma tênue teia que perpassa dos governos militares até os governantes atuais, onde a única diferença é o respeito ou não às regras democráticas, mas o cerne é a lógica de mercado, a nomenclatura econômica e certa desestruturação do mundo político<sup>54</sup>.

No Brasil, o desenvolvimento industrial foi associado à prosperidade nacional e se revestiu de um discurso legitimador de utopia liberal de ascensão social pela escolarização, cabendo à educação o papel de integração dos excluídos e a escola tornou-se a transmissora dos conhecimentos acumulados e sistematizados logicamente, através de um modelo educacional tradicional onde o professor é o centro irradiador desse conhecimento<sup>55</sup>. Caracterizado por uma dicotomia, a educação profissional juntamente com o projeto dual desenvolvimentista, modificou-se atrelada às políticas econômicas do país e seus modelos de desenvolvimento de tal forma que se naturalizou ao longo do tempo, dando aos incautos a sensação de incapacidade de transcendência desta estreita e histórica ligação. No final da década de cinquenta, nova legislação transformou as Escolas técnicas em autarquias educacionais, com maior autonomia administrativa e pedagógica para atender às novas exigências do mercado, passando a denominar-se Escolas Técnicas Federais. Na Bahia, esta transformação vai ocorrer em 1965 com a Lei nº 4.759/65, onde a escola técnica passou a denominar-se Escola Técnica Federal da Bahia - ETFBA.

Esses últimos 21 anos de regime militar “foram marcados pelo autoritarismo, supressão dos direitos constitucionais, perseguição policial e militar, prisão e tortura dos opositores e pela imposição de censura prévia aos meios de comunicação”<sup>56</sup>, com todos os partidos na ilegalidade com exceção da Aliança Renovadora Nacional - ARENA e do Movimento Democrático Brasileiro – MDB. Ocorreu a diversificação e

---

<sup>54</sup> BOITO JÚNIOR, A. **O economicismo oculta a revolução**. <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista>.

<sup>55</sup> SAVIANI, D.. 1987, p.10 In: BERNARTT, M. L.. Educação e trabalho na história do ensino técnico brasileiro contribuições do CEFET/PR. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP. Campinas/SP. 1999.

<sup>56</sup> Desde sua instauração pelo golpe de estado de 31 de março de 1964 até a redemocratização em 1985.

[...] modernização da indústria e serviços, sustentada por mecanismos de concentração de renda, endividamento externo e abertura ao capital estrangeiro. A inflação foi institucionalizada através de mecanismos de correção monetária passando a ser uma das formas de financiamento do Estado. O país viveria o que se denominou de milagre brasileiro, que somente com o passar dos anos revelaria seus custos, com a volta da inflação e o endividamento externo, apesar das inúmeras tentativas e planos para sanear a economia e baixar a inflação criando condições para que o país crescesse, em 1983 a inflação ultrapassou os 200% e a dívida externa superou os US\$ 90 bilhões, acentuando-se a concentração de renda com o aumento das desigualdades e injustiças sociais<sup>57</sup>.

Com a crise econômica, a ditadura começou a enfraquecer, apesar de manter a violência contra seus opositores, e a partir da posse de Ernesto Geisel em 1974, vários dispositivos foram revogados, permitindo pela primeira vez no período, o lançamento de uma candidatura de oposição aos militares. O candidato à presidência da república dessa oposição na eleição indireta por colégio eleitoral, foi o presidente do MDB - Ulisses Guimarães, que foi derrotado por aquele que seria o último presidente militar, o general João Batista Figueiredo. Este, em sua posse, jurou "fazer deste país uma democracia", continuando o processo de abertura política e redemocratização, tendo assinado a anistia política que permitiu a volta ao país dos exilados políticos do regime militar<sup>58</sup>.

No cenário educacional, as principais lideranças como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros, foram sistematicamente perseguidos em função de seus posicionamentos ideológicos onde “muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram à vida privada e outros, demitidos, trocaram de função”. O regime espalhou no tecido social todo o seu caráter antidemocrático, sua política ideológica onde “professores foram presos e demitidos;

---

<sup>57</sup> <http://www.conhecimentosgerais.com.br/historia-do-brasil/economia-no-regime-militar.html>

<sup>58</sup> <http://www.nomismatike.hpg.ig.com.br/Brasil/RMilitar.html>

universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos, mortos; e a União Nacional dos Estudantes - UNE proibida de funcionar”<sup>59</sup>.

A marca tecnicista que perdurou durante o período militar ensejou fortes críticas por diversas instituições como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, entre outras, juntamente com parcela significativa dos educadores no país. Em 1971, no considerado o “período de ferro” da ditadura militar em função da forte repressão aos opositores do regime, foi aprovada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>60</sup>, que buscou dar à formação educacional um cunho profissionalizante que estivesse em consonância com o “milagre econômico” e com o slogan “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Dois anos antes, as escolas técnicas federais foram autorizadas a ministrar cursos superiores de curta duração em Engenharia de Operação”, através do Decreto Lei Nº 796/69, ampliando sua área de atuação. Estes cursos sofreram resistência dos conselhos de classe, especialmente o Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura, e do mercado de trabalho, materializando claramente a condição do mercado em determinar formações e carreiras em consonância com a da educação enquanto reprodutora do sistema, e foram extintos em 1977. O término destes cursos e a conjuntura político econômica nacional no final da década de 70, fizeram com que estes cursos fossem transformados em cursos de engenharia industrial, de duração plena levando à transformação das escolas técnicas federais que os ofereciam à categoria de Instituições de Ensino Superior, passando a denominar-se Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs.

A nova LDB<sup>61</sup>, apesar de quebrar a dualidade da educação formal e a profissional, ao instaurar a profissionalização compulsória, manteve dois tipos de educação, não conseguindo ser devidamente implementada e aceita pela sociedade, já que surgiu sob a inspiração do

---

<sup>59</sup><http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10.htm+%22regime+militar%22&hl=pt-BR>

<sup>60</sup> Lei 4.024 de 1971.

<sup>61</sup> Lei 5.692/71.

tecnicismo e da orientação dos técnicos da United States Agency for International Development – USAID. A nova regulamentação instituía a obrigatoriedade de todas as escolas, públicas e privadas do País, inserirem em seus currículos disciplinas profissionalizantes e disciplinas preparatórias para o vestibular, tornando obrigatório o 2º grau profissionalizante, sendo que o Parecer 76/75 posteriormente consagrado pela Lei 7.044/82, restabeleceria a modalidade de educação geral, já que não havia recursos materiais, financeiros e humanos para este fim, voltando assim ao modelo dual de educação - de um lado, propedêutica, que passaria a se chamar de básica, destinada ao ingresso ao nível superior, e de outro lado, os ramos profissionais, que passariam a denominar-se habilitações plenas, como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho. A partir de 1982, portanto, com a Lei Nº 7.044/82, foi devolvido às instituições de ensino o direito de decidir pela inclusão, ou não, das disciplinas profissionalizantes em seus currículos. Esta junção do ensino propedêutico com o profissional foi resultado muito mais de uma estratégia governamental no sentido de conter a forte demanda por ensino superior do que uma proposta pedagógica e acabou acentuando a crise de identidade que vem caracterizando a educação profissional. As resistências à medida foram generalizadas, desde os alunos “por não aceitarem de bom grado o acréscimo de disciplinas profissionalizantes em detrimento de outras que, segundo supunham, fossem necessitar no exame vestibular”, aos representantes da iniciativa privada, “pelo acréscimo de custos que isso representava”, aos empresários que “mostraram-se avessos a receber estagiários em nome da preservação da rotina de produção” e aos professores, especialmente das escolas técnicas federais, que “temiam pela desvalorização do ensino técnico que ofereciam, em função de outras ofertas descomprometidas com a qualidade que sempre caracterizou essas escolas”<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> CUNHA, 1988. In: A EDUCAÇÃO... s/d.

A obrigatoriedade, ao invés de ter contribuído para solidificar a educação, contribuiu para a “desorganização das escolas públicas de 2º grau, tornando seus currículos um amontoado de disciplinas sem unidade”, comprometendo tanto a base de conhecimentos gerais quanto a base profissionalizante. Por outro lado, em nada contribuiu a base conceitual que havia sido adotada na década de 70, de inspiração na teoria do capital humano, que “creditava à educação o poder quase mágico de favorecer o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos”, pautando-se pela neutralidade científica com “uma pedagogia fundamentada nos princípios da racionalidade e da eficiência que regem a lógica do mercado, dando à práxis educacional um caráter acentuadamente tecnicista, que se materializou em propostas fechadas, restritas a uma aprendizagem para o saber fazer”. Some-se a isto que a metodologia da “escola tecnicista”, apesar dos inúmeros treinamentos a que os professores foram submetidos enfrentou problemas pela precariedade de condições técnicas e financeiras existentes na rede escolar pública nacional<sup>63</sup>.

Desde 1982, quando se tornou facultativo a profissionalização no ensino de segundo grau, a educação profissional transformou-se em objeto de instituições voltadas para o ensino profissional, como as escolas técnicas e agrotécnicas, o sistema “S” e os centros federais de educação tecnológica criados em 1978. Muito rapidamente, as escolas de segundo grau reverteram suas “grades curriculares” e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, às vezes acompanhado de um arremedo de profissionalização. Os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs criados a partir das transformações das Escolas Técnicas Federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais<sup>64</sup>, em instituições de ensino superior, passaram a ser os primeiros a ministrar cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, com o objetivo de agrupar o ensino, a pesquisa e a extensão.

---

<sup>63</sup> SAVIANI, 1987.

<sup>64</sup> Lei 6.545 de 1978 no Governo de Ernesto Geisel.

Na Bahia, como não existiam cursos superiores na Escola Técnica Federal, ao invés de ocorrer a cefetização, foi criado o Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC<sup>65</sup>, em 1976, com objetivos similares aos dos CEFETs. Mas sua atuação seria voltada para os cursos de formação de tecnólogos, que naquele momento eram considerados pontos nevrálgicos para o impulso desenvolvimentista da região, com a instalação do pólo petroquímico de Camaçari, na chamada Grande Salvador, fazendo com que caminhassem paralelo dois projetos de instituições federais voltadas à educação tecnológica, uma de segundo grau e a outra de nível superior.

Esta nova regulamentação e a cefetização buscaram atribuir às instituições profissionais o desenvolvimento de tecnologia industrial, buscando uma “dimensão de verticalização” na educação profissional, que tentou se consolidar na década de noventa com a criação em 1993 do Sistema Nacional de Educação Tecnológica que visou “integrar o país no processo de desenvolvimento mundial e no uso das denominadas novas tecnologias”; e com isso “a renovação da escola, para que assuma o papel de transformadora da realidade econômica e social do país”. Apesar do avanço que significou a verticalização na educação profissional, novamente ela se sustentou em um discurso legitimador da educação tecnológica como transformadora da realidade econômica, remetendo a educação tecnológica uma função redentora e funcionalista. Além disto à substituição do termo “profissionalização compulsória” para a “preparação para o trabalho” foi muito prejudicial, pois “embora mantivesse a imagem de ensino profissionalizante, permitia qualquer coisa”<sup>66</sup>.

A década de 80 encontrou o Brasil imerso em uma profunda crise econômica, em decorrência da reorganização política e econômica internacional e do esgotamento de um padrão de desenvolvimento excludente e incapaz de dar conta da incorporação à “terceira revolução industrial”, associada ao uso intensivo de alta tecnologia nas empresas, que

---

<sup>65</sup> Lei 6.344/76.

<sup>66</sup> CUNHA, 1986. In: OLIVEIRA, M. A. M.. 2001. op. cit..

passavam por um processo de informatização e conexão de sistemas integrados. Sem uma política industrial e tecnológica, com a estagnação da produção industrial e com um quadro de inflação alarmante, levando conseqüentemente à redução dos salários, do mercado interno, da incorporação do progresso técnico, seria chamada de década perdida. As deteriorações dos serviços de infra-estrutura, dos sistemas educacionais e de ciência e tecnologia seriam afetadas pela retração da ação estatal, gerando ineficiências e custos elevados e teriam contribuído para a contração da demanda interna e a necessidade de fazer face à dívida externa, tornando a reconversão exportadora a estratégia central da política econômica para o enfrentamento da crise<sup>67</sup>.

Se até aquele momento a história das instituições de educação profissional teve seu ritmo vinculado ao desenvolvimento econômico, e suas políticas públicas educacionais variavam conforme soprava o vento das políticas econômicas e industriais, a partir da década de 80 as instituições de ensino profissional atrelaram-se não mais ao desenvolvimento econômico e tecnológico do país, mas sim aos objetivos do capital.

A crescente internacionalização das relações econômicas e a complexificação das novas formas de gestão, novas ferramentas, máquinas e equipamentos, com as chamadas tecnologias digitais cada vez mais complexas, foram agregadas ao mundo do trabalho, passando a exigir um novo modelo de trabalhador, polivalente, dotado de competências comportamentais, atitudinais e técnicas, capaz de interagir em situações novas e em constante mutação, o que exigia, conseqüentemente, uma sólida base educacional geral e profissional. As escolas técnicas, que já vinham apresentando problemas desde a instalação de cidades ou pólos industriais, com um aumento na procura de vagas e conseqüente adaptação de seus currículos, tiveram que lidar com esta nova exigência, este novo perfil de trabalhador. O aumento da procura por educação profissional, associada à crise do Estado, impossibilitou o

---

<sup>67</sup> DELUIZ, N.. **Projetos em Disputa**: Empresários , Trabalhadores e a Formação Profissional. <http://www.ppgte.cefetpr.br/gtteeanped/trabalhos/del Luiz.pdf>

aumento de vagas de forma a atender esta nova demanda, gerando uma seletividade maior. Esta, por um lado, contribuiu para nivelar “os alunos com conhecimentos básicos necessários”, e por outro lado, excluiu qualquer possibilidade de acesso dos filhos de operários que, sem um bom preparo para os exames de seleção<sup>68</sup>, iriam enfrentar na década de 90 nova reforma, através da aprovação da nova LDB de 1996.

Mas, se no plano econômico a década de 80 caracterizou-se pela crise, com acentuada piora nos indicadores sociais e com o aumento gigantesco nos níveis de pobreza, no plano político ideológico ela ficará marcada como o período em que a sociedade civil passou a ser componente essencial no processo de redemocratização do país. Surgiram novos movimentos sociais e os antigos passaram a vivenciar um clima de auto-avaliação e de efervescência como nunca se viu antes na história nacional. Com a crise da pedagogia tecnicista, centrada na racionalização dos métodos do ensino, na eficiência instrumental e na produtividade associada à crise de legitimidade do Estado, o governo incorporou um discurso redistributivista com a implementação de programas sociais que permitiriam a participação comunitária. Este discurso encontrou eco na prática social e as novas políticas educacionais incorporariam agora a cidadania como central dos discursos oficiais emancipatórios.

Em 1984 os brasileiros voltaram às ruas e vários comícios foram realizados em todo país em favor das eleições diretas, movimento que ficou conhecido como “Diretas Já” e que buscou a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição Nº 5 de 1983, apresentada pelo Deputado Federal do MDB, Dante de Oliveira, propondo o restabelecimento da eleição direta do presidente e do vice-presidente da República<sup>69</sup>. Apesar de não ter sido aprovada, a emenda Dante de Oliveira, foi decisiva para a eleição presidencial um ano depois, ainda de forma indireta, na qual concorreram dois candidatos civis, sendo vencedor um dos ícones da

---

<sup>68</sup> Debate exaustivo durante o curso de especialização em Metodologia do Ensino Tecnológico no CEFET/PR-UNED/PB durante o ano de 1994/95.

<sup>69</sup> LEONELLI, D.; OLIVEIRA, D.. **Diretas Já: 15 meses que abalaram a ditadura**. 2ª ed.. Rio de Janeiro/São Paulo: Record. 2004. p.80.



Campanha das Diretas Já, Tancredo Neves.<sup>70</sup> Após 21 anos de ditadura militar o país tinha novamente um presidente civil, eleito de forma indireta, mas que representava os anseios de uma parcela dos brasileiros pela volta da democracia no país. Infelizmente, Tancredo Neves não assumiria a presidência da república do Brasil, pois devido a problemas de saúde, na véspera de sua posse, foi internado e submetido a diversas cirurgias, vindo a falecer um mês depois em São Paulo; assumiu a presidência o vice-presidente, José Sarney. Mas, o processo de abertura política, iniciado no mandato do presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo, já era uma realidade no país, com o retorno do pluripartidarismo e a Lei de Anistia. A principal resistência política encontrada naqueles tempos era feita pelo sindicalismo nacional, com destaque para as regiões do ABC paulista, principal pólo industrial do país. Lá, foi fundado o Partido dos Trabalhadores – PT e sua maior liderança, o metalúrgico Luís Inácio da Silva se tornaria LULA e presidente do Brasil, em janeiro de 2003.

A redemocratização do país já era uma realidade, com novos embates e novos atores sociais, onde a liberdade e a democracia passam a ter outra amplitude, a consciência política ressurgiu da época da ditadura e as massas ganharam as ruas. A sociedade civil se organiza, através de confederações, sindicatos, entidades, ONGs e múltiplos movimentos sociais. De um lado, os empresários criaram, por exemplo, a Confederação Nacional da Indústria – CNI, em busca de reconquistar a hegemonia política junto ao capital, através da elaboração de propostas para a política econômica. De outro, os sindicatos passam por uma reavaliação buscando um modelo mais orgânico e politizado, criando, em 1983, a Central Única dos Trabalhadores – CUT, a Central Geral dos Trabalhadores - CGT, em 1986, e a da Força Sindical, em 1991. Eram movimentos que buscaram discutir e consolidar seus propósitos e ideais que, em uma conjugação de forças para demarcar territórios através da construção de

---

<sup>70</sup> Depois de vinte e um anos, a ditadura militar deixava como herança uma nova Constituição, 17 Atos Institucionais, 130 Atos Complementares, 11 Decretos Secretos e 2260 Decretos-Leis.  
<http://www.nomismatike.hpg.ig.com.br/Brasil/RMilitar.html>

um modelo de Estado de Bem-Estar Social, seriam retratados na promulgação da nova Constituição Federal de 1988.

Tanto os empresários quanto os sindicalistas apresentaram as suas propostas para a educação, porém a ênfase escolhida pelo governo brasileiro, através do MEC e pelo MTB, foi a apresentada pelos empresários. Ou seja, a política de “formação de recursos humanos” foi assumida como uma estratégia de competitividade e produtividade industriais, garantindo aos empresários a mola mestra da dinâmica de modernização industrial em consonância com a perspectiva economicista que permeia a teoria do capital humano, mas envernizada de preocupações humanistas, através dos princípios fundantes da reforma da educação profissional, sustentados por conceitos de iniciativa, autonomia e participação dos trabalhadores, desde que devidamente controladas e reguladas<sup>71</sup>.

Um dos fatores fundamentais para que a classe empresarial ganhasse o tensionamento de forças parece estar justamente na base da discussão, que é a falta de homogeneidade do movimento sindical. Ou seja, os interesses dos trabalhadores organizados não são homogêneos, sendo que desde as concepções sobre educação profissional e seus pressupostos epistemológicos, desenhos, conteúdos, propostas curriculares até as formas de gestão e financiamento dos programas de formação profissional se diferenciam na perspectiva da Força Sindical e da CUT, somente para dar um exemplo.

A “Constituição Cidadã” denominação dada por Ulisses Guimarães<sup>72</sup> para expressar os avanços no horizonte político em 1988, foi resultado do movimento de redemocratização

---

<sup>71</sup> <http://www.nomismatike.hpg.ig.com.br/Brasil/RMilitar.html>

<sup>72</sup> A figura de Ulysses foi fundamental em duas fases que marcaram a história política contemporânea do Brasil. A primeira, de busca da redemocratização, incluiu a luta pelas eleições diretas, a eleição indireta de Tancredo Neves para a Presidência da República e a convocação da Assembléia Nacional Constituinte, eleita em 1986. A segunda, de consolidação do processo democrático, teve como destaques as primeiras eleições diretas para a Presidência da República, em 1989, e o impeachment de Fernando Collor, em 1992. Em todos esses momentos atuou o deputado Ulysses Guimarães, fundador do MDB e mais tarde do PMDB uma das principais lideranças políticas do País. Incansável defensor da democracia, Ulysses comoveu os brasileiros em várias ocasiões, como quando vestiu camiseta amarela e percorreu o Brasil gritando pelas Diretas-Já, em 1984, atitude que lhe daria o título de Senhor Diretas. No dia 12 de outubro de 1992, desaparecia no mar, - ú ltima morada de Ulysses, o Senhor Diretas - o ex-presidente nacional do PMDB, da Constituinte e da Câmara. [www3.camara.gov.br/internet/agencia/materias.asp?pk=22997](http://www3.camara.gov.br/internet/agencia/materias.asp?pk=22997)

do país. Ela incorporou todas estas tensões entre a configuração corporativa e autoritária do Estado brasileiro e os direitos sociais demandados pela população de uma esfera pública democrática, avançando na formalização do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro em uma dimensão inédita na história a caminho da construção de um modelo de Estado de Bem-Estar Social. Estabeleceu o Estado e a família como os responsáveis pelo provimento da educação, agora como um direito social, onde o segundo grau passará a ser denominado de ensino médio e identificado como responsável pelo aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania, enquanto a educação profissional deve ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva<sup>73</sup>.

Tão logo foi promulgada a Constituição, atropelando um modelo de estado que mal se esboçou juridicamente na carta constitucional, começaram a ser implementadas políticas ancoradas na visão da necessidade do redimensionamento do papel do Estado, criando um fosso entre as conquistas e garantias estabelecidas e a realidade nacional.<sup>74</sup> Esse fosso era consequência do acirramento político existente no país e que se fazia sentir na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela, diferentes propostas estavam em confronto e no tensionamento ideológico que caracteriza as ações político-ideológicas, o texto elaborado por Darcy Ribeiro e Marco Maciel, em tramitação no senado, venceu a desigual

---

<sup>73</sup> BRASIL. LDB. 1996.

<sup>74</sup> OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C.. **Qualidade do Ensino:** uma nova dimensão da luta pelo Direito à Educação. <http://www2.uerj.br/~anped11/RomualdoGil.doc>

correlação de forças<sup>75</sup>, passando a se constituir como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996<sup>76</sup>.

O texto aprovado favorecia uma perspectiva de educação onde a “qualidade” do ensino tinha por base as idéias de eficiência e produtividade, em contraposição “à idéia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática”. O texto, claramente, potencializava uma perspectiva empresarial na educação, que tornava antagônicas e não complementares as idéias de eficiência e de democracia, denotando o que Gentili<sup>77</sup> apontou na mudança paradigmática no discurso da década de 80 para a de 90, onde as idéias de qualidade e os princípios de justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos, foram substituídos pelas idéias de maior produtividade, com menor custo e controle do produto.

Essa mudança se expressou, por exemplo, na luta da sociedade brasileira pela universalização do acesso à escola, garantido na constituição de 1988, reafirmando a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, que não pode ser cumprida em função da priorização de implementação de uma agenda neoliberal, considerada “sagrada” por seus defensores e redentora do Estado, naquilo que Bordieu<sup>78</sup> chamou da instituição da diferença entre os que participam e os que não participam. O sistema cede buscando manter a perpetuação do sistema, que se mascara e os modifica. O que não modifica é a capacidade de, nas mais diferentes esferas, a sociedade civil buscar a efetivação destes direitos.

Saviani, em uma análise da nova LDB, sintetiza que a ideologia neoliberal que perpassa o documento tem como marca “mascarar os objetivos reais através dos objetivos

---

<sup>75</sup> Em detrimento do Substitutivo Jorge Hage, que era considerada a proposta da esquerda com contribuição do Fórum Nacional de Educação, das Associações e Sindicatos da Área e de grupos de educadores organizados e foi derrotada pela bancada governamental, que era mais numerosa e tinha o apoio governamental para aprovação.

<sup>76</sup> Lei 9.394/96.

<sup>77</sup> GENTILI, 1995. In: OLIVEIRA, R.P.; ARAUJO, G.C. s/d. .

<sup>78</sup> BORDIEU, P.; PASSERON J. C.. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

proclamados. Isto é, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista, o qual produziu, pela via do "fetichismo da mercadoria, a opacidade nas relações sociais", apontando que a mesma foi aprovada para ratificar a igual política de "Estado Mínimo" que tem norteado a proposta governamental nos últimos anos<sup>79</sup>.

O surgimento desta ideologia que se deu a partir do esgotamento do modelo de produção taylorista-fordista, onde a flexibilização passou a ser expressão do caráter da produção e as recomendações de eficiência e produtividade dos mercados e produtos, juntamente com o despontar de novas economias mundiais, leva a novas proposições para o papel do Estado na economia e nas áreas sociais. Ganharam espaço na correlação de forças os ideais neoliberais surgidos a partir da crise da década de 30, em decorrência da incapacidade dos Estados na regulação capitalista, com sua defesa da diminuição do papel do Estado, com novos conceitos, como diria Frigotto<sup>80</sup>, considerados portadores de novos significados, operando como instrumentos ideológicos, definindo as políticas educacionais de forma que elas atendam aos interesses dos setores capitalistas<sup>81</sup>.

Formação polivalente, flexibilidade, autonomia, descentralização, entre outros, seriam apenas discursos fundantes do atual discurso educacional, impondo uma verdadeira fragmentação. Mas estas categorias analíticas não surgiram por acaso e sim em decorrência da concepção neoliberal que tenta impor ao sistema educacional sua subordinação aos interesses imediatos do capital. Ressurge o discurso da teoria do capital humano, baseado em um modelo meritocrático, onde através do esforço próprio, pelo acirramento da individualização, se conseguirá alcançar melhores condições de vida. Este discurso escamoteia que

[...] não basta apenas o investimento na formação e qualificação da força de trabalho, para haver um maior acesso à riqueza produzida por parte da população. A possibilidade de distribuição desta riqueza depende, exclusivamente, de uma

---

<sup>79</sup> In: CAVALCANTE, F. L. S.. s/d.

<sup>80</sup> FRIGOTTO, G.. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista.** São Paulo: Cortez, 1989.

<sup>81</sup> OLIVEIRA, R.. **A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira.** s/d.  
<http://www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271c.htm>

mudança das relações de poder e de uma modificação radical do sistema de produção<sup>82</sup>.

Um ano após a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e em decorrência das necessidades no “novo” contexto da produção e das exigências de profissionalização, o governo federal instituiu o Programa de Reforma da Educação Profissional - PROEP, atendendo às determinações do Decreto 2208 de 17 de abril de 1997, que regulamenta os artigos da nova LDB em relação à educação profissional. No início do PROEP em 1998, o sistema federal contava com cinco CEFETs - Paraná, Minas Gerais, Maranhão, Bahia e Rio de Janeiro -, 19 escolas técnicas federais e 46 escolas agrotécnicas. Hoje, todas as escolas técnicas são CEFETs e das 46 agrotécnicas, 10 se transformaram em Centros Federais. Em 2004 são 34 os CEFETs existentes no Brasil e apenas os Estados do Acre, Amapá, Rondônia, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal não os possuem. Entretanto as 29 instituições que passaram a CEFETs neste período não possuíam autorização para ofertar cursos superiores de duração plena e aguardavam um decreto para definir seus estatutos. Entre eles o de São Paulo, pois apesar de ser o maior pólo industrial do País, não participou da cefetização naquele momento, pois o Centro Educacional Paula de Souza, instituição estadual de ensino profissional, “sempre teve mais prestígio e reconhecimento, tanto do setor produtivo, quanto do setor governamental, do que o CEFET-SP”<sup>83</sup>.

Até aquele momento a educação profissional tinha como concepção vigente um modelo de currículo de caráter tecnicista, traduzida na idéia de ‘grade curricular’, encarcerando as disciplinas e fracionando os conteúdos. A nova abordagem defendia que se levasse em conta a: “dimensão político/pedagógica e epistemológica do currículo e as relações sociais que se travam dentro e fora dos muros escolares, levando a um repensar sobre

---

<sup>82</sup> Idem ibidem.

<sup>83</sup> OLIVEIRA, M. A. M.. 2001.

o currículo que se queria, para que escola e para que tipo de sociedade”.<sup>84</sup> O currículo, a partir daquele momento, não é mais um simples desenho ou modelo de curso ou de um conjunto de disciplinas. Ele é quem determina quem vai falar, como, onde, o que, quais os conteúdos, as informações, a quem, para que, com que finalidade, etc. Ele, portanto, regula o modelo pedagógico/educacional que a escola realiza, quem ela contesta, qual a articulação entre os conhecimentos, o mundo do trabalho e a cidadania. O currículo deixa de ser reduzido às suas particularidades, como algo estático e transparente, que possa ser simplificável, pois o currículo é um processo que incessantemente é tecido no coletivo, reconhecendo a sua ‘irremediável opacidade’ e passa a “tecer uma constante e cada vez mais profunda troca com nós mesmos e com aqueles com quem interagimos, nos ajuda a assumir as rédeas do nosso próprio viver, quer no âmbito pessoal, enquanto sujeitos individuais, quer no coletivo, enquanto sujeitos sociais”<sup>85</sup>.

No novo século, portanto, a educação profissional, vem passando por uma profunda (re)avaliação, tentando escapar da armadilha em que caiu, à medida que por mais que busque formas de diferenciação, acaba, na maioria das vezes, negando o próprio processo de diferenciação. Os problemas que ela apresenta, e que merecem ser objetos de estudo e de intervenção, podem ser constatados nos altos índices de repetência, de evasão, de desinteresse, de esvaziamento no seu cotidiano e em uma série de problemas que possuem uma feição crônica, uma vez que se perpetuam historicamente no panorama da educação nacional. Diversos são os estudos, pesquisas e trabalhos que apontam os graves problemas educacionais, cujas causas estariam relacionadas a diferentes fatores: políticas públicas

---

<sup>84</sup> SILVA, L. E. (Org.). **Restruturação curricular**: novos mapas culturais novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 58-74.

<sup>85</sup> FRÓES BURNHAM., T. **Currículo, conhecimento e diversidade cultural**. Texto apresentado na Mesa Redonda na Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC. 29/08 a 02/09/94. p.2.

inadequadas, com redução sistemática e progressiva de verbas<sup>86</sup>, desvalorização profissional e social dos atores envolvidos na área educacional e o aumento da exclusão social, dada a crescente pauperização da população brasileira.

Negar a contribuição da educação na construção de uma nação é negar o óbvio. Contudo, é preciso distinguir o desenvolvimento econômico do educacional, à medida que a realidade mostra, principalmente no caso do Brasil, que não há relação concreta entre ambos. Tomemos como exemplo o ranking que inclui as 192 nações filiadas a ONU, no qual o país é considerado a 14ª economia capitalista do mundo, enquanto simultaneamente no Índice de Desenvolvimento Humano da ONU (que inclui educação, saúde e expectativa de vida), ocupou, no ano passado, a posição de número 78! Levando-se em conta apenas o critério educação, o Brasil fica no 64º lugar na colocação mundial<sup>87</sup>. Da mesma forma, é falsa e ilusória qualquer relação entre o aumento da qualidade da formação profissional e a diminuição nas taxas de desemprego, embora os índices apontem que o aumento da escolaridade amplia a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

É igualmente falsa a idéia, largamente difundida no país, de que democratizar o ensino significa ampliar o número de salas de aula e de alunos matriculados. A ilusão que ela sustenta é de que matricular mais alunos nas séries iniciais significaria necessariamente o começo da escalada até o topo da pirâmide escolar. Os governantes tendem a avaliar o sucesso de suas políticas educacionais por estes parâmetros numéricos, escamoteando as estatísticas que demonstram que a repetência e o atraso escolar têm crescido quase na mesma proporção que aumentam as matrículas. As novas reformas educacionais de incentivo à profissionalização e qualificação podem, neste sentido, significar um retorno ao velho estilo meritocrático que premia com possibilidades de mobilidade aqueles mais ‘bem preparados’.

---

<sup>86</sup> O Brasil paga anualmente 70 bilhões de dólares de juros da dívida externa, o que significa que em um ano o país investe em educação apenas a sétima parte do que está sendo entregue a seus credores. In: RAINHO, J. M.. Pertinência Social: Educação deve estar a serviço da comunidade. **Revista Educação**. abril de 2001, p.2.

<sup>87</sup> CORTELLA, M. S.. Lembrar Junto. **Revista Educação**. N. 240. abril de 2001. p.1.



Ainda que se condene um modelo educacional direcionado somente ao mercado de trabalho, também não devemos contribuir com o aumento da distância entre quem tem e quem não tem acesso ao mercado de trabalho, posto que as instituições educacionais não têm conseguido atender às demandas por profissionalização. Mesmo que não aceitemos a qualquer custo as tecnologias que estão impostas, devemos acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, de forma que a educação profissional não se perca em discursos vazios, em simples denunciamentos. É salutar que discutamos a realidade apontada por Nelson Pretto, para quem a proliferação generalizada de imagens fabricadas pelos meios de comunicação, permite afirmar que o analfabeto do futuro será aquele que não souber ler essas imagens<sup>88</sup>. É importante levar em conta ainda, o fato apontado por Fróes Burnham<sup>89</sup> de que os espaços de trabalho estão se tornando cada vez mais organizações de aprendizagem e assumindo a formação de seus trabalhadores, resignificando os espaços de aprendizagem.

A questão de fundo parece ser as transformações que as instituições educacionais podem sofrer para ir ao encontro dos interesses de formação dos futuros e atuais cidadãos-trabalhadores, sem, contudo perderem a sua identidade de *loci* educacionais. A resposta possível seria uma formação educacional que permitisse a inserção no mundo do trabalho, ao universo simbólico e aos saberes não acadêmicos, imprescindíveis na constituição da identidade do cidadão, como trabalhador, que assegurasse a inclusão social, não apenas como uma política assistencialista, sem objetivos claros e definidos. Com a reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, que seriam ampliadas as perspectivas críticas, permitindo a todos os envolvidos perceber os problemas que permeiam as atividades de ensino aprendizagem<sup>90</sup>.

---

<sup>88</sup> PRETTO, N. L.. **Uma escola sem/com futuro - educação e multimídia**. Campinas/SP: Papyrus, 1996. p.103.

<sup>89</sup> FRÓES BURNHAM., T. Relatório parcial de pesquisa – PIBIC. **Análise do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Salvador: NEPEC/FACED/UFBA, 1996a.

<sup>90</sup> PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

### 3. A MACRO POLÍTICA

#### 3.1. A Centralidade da Educação nos Discursos Oficiais

A educação no Brasil, na última década, ganhou uma “centralidade” nos discursos oficiais pela prerrogativa de desenvolvimento econômico, atravessando os últimos governos federais. Desde Fernando Affonso Collor de Mello<sup>91</sup>, passando por Itamar Franco<sup>92</sup>, Fernando Henrique Cardoso<sup>93</sup> nos seus dois mandatos e até Luiz Inácio Lula da Silva, o debate das políticas públicas em geral, e neste caso, da educação especificamente, passou pela descentralização dos mecanismos de financiamento e execução das políticas públicas, disciplinando o processo de gastos, com a influência no direcionamento das propostas dos organismos financiadores internacionais.

Apesar do encaminhamento diferenciado das diretrizes para a educação nestes diferentes governos, seus princípios contemplaram este ideário descentralizante, balizado por um discurso que teve e tem por objetivo legitimar e difundir uma concepção de educação que incorpore os ideais dos órgãos financiadores. Ideário que surgiu nos países capitalistas desenvolvidos, após processos recessivos, causados segundo seus defensores, pela crise do “Estado de bem-estar social” e seu modelo estatal tributário adotado até então. Para superar a crise era necessário diminuir o tamanho do Estado, reduzindo sua área de intervenção, devido à incapacidade deste em continuar financiando um sistema de seguridade social que o estaria levando a falência. Era necessário um “novo” modelo gerencial, com o qual os países

---

<sup>91</sup> Foi o primeiro Presidente eleito pelo voto popular depois de 25 anos de regime de exceção. Seu curto período de Governo foi marcado por escândalos de corrupção, o que levou a Câmara dos Deputados a autorizar a abertura do processo de Impeachment em 2/10/1992 e Collor foi afastado do cargo em outubro de 1992. 15/3/1990 a 2/10/1992. <http://www.novomilenio.inf.br/festas/bras2b38.htm>

<sup>92</sup> No exercício do cargo de Presidente da República, a partir de 2/10/1992, data em que dera início ao processo de impedimento do presidente Fernando Collor de Mello, às 12h30 de 29/12/1992, quando o presidente Collor renunciou ao mandato para o qual fora eleito nos pleitos de 15/11/1989 e 17/12/1989. Assim, deu-se a vacância do cargo, sendo o vice-presidente da República empossado formalmente pelo Congresso Nacional, conforme o artigo 79 da Constituição Federal de 1988, assumindo o compromisso prescrito no art. 78 dessa Constituição Federal. 2/10/1992 a 1/1/1995. <http://www.novomilenio.inf.br/festas/bras2b39.htm>

<sup>93</sup> Os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso foram de 1/1/1995 a 1/1/2003.

diminuísem suas áreas de atuação e intervenção, desmontassem e modificassem seu modelo de redistribuição das políticas de seguridade social, em suas várias modalidades, desde os sistemas de proteção ao trabalho, com suas excessivas garantias trabalhistas em detrimento a desregulamentação e a flexibilização, até o desmonte dos modelos educacionais estatais, considerados caros e ineficientes. Nascia, naquele momento, o que se denominou neoliberalismo<sup>94</sup>.

Para os neoliberais, o Estado deveria voltar-se somente para as áreas consideradas vitais e de sua responsabilidade, tais como os serviços sociais básicos de saúde, educação, segurança, e de infra-estrutura dos sistemas de transportes, telecomunicações, energia, etc., diminuindo assim o “tamanho” do Estado. Ao centrar-se apenas naquilo que era considerado essencial para o desenvolvimento do país, as demais questões iriam solucionar-se pela mão invisível do mercado, a partir de ações da iniciativa privada e do desenvolvimento sustentável e o Estado teria condições de prestar estes serviços “essenciais” com maior eficiência e, conseqüentemente, maior agilidade e transparência.

Ao discurso de agilidade e transparência, associar-se-ia o de participação dos beneficiários, no controle dos gastos e no cumprimento de metas, garantindo assim a autonomia na participação efetiva. A tentativa é de montar um novo modelo democrático social, com a aproximação da população ao poder, mas com a reserva do poder decisório garantido democraticamente por mecanismos sociais de legitimidade. Se, por um lado, este modelo de gestão democrática não passou de engodo, já que em nenhum momento contemplaram-se mecanismos que possibilitassem a todos os envolvidos em todos os níveis intervenção no processo, por outro, garantiu mais poder aos setores organizados da sociedade que detinham o poder econômico, pois sem este não se pode falar em poder decisório, a não ser que se concorde com o conceito de descentralização tutelada.

---

<sup>94</sup> Dentre os ideólogos do neoliberalismo, destacam-se, Friedrich Hayek e Milton Friedman.

Todo este ideário foi plenamente posto em prática no País, com um conjunto de privatizações iniciadas no governo de Fernando Affonso Collor de Mello, passando por Itamar Franco e depois no governo de Fernando Henrique Cardoso, buscando diminuir a máquina administrativa. Para tanto, em 1991 foi criado o Programa Nacional de Desestatização - PND, quando foram privatizadas 68 empresas e participações acionárias estatais federais, incluindo empresas de siderurgia, química e petroquímica, fertilizantes, energia elétrica, telecomunicações, redes de ferrovia, estradas e portos, entre outras<sup>95</sup>. Este processo aprofundou-se na gestão de Fernando Henrique, sendo transferidos do patrimônio público para grupos nacionais e estrangeiros, nos dois mandatos dele, cerca de R\$ 300 bilhões, em valores atualizados sem que diminuíssem os gastos estatais<sup>96</sup>.

Era o Brasil naquilo que mais caracteriza sua marca de contradição: a adoção de um modelo de realidade econômica em substituição a outro, sem que efetivamente o primeiro tivesse sido implementado. Enquanto o país avançava para criar um modelo de “Bem-Estar-Social”, foi atropelado pelo fracasso deste em outros países, levando ao desmonte da máquina estatal. Contudo, a realidade negaria a teoria, já que após as privatizações, ao invés de diminuir, a máquina administrativa aumentou, juntamente com um aumento de gastos públicos, em concomitância a uma redução de investimentos em infra-estrutura básica, com diminuição dos investimentos em saúde, educação e saneamento básico, entre outros. Aumentariam ainda, o desemprego estrutural, as desigualdades sociais e a retirada paulatina das garantias sociais. Mas, independente dos resultados da práxis do ideário neoliberal, outras “reformas” iniciadas em governos anteriores vêm sendo trabalhadas, aprofundadas e legitimadas no governo de Luis Inácio Lula da Silva, tais como a tributária, a da previdência, a sindical, a universitária, entre outras, dando continuidade às premissas neoliberais.

---

<sup>95</sup><http://www.bndes.gov.br/privatizacao/resultados/federais/federal.asp>.

<sup>96</sup><http://brasil.indymedia.org/es/blue/2005/04/313781.shtml>

Este modelo econômico, contudo, carrega consigo uma cruel contradição. Na realidade, ao mesmo tempo em que o ideário neoliberal defende o estado mínimo, enfatiza a importância da educação, embora orientada pelos financiadores internacionais. Assim, questiona-se a capacidade do estado em garantir a qualidade de ensino com menor gasto público, passando-se a contestar a educação como ação estatal. Ao mesmo tempo, a educação é considerada como prioridade e se exime dela, amparada nos ditames dos organismos internacionais, direcionando-se para a educação básica e entregando os outros níveis educacionais também para a privatização. As parcerias são vistas com bons olhos, já que cada vez mais se propaga à idéia do público ineficiente, em contraste ao privado eficaz, com competência e qualidade. Sob o paradigma da privatização, buscou-se a implementação de políticas educacionais funcionais ao projeto de inserção da sociedade brasileira na dinâmica da globalização em associação subalterna ao capital internacional<sup>97</sup>.

Para a inserção no mundo globalizado era preciso modificar os sistemas de ensino, transformando-os para atender às novas necessidades, possibilitando que o país se inserisse de modo competitivo na nova ordem mundial. Para tanto, o Brasil, acompanhando a tendência internacional, submeteu-se a um modelo de reformas educativas que foi tecido e financiado por agências internacionais, sem levar em conta as peculiaridades históricas e sociais dos diferentes países. No cenário de convergência das reformas educativas, de maneira simplista, passam ao largo de todas as incertezas e contradições da atualidade, indicando políticas uniformes destinadas a países muito diferentes<sup>98</sup>.

---

<sup>97</sup> ANÁLISE do GTPE/ ANDES-SN do anteprojeto de lei da Educação Superior do MEC. Versão de dezembro de 2004. [http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/analise\\_gtpe\\_anteprojeto.pdf](http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/analise_gtpe_anteprojeto.pdf). p.04.

<sup>98</sup> ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina? **Temas em Debate**. Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002 [www.scielo.br/pdf/cp/n115/a10n115](http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a10n115).

### 3.2. O Papel da Educação

A educação é novamente colocada no papel de redentora, dado que, através de uma ampla reforma educacional o acesso ao conhecimento seria ampliado, permitindo a instalação de um modelo econômico e social mais justo e democrático. As reformas viabilizariam o novo modelo ágil, transparente e participativo, que deveria dedicar-se à “formação de uma cidadania voltada, especialmente, para a cooperação e para construção do consenso”<sup>99</sup>, destinando à educação um lugar privilegiado para ser utilizada como técnica de governo, regulação e controle social, como diria Tadeu da Silva<sup>100</sup>, apesar do papel estratégico no modelo neoliberal, que é o de preparador de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Assim, as premissas básicas das reformas educacionais no Brasil, bem como em outros países da América Latina (Argentina, México, Chile e Colômbia), basearam-se não nas questões da quantidade, universalidade e extensão do ensino, mas sim nas questões da eficácia, eficiência e produtividade. A mudança de foco deslocou a discussão do acesso e da permanência do aluno em sala de aula, para a qualidade da educação, entendida como a formação de alunos que atuassem em um mercado cada vez mais competitivo.

Ainda que a reforma educacional no país, implementada a partir da LDB de 1996, contivesse todo um discurso de que suas bases eram os valores, símbolos e normas do universo cultural e simbólico brasileiro, buscando atender à demanda da sociedade civil organizada que participou dos encontros, debates e referendos, ela foi financiada por dois organismos internacionais que impuseram as regras da reforma. O primeiro financiador foi o Banco Mundial<sup>101</sup>, que de 1995 a 2002 emprestou ao Brasil US\$ 4 bilhões para reformas

---

<sup>99</sup> Conforme RELATÓRIO da CEPAL/UNESCO de 1992, p.30.

<sup>100</sup> SILVA, T. T.. Pedagogia Crítica em tempos pós-modernos. In. **Identities Terminais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996, p.12.

<sup>101</sup> Fundado logo depois do fim da II Guerra Mundial, em Bretton Woods, Estado de New Hampshire -EUA, é constituído por cinco instituições estreitamente relacionadas e sob uma única presidência, que são: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, a Associação Internacional de Desenvolvimento –

políticas e institucionais em consonância a implementação do novo ideal neoliberal do Estado mínimo<sup>102</sup>. E o segundo é o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, instituição financeira criada em 1959 e sediada em Washington D.C., que tem suas ações voltadas para a América Latina e o Caribe, tendo como principal tomador de recursos o Brasil, onde “os projetos financiados pelo Banco concentram-se atualmente nos setores de reforma e modernização do Estado e redução da pobreza”<sup>103</sup>.

Para Gentili<sup>104</sup>, esta modernização do Estado preconizada por estes dois organismos financiadores, vem esfacelando a possibilidade da existência do direito à educação e a concretização de tal direito: a escola pública transformada em mercadoria, juntamente com um conjunto de outras reformas. Orientando não só o plano econômico, mas principalmente mudanças sociais, reformas institucionais, incluindo-se as educacionais das chamadas economias periféricas, tendo como base o Consenso de Washington. Este plano único de ajuste das economias periféricas foi chancelado pelo Fundo Monetário Internacional – FMI e pelo BIRD em mais de 60 países, configurando uma estratégia de homogeneização das políticas econômicas nacionais<sup>105</sup>.

Segundo Zygmunt Bauman,<sup>106</sup> o mais grave é que esta “democracia liberal” é apresentada por muitos não como um ponto de vista ou uma ideologia, mas como o produto lógico de fatos materiais, como reafirma o cientista político americano Francis Fukuyama que defende a idéia do fim da história ou ponto final da evolução ideológica da humanidade, com todas as nações aderindo a esta forma de governo e sua ideologia capitalista. Ou seja, a

AID, a Corporação Financeira Internacional – IFC, a Agência Multilateral de Garantias de Investimentos- AMGI e o Centro Internacional para Arbitragens de Disputas sobre Investimentos – CIADI [http://www.obancomundial.org/index.php/content/view\\_document/1578.html](http://www.obancomundial.org/index.php/content/view_document/1578.html).

<sup>102</sup> OLIVEIRA, R. **O banco Mundial e a Educação profissional**. s/d., p.1. <http://www.cefetsp.br/edu/eso/bancomundialeducacao.html>.

<sup>103</sup> No estado da Bahia, por exemplo, o Censo de Educação Profissional, coletado em 1999 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão do Ministério da Educação que subsidiou os trabalhos nas instituições de educação profissional foi financiado pelo BIRD. <http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/relext/mre/orgfin/bid/>.

<sup>104</sup> 1995.

<sup>105</sup> FIORI apud SILVA JÚNIOR, 2002, p.101.

<sup>106</sup> BAUMAN, Z.. **Globalização: As Conseqüências Humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

globalização "reivindica sua própria imunidade ao questionamento", o que significa naturalizar esta ideologia em uma idéia hegemônica de que não há alternativas para além deste modelo econômico, com os países atrelados a leis de mercado cada vez mais abstratas e desterritorializadas e que ditam os destinos das nações pobres, gerando "a tentação de reduzir a diferença à força".

As reformas educacionais são apenas mais um item da chamada agenda globalizada, que tem como pano de fundo o otimismo de seus idealizadores, com os figurantes tornados apenas consumidores. Com uma sociedade dividida entre as elites que detêm o poder e que participam ativamente dessa nova ordem global e a vasta maioria da população para quem, ao contrário da elite, o espaço acaba se transformando em obstáculo e aprisionamento. Assim como a sociedade industrial criou dejetos de artefatos, na sociedade globalizada os dejetos são os excluídos desta sociedade de consumo.

Assim, a atual tessitura das reformas educativas é tecida por agências internacionais que fazem tábula rasa das peculiaridades históricas e sociais dos diferentes países. Como bem nota Bueno<sup>107</sup>, todas as atuais transformações macroestruturais são interpretadas de maneira simplista pelos organismos internacionais, os quais, passando ao largo de todas as incertezas e contradições da atualidade, recomendam políticas uniformes destinadas a países muito diferentes<sup>108</sup>.

Destarte, a reforma da educação profissional não pode ser analisada de forma isolada do conjunto das reformas em curso no País e em outros países da América Latina, já que ela também se insere no contexto de orientações neoliberais impostas pelo Banco Mundial e implementadas pelos últimos governos brasileiros, estabelecendo, assim, um modelo de educação para os países periféricos. Nestas reformas prevaleceu o ajuste das políticas educacionais ao mercado de trabalho, como resultado do tensionamento de forças políticas a

---

<sup>107</sup> BUENO, M. S. S.. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. São Paulo: Papyrus, 2000.

<sup>108</sup> ZIBAS, 2002.



partir dos interesses dominantes que afetam em desigual medida os diferentes níveis escolares, mas se tornam uma realidade para todo o conjunto de difusão do conhecimento<sup>109</sup>.

Estas reformas são afinadas com o incessante movimento do capital, em seu ininterrupto processo de acumulação e reprodução, de acordo com os ditames do neoliberalismo e passam a ser uma realidade imposta a América Latina. Esta realidade inclui a construção de territórios existenciais, que permitam a construção de subjetividades e comportamentos específicos, ou como afirma Tenti Fanfani,<sup>110</sup> um ‘espírito’ que permita a produção de subjetividades e comportamentos diferentes, afinados ao modelo neoliberal, independentes das peculiaridades históricas e sociais dos diferentes países<sup>111</sup>.

Não que com isso se negue a necessidade de reavaliar a situação caótica em que se encontra a prática educacional na educação profissional, cada vez mais abandonada, não conseguindo nem satisfazer a necessidade do trabalhador por uma educação profissional eficaz e muito menos apontar direções a um processo de transformação social. O que leva tanto o governo, quanto os educadores a acusarem-se mutuamente, sem que ninguém assuma neste cenário o papel e a responsabilidade pelo caos.

A escola, por sua vez, aparece como instrumento que otimiza e complementa a construção de um modo específico de ver, ler e compreender uma dada sociedade. Ela, cada vez mais se distancia do cotidiano das classes trabalhadoras, e os professores ignoram ou não têm acesso aos novos conhecimentos socialmente produzidos, tanto tecnológicos, científicos quanto culturais. Cada vez mais a educação se distancia de sua finalidade de construtora de uma autonomia cidadã, para usar as palavras de Roberto Macedo<sup>112</sup> e, no limite, as instituições educacionais vêm atuando como sindicatos corporativistas, com práticas

---

<sup>109</sup> SACRISTAN, J. G.. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. E. (Org.). **Restruturação curricular**: novos mapas culturais novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 58-74.

<sup>110</sup> TENTI FANFANI, E.. Pedagogía y Cotidianidad. In: TENTI FANFANI, E. (comp.) *Una escuela para los adolescentes*. UNICEF-Losada, Buenos Aires. 2000, p.4.

<sup>111</sup> ZIBAS, 2002.

<sup>112</sup> MACEDO, R. S.. **A etnopesquisa crítica multireferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador:EDUFBA, 2000, p.43.

assistencialistas e com filiações políticas colocadas em defesa de posturas pessoais e partidárias, mais do que de posturas educacionais. Neste espaço, mesclam-se os acomodados com os impossibilitados de acesso às inovações, os críticos dos modelos com os defensores do caos, os opositores conscientes aos denunciistas de fachada.

Este cenário se agrava à medida que as políticas educacionais propostas para o ensino profissional requerem, para sua implementação, a homogeneização da diversidade institucional que sofre influências de múltiplos fatores, englobando diferentes modelos organizacionais, gerenciais, pedagógicos e políticos que disputam diferentes visões de políticas para a educação profissional.

Estas disputas desembocam na práxis educacional, visto que as relações de poder e de luta de diferentes correntes político-ideológicas também operam no território curricular e são operadas pelas diferentes disciplinas. Segundo Gariglio, estas disputas dotam a reforma da educação profissional de características *sui generis*, à medida que incorporam as relações conflituais forjadas no âmbito da vida cotidiana de cada uma das escolas de educação profissional. As disciplinas são aqui entendidas como amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que podem, através do consenso ou do dissenso, influenciar a direção de sua mudança, o que as torna produtos humanos em territórios existenciais, dessa forma caracterizadas como artefatos culturais portadores da dinamicidade própria da ação humana<sup>113</sup>.

### 3.3. A Perspectiva Brasileira

A reforma da educação profissional brasileira vem sendo gestada desde o início da década de 90, tendo como marco conceitual um trabalho financiado pelo Programa das

---

<sup>113</sup> GARIGLIO, J. Â.. A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do CEFET-MG. <http://www.anped.org.br/25/joseangelogarigliot09.rtf>

Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e pelo Programa de Gerenciamento do Setor Público -GESEP/BIRD que resultou em um documento intitulado “Modernização Tecnológica e Formação Técnico Profissional no Brasil: Impasses e Desafios”, produzido e editado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA em 1993. Neste trabalho foi realizada uma comparação entre as instituições de ensino de educação profissional da rede federal com as estaduais, municipais e particulares, onde se apontava a excelência no ensino das primeiras, sendo fator preponderante para seu desempenho a manutenção de infraestrutura física e condições de trabalho dos docentes, que possuíam planos de carreira estáveis e oportunidades de aperfeiçoamento profissional, exigindo do governo federal uma dotação orçamentária incompatível com as orientações técnico-econômicas do BIRD para as diretrizes educacionais de países emergentes, ao mesmo tempo em que apontava para a necessidade de reformulação da rede federal de educação profissional, excessivamente burocratizada e normatizada, adotando como modelo a ser seguido o “Sistema S”, por ser mais ágil e flexível<sup>114</sup>.

As reformas educacionais nacionais, iniciadas com o “Plano Decenal de Educação para Todos”, buscou viabilizar os compromissos assumidos pelo país na Conferência de Jomtien<sup>115</sup>, em 1990, tendo sido legitimada no Planejamento Político Estratégico<sup>116</sup> do Ministério da Educação (1995/1998). Foi definido que o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem seria uma meta que dependeria do financiamento das instituições internacionais, já que os ajustes necessários implicariam no entendimento de que a educação é um investimento crítico. Este planejamento, resultado do tensionamento existente e que aparece no documento “Questões Críticas da Educação Brasileira”, abordava a questão da

---

<sup>114</sup> ANÁLISE... 2004, p.104.

<sup>115</sup> A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, promovida pela Unesco e co-patrocinada pelo PNUD, UNICEF e Banco Mundial, com vários outros organismos internacionais e a participação de 155 países e centenas de organizações da sociedade civil. Uma decorrência prática foi a formação do EFA-9: os países com maior número de analfabetos e maiores déficits no atendimento da escolaridade obrigatória elaborariam planos decenais de educação para todos. O Brasil era um deles.

<sup>116</sup> Documento disponível em <<http://www.mre.gov.br/ndsg/textos/educbr-p.htm>. 12.09.2002>

educação profissional pelo prisma da competitividade nacional. Forjava-se para o público uma preocupação com a melhoria da qualidade de vida, mas sempre com a preocupação de otimizar a relação custo-benefício. A concepção defendida por Cláudio de Moura Castro<sup>117</sup>, Consultor do Banco Mundial e membro do Conselho Nacional de Educação, que juntamente com Ruy Berger, Secretário da SEMTEC, propõe a separação do ensino técnico do ensino médio, teve importante impacto na postura adotada pelos técnicos do MEC. Nesse ambiente e dessas discussões resultou o Planejamento Político Estratégico para 1995/1998.

Assim, apesar de estarmos usando o conceito de reforma nesta tese, é necessário que este seja contextualizado, já que o mesmo sempre possuiu uma “conotação positiva e progressista – e que, fiel a uma concepção iluminista, remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais justa e igualitária, democrática e humana”<sup>118</sup>. Com o neoliberalismo, porém, e a imposição de sua agenda, mudaria para seu proveito o sentido original das palavras, associando-se o conceito a um significante alusivo a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático.

As reformas postas em práticas no país eram o resultado de uma exigência do capital internacional, que ampliava as suas áreas geográficas de atuação e impunha os modelos que deveriam ser seguidos e atendidos. Modelo que se ampara no discurso de escola enquanto projeto estruturado a partir de um tipo de racionalidade que busca responder ao projeto da pós-modernidade. E foi no bojo da reforma e “modernização” do Estado brasileiro que ocorreu a reforma da educação profissional no Brasil, iniciada na gestão do Ministro Paulo Renato de Souza que tinha sido Gerente de Operações do BID entre 1991 e 1994, deixando o cargo para assumir o Ministério da Educação. Tendo como função negociar, com os países e

---

<sup>117</sup> Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira, segundo Cunha são dois eminentes funcionários que integram os quadros técnicos dos organismos internacionais e exerceram significativa influência nas políticas educacionais federal e estaduais. (O primeiro é colunista da Revista VEJA e consultor de uma rede privada de ensino.) In: CUNHA, L. A. 1977. p.14.

<sup>118</sup> BORON, A. A. Os ‘novos Leviatãs’ e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E. & GENTILLI, P. (orgs.). **Pós neoliberalismoII**. Que Estado para que Democracia? Petrópolis: Vozes, 1999, p.11.

seus dirigentes, as grandes linhas de financiamento, conforme depoimento do mesmo à Carta Capital de março de 2001, sabia que cabia aos contratantes seguir as regras do banco<sup>119</sup>; assim o fez quando assinou o acordo do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP<sup>120</sup>, programa essencial na reforma da educação profissional no país.

A partir do PROEP o Ministério da Educação implementou a reforma da educação tecnológica, que passou a denominar-se educação profissional, conforme as regras impostas pelo BID sob a alegação da imperiosa necessidade de permitir ao trabalhador melhor empregabilidade, pois os estudos sobre a educação profissional no país apontavam que a elitização do ensino tecnológico vigente no país não encaminhava o egresso para o mercado de trabalho. Além disto, a reforma permitiria a possibilidade do aumento do número de vagas para os jovens e adultos de mais baixa renda<sup>121</sup>.

O Ministério da Educação adotou as diretrizes apontadas no “Planejamento Político-Estratégico 1995/1998” em consonância com o Banco Mundial, estabelecendo para a educação profissional os objetivos de: (i) redefinir a estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica, separando do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica; (ii) dar maior flexibilidade aos currículos, facilitando a adaptação do ensino às mudanças no mercado de trabalho; (iii) promover a aproximação dos núcleos profissionalizantes das escolas técnicas com o mundo empresarial, aumentando o fluxo de serviços entre empresas e escolas; (iv) encontrar formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e CEFETs, estimulando parcerias para financiamento e gestão e; (v) estabelecer mecanismos específicos de avaliação das

---

<sup>119</sup> BOB, R. Carta Capital. 2001, p.1.

<sup>120</sup> O mesmo pode-se dizer de Henrique Meirelles que possui trânsito internacional tão bom quanto Fraga e o ministro da Fazenda, Pedro Malan. Por seis anos, o goiano presidiu um dos maiores conglomerados financeiros dos Estados Unidos, o BankBoston, depois incorporado pelo Fleet Group.

<sup>121</sup> O DECRETO 5154/04: Uma nova reflexão sobre o ensino técnico e tecnológico?  
<http://www.sinteps.org.br/boletim/texto%20para%20o%20seminário%20st%202.doc>

escolas técnicas, promovendo a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho<sup>122</sup>.

Para atingir tantos objetivos, técnicos da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico - SEMTEC do MEC e da Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR do Ministério do Trabalho – MTB realizaram um conjunto de reuniões centradas na implementação de uma política global de educação no país, incluindo a reformulação do ensino técnico federal. Já nas primeiras versões do documento produzido pelo MEC/MTB, “Política para a Educação Profissional”, foi estabelecida claramente a divisão entre a educação básica constituída dos ensinos fundamental e médio e a educação profissional. Segundo o mesmo documento, a educação profissional seria oferecida:

[...] como complementar à Educação Básica, e alternativa à Educação Superior, embora com trânsito garantido para este nível (mediante sistema de certificação) [incluindo] alternativas de habilitação, qualificação, requalificação, especialização de trabalhadores, além de serviços e assessoria ao setor produtivo. O sistema de educação profissional comporta ampla variedade de agências formadoras, públicas e privadas, como as instituições de formação profissional, as escolas livres, ONGs e toda a rede de ensino técnico, municipal, estadual e federal<sup>123</sup>.

Se nas décadas de 60 e 70 o Banco Mundial e o BID financiaram diretamente as escolas técnicas federais e as escolas agrotécnicas, por entender seu papel para o desenvolvimento industrial do país, atualmente os financiamentos são, na maioria dos casos, para um reordenamento destas ao setor produtivo, já que defendiam que as atividades de qualificação profissional devem ser pagas pelos indivíduos ou pela iniciativa privada e o caso do PLANFOR é um bom exemplo do modelo proposto por estes dois bancos. O Banco Mundial defende que a qualificação profissional deve ser de responsabilidade da iniciativa privada, sendo que o Estado só deve intervir quando os indivíduos não possam financiar o seu próprio treinamento ou quando da necessária garantia de uma nova formação aos

---

<sup>122</sup> EDUCAÇÃO Profissional: Um Projeto para o Desenvolvimento Sustentado. MTb. Brasília. 1995a.

<sup>123</sup> BRASIL, 1995a, p. 3.

trabalhadores desempregados, em virtude das mudanças ocorridas na economia. Embora tenham ampla importância a educação primária e secundária, bem como a educação profissionalizante, estas não devem estar articuladas, já que os resultados da educação profissional podem ser muito melhores se não estiver sendo ministrada nos espaços de educação formal, necessitando de um modelo flexível e, em sendo ministrada em instituições que detenham certa autonomia, poderá direcionar suas atividades considerando o movimento econômico<sup>124</sup>.

Já na década de 90, naquele trabalho encomendado pelo BIRD, se apontava que a rede federal de educação tecnológica era excessivamente cara, superior a US\$ 5.000 por aluno/ano, além de ter se desviado de sua função, ao se converterem em centros acadêmicos de excelência, atendendo às elites locais, pois 50% dos formandos das escolas federais continuavam os estudos, freqüentando a universidade.

Era preciso aumentar o número de alunos, mas com redução de custos. Para tanto, o acordo de financiamento na reforma da educação profissional estabeleceu uma equidade, pois a rede federal consumia 20% dos recursos destinados ao ensino médio e respondia por apenas 2% das matrículas neste segmento de ensino<sup>125</sup>. Previa ainda a formação de uma ampla rede de educação profissional, composta por diversas agências formadoras públicas e privadas, retirando das mãos da SEMTEC/MEC o conjunto de Instituições Federais: CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas .

### **3.4. A Base da Reforma**

Estes dados serviram de justificativa quando da apresentação, pelo governo Fernando Henrique Cardoso, do Projeto de Lei – PL que reformaria a educação profissional,

---

<sup>124</sup> OLIVEIRA, R. s/d.

<sup>125</sup> MARTINS, M. F. Ensino Técnico e Globalização: Cidadania ou submissão? **Coleção Polêmicas do nosso tempo**. Campinas/SP: Autores Associados. 2000.

modificando tanto o antigo segundo grau, que passaria a ser denominado de ensino médio, como a educação técnica. O Projeto de Lei nº 1.603/96 foi debatido em audiências públicas, seminários, encontros e simpósios, mas sua tramitação foi bastante conflituosa e de difícil consenso. Diversas eram as opiniões e as divergências: desde manifestações próprias deste tipo de tramitação, que envolve múltiplos atores e interesses sociais, com opiniões sendo colocadas e debatidas, até eventos mais panfletários, com faixas e pessoas vestidas com roupas pretas, entoando “gritos de guerra” contra as posições do governo.

Diante das manifestações contrárias que foram se sucedendo, o relator da Comissão Parlamentar apresentou projeto final que desfigurava quase totalmente o original. O Governo, por sua vez, retirou o PL 1.603/96 e impôs a reforma por força do Decreto 2208/97<sup>126</sup>, complementado pela Portaria 646/97, o que foi entendido como um ato autoritário pela oposição. O governo justificou-se, alegando que a nova LDB eliminava a necessidade do Congresso aprovar as novas normas, já que ela poderia se dar através de decreto presidencial, de portarias ministeriais e resoluções do Conselho Nacional de Educação. A justificativa para a aprovação do novo decreto foi justamente os relatórios que apontavam o alto custo do ensino técnico, particularmente o oferecido pelos CEFETs e as Escolas Técnicas financiados pelo governo federal, o qual, segundo discurso oficial, não atinge os trabalhadores e se revestem de características mais propedêuticas que profissionalizantes.

As reações em oposição ao Projeto de Lei 1.603/96 foram capitaneadas pelo Partido dos Trabalhadores. Para o PT, a proposta sintetizava, em um momento de altas taxas de desemprego e restrição orçamentária, uma adesão ao ideário educacional imposto pelo Banco Mundial, transformando as escolas técnicas em instituições de formação rápida e barata, com ofertas de cursos superficiais, modulares, desvinculados de uma formação integral. Na visão

---

<sup>126</sup> Assinado em 17 de abril de 1997.



dos opositores, a proposta aumentava a dicotomia entre o saber e o fazer, perpetuando a divisão da escola profissionalizante para os pobres e a escola propedêutica para os ricos<sup>127</sup>.

O PT era contrário ao projeto apresentado pelo governo, defendendo o Projeto de Lei nº 236/96 de autoria do Senador José Eduardo Dutra do mesmo partido, que estabelecia que a educação profissional ficaria a cargo da Rede Nacional de Educação Profissional - RENAP. Esta Rede, a ser criada no país e que atuaria por meio das redes públicas federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, além da rede privada, objetivava formar profissionais comprometidos com o uso social da ciência e da tecnologia, de acordo com a aptidão e o interesse de cada um. Naquela proposta, os cursos profissionalizantes funcionariam paralelamente às atividades normais das instituições de ensino fundamental, médio e superior<sup>128</sup>.

A resistência contra a reforma da educação profissional, mais especificamente ao Decreto 2208, não se caracterizou por uma unicidade de interesses e posições, mas pela multiplicidade de interesses e posicionamentos acerca do modelo. Contrariando expectativas e antecipações, as reações foram muito mais complexas e diversificadas, inclusive dentro dos grupos, já que os opositores de um mesmo grupo, muitas vezes, assim o eram por diferentes e diversos motivos.

---

<sup>127</sup> BALDIJÃO. C. E.. **A Política Educacional no Governo FHC**. 10 de fevereiro de 2003b. [www.pt.org.br/assessor/consed.htm](http://www.pt.org.br/assessor/consed.htm).

<sup>128</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Estudos Políticos – IBEP, 1996, p.1.

## 4. A ÉGIDE DO CONFLITO

### 4.1. As Especificidades da Cefetização

A força material e simbólica do neoliberalismo determinado pelo Consenso de Washington não pode ser desconsiderada, quando se analisam as práticas educativas. Como diria Arroyo<sup>129</sup>, estas determinações não podem ser consideradas as únicas na práxis educacional, já que estas não são mero receptáculo de saberes e interesses advindos de um único centro de poder. Não se pode negar as múltiplas e complexas mediações operadas pelas instituições como os CEFETs, enquanto instituições multirreferenciais, “que recebem diversos extratos de classes sociais (média e popular), culturas de gerações diferentes (professores e alunos), que acomoda sede dos sindicatos de funcionários e professores, o movimento estudantil organizado”, com diversas áreas do conhecimento e suas estruturas epistemológicas específicas, “a cultura profissional e pedagógica dos professores, a cultura administrativa, a pós-graduação com seu habitus científico”, entre outros aspectos de uma escola multirreferencial<sup>130</sup>.

Desta perspectiva, o determinismo está descartado a priori, já que este não poderia dar conta da dinamicidade dos interesses, dos acertos e desacertos, das negociações, dos saberes e dos comportamentos, dos fluxos e dos territórios existenciais, das des e reterritorializações. Nesta engrenagem, os fluxos não são excludentes, mas sim interativos e constitutivos, estruturando-se e reestruturando-se mutuamente, dando visibilidade à escola como uma

---

<sup>129</sup> ARROYO, M.. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: Frigotto, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Campinas: Papirus, 1999. p.159.

<sup>130</sup> GARIGLIO, J. Â.. s/d.

construção social. Segundo Canário<sup>131</sup> a educação é marcada por uma intrínseca contingência, resultante da combinação das relações de poder, que são específicas de cada instituição, já que tem a ver com seu funcionamento coletivo e global, e com a imprevisibilidade que decorre, quer da autonomia dos atores, quer da maneira sempre específica como, em cada contexto singular, estes vários fatores se combinam de forma original<sup>132</sup>.

As reformas da educação profissional foram marcadas por profundos conflitos no CEFET-BA, quando de sua implementação, já que este se diferenciou das outras instituições de ensino da rede federal por peculiaridades relacionadas com a chamada cefetização. O primeiro aspecto que diferencia o CEFET-BA dos outros Centros é que ele foi o único do país constituído a partir da transformação da Escola Técnica Federal da Bahia – ETFB, incorporando o Centro de Educação Tecnológica da Bahia - CENTEC. As duas Instituições que lhe deram origem possuíam culturas díspares, modelos administrativos antagônicos, resistências políticas distintas, posicionamentos diferenciados diante da sociedade e, ainda, a partir de uma inversão de valores, a escola de menor grau absorveu a de maior grau. A consequência quase inevitável foi o CEFET-BA iniciar sua trajetória sob a égide do conflito<sup>133</sup>.

Na trajetória destes antípodas, obrigados a caminhar juntos, a disputa de poder pela direção administrativa, de poder pela proposta pedagógica, de poder pelos espaços físicos e simbólicos, e afinal de poder pelo poder, foi mais do que rotina: tornou-se a realidade da instituição. A luta sem quartel e a guerrilha sem trégua dividiu no cotidiano o que havia sido juntado por ato administrativo, esterilizou idéias e ideais, quebrou hierarquias e sabotou

---

<sup>131</sup> CANÁRIO, R.. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: **O estudo da escola**. Org: BARROSO, João. Porto: Porto, 1996.

<sup>132</sup> GARIGLIO, J. Â.. s/d. op. cit.

<sup>133</sup> A autora desta tese foi professora concursada do CEFET-BA de maio de 1999 a março de 2003, tendo vivenciado este período de conflitos. Vale ressaltar que desta maneira muitas observações e ou sínteses passam pela vivência subjetiva desta e por sua visão de homem e de mundo. Não é pretensão da mesma, nem supor, quanto mais defender uma neutralidade científica. Desta maneira trabalhou-se a partir do conceito de pesquisa implicada de Jacques Ardoino, se buscou uma descrição densa dos fatos a partir da concepção de Clifford Geertz e trabalhou-se a partir do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg.

amizades e convicções pessoais. Assim, na rotina do CEFET-BA, falar em lados e assumir-se pessoal e profissionalmente como participante de um dos lados, não é uma metáfora e sim a realidade diária de professores e técnicos administrativos que viveram a incorporação, que por sua vez foi fruto também de uma disputa de poder. O profissional contratado após a fusão leva algum tempo para situar-se e ser atraído para um dos lados e os que a vivenciaram até hoje buscam compreender, justificar, analisar ou denunciar os fatos.

Desde o início da década de 70 do século passado o governo federal acenava com a possibilidade de criação de Centros Federais de Educação Tecnológica, o que viria a acontecer pela Lei 6.545, de 1978 no Governo de Ernesto Geisel, com a criação dos primeiros CEFETs no Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais e mais tarde no Maranhão. Durante esta década se aventou a possibilidade da cefetização também na Bahia, mas na mobilização de diferentes grupos, ao invés da cefetização foi criado em 1976 o CENTEC como instituição federal de ensino superior tecnológico, independente da Escola Técnica. Há quem acredite que influenciou neste fato a postura do Diretor da ETFB, o Prof. Rui Santos, já que “ele tinha a escola técnica sob controle, portanto, não tinha interesse de agregar outras pessoas que pensassem diferente, que mudassem os objetivos da Instituição”<sup>134</sup>. Para além desta visão personalista, entretanto, estava em jogo questões políticas de fundo, conforme se verá adiante.

De qualquer modo, constituiu-se na Bahia, no que se refere a estas duas instituições de educação profissional, uma situação que à primeira vista pode parecer contraditória, mas que, analisada mais de perto, demonstra uma coerência peculiar, permitindo-nos compreender o trauma institucional com que a cefetização é vivenciada até os dias atuais, a ponto de não permitir que o CEFET-BA se caracterize como uma nova instituição. De fato, o que parece existir no presente é um saudoso pretérito, ora associado à antiga ETFB, com seu imponente

---

<sup>134</sup> Elias Ramos. Entrevista concedida a autora em Salvador em 2004.

prédio azul das colinas do histórico Barbalho, ora associado ao vanguardismo intelectual e político da *intelligentsia* dos docentes do CENTEC.

#### 4. 2. A Primeira Divisão

A ETFB era uma instituição de ensino de segundo grau, caracterizada por relações entre seus membros permeadas por vínculos pessoais e afetivos. As relações familiares forneciam modelos para a composição institucional, influenciando inclusive na forma de contratação, que se dava pela confiança pessoal nos indicados, pelos liames sentimentais, parentais e de amizade. A tendência, portanto, era buscar sempre um contato mais próximo, mais familiar. Paralelamente, a dificuldade de lidar com o novo, com o não familiar, era uma marca de muitos que trabalhavam na Escola Técnica, marginalizando os estranhos, conforme experiência da própria autora<sup>135</sup>.

O modelo gerencial sofria forte influência dos ditames políticos, sendo que os diretores eram nomeados por influência dos coronéis baianos, atualizados na roupagem de chefes políticos urbanos. O coronelismo, apesar de identificado a um passado agrário no país, em algumas regiões ou em certos estados do nordeste brasileiro, ainda insiste em manter-se vivo e atuante, confundindo-se com o modelo clientelista, com a construção de uma complexa rede de relações, que se inicia no “coronel” local, passa pelo “intendente” estadual e alcança o “ministro” do governo federal.

A estrutura social coronelista fundamenta-se em dois aspectos principais: o domínio da parentela e de um círculo de agregados da chamada família extensa, e a posse de bens de

---

<sup>135</sup> Marginalização no sentido de colocar a margem de..., de exclusão. O estranhamento é permanente, bem como uma certa cumplicidade no passado comum.

fortuna<sup>136</sup>. Naturalmente, na Escola Técnica o parentesco não era tanto determinado por relações sanguíneas, embora existissem, mas era principalmente simbólico, propiciado por relações íntimas dentro e fora do ambiente de trabalho, fortalecendo o compromisso e a solidariedade da "grande família". Os bens de fortuna, por sua vez, não eram o controle do uso e da posse da terra, típicos do coronel de antanho, mas o controle do uso e da posse nos empregos federais, estáveis e bem remunerados.

Durante décadas a ETFB foi gerida a “mão de ferro” por seus dirigentes, "coronéis" plenipotenciários indicados de fora para dentro. Eles eram nomeados pelos poderosos políticos locais, sem que a comunidade acadêmica tivesse qualquer participação, para dar ordem e colocar em funcionamento a “grande família”, atuando com uma espécie de pai totêmico. Sua autoridade não era questionada, sua permanência na direção era longa e não havia grandes conflitos a serem resolvidos, apenas pequenas rugas de "filhos" recalcitrantes. Porém, quando a gestão da Escola passou para um dos integrantes da instituição, iniciou-se um processo de conflitos bastante prejudicial a dinâmica institucional. Os grupos fraternos e de agregados, não conseguindo ver atendidos ou garantidos seus interesses, voltaram-se para uma práxis aonde a estratégia ia para além dos limites institucionais. Assim, sem grandes espaços internos para enfrentamentos, as alianças, as coalizões e as demonstrações de forças foram dirigidas para fora da instituição, em um processo de equilíbrio de antagonismos internos, mas que era compensado por uma práxis educacional voltada para a formação de uma “militância política” que se destacou na comunidade de Salvador e adjacências. Ao que parece, havia um entendimento de buscar “a revolução” de fora para dentro.

---

<sup>136</sup> O coronelismo foi um sistema de poder político bastante vigoroso na chamada República Velha (1889-1930), ecoando ainda hoje em situações e locais próprios. Ele caracterizava-se pela enorme concentração de poder em mãos de um chefe local, que podia ser um dono de latifúndio, um fazendeiro ou um próspero senhor de engenho. Os coronéis comandavam não só a economia, mas toda a vida política e cultural da localidade. QUEIRÓS, M. I. P.. **O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

O CENTEC<sup>137</sup>, por sua vez, desde a criação, adotou um modelo gerencial burocrático. A burocracia aqui não deve ser entendida no sentido mais pejorativo que assumiu no imaginário da população, significando uma instituição que, por conta da incompetência gerencial e do excesso de regras, coloca empecilhos propositais na vida cotidiana das pessoas. O gerenciamento burocrático do CENTEC, ao contrário, pode bem ser definido a partir do Houaiss:

[...] sistema de execução da atividade pública, esp. de administração, por meio de um corpo complexo de funcionários lotados em órgãos, secretarias, departamentos etc., com cargos bem definidos, selecionados e treinados com base em qualificações técnicas e profissionais, os quais se pautam por um regulamento fixo, determinada rotina e uma hierarquia com linhas de autoridade e responsabilidade bem demarcadas, gozando de estabilidade no emprego<sup>138</sup>.

Max Weber foi o primeiro teórico a tratar do fenômeno burocrático de um ponto de vista mais objetivo e rigoroso, definindo suas características: (i) cargos ou empregos bem definidos; (ii) ordem hierárquica com linhas de autoridade e responsabilidade bem delimitadas; (iii) seleção de pessoal à base de qualificações técnicas ou profissionais; (iv) normas e regulamentos para os atos oficiais; (v) segurança no cargo e possibilidade de carreira<sup>139</sup>.

Eram estas também as características do CENTEC, especialmente no que se refere à qualificação técnica dos professores. Ele foi criado próximo ao Pólo Petroquímico de Camaçari, o grande empreendimento industrial para levar a Bahia à modernidade, arrancando-a, finalmente, do ciclo da cana de açúcar que remontava ao Brasil colônia. Os seus professores eram também técnicos do Pólo, muitos migrados para Salvador do sul-sudeste,

---

<sup>137</sup> Criado na gestão do governador Roberto Santos e do Secretário de Ciência e Tecnologia, o físico nuclear baiano formado pela Universidade de Stanford, José Valter Bautista Vidal. Ambos tinham interesse em promover a ciência e a tecnologia. A base conceitual era o modelo tecnológico britânico, com laboratórios e equipamentos modernos e uma biblioteca muita bem equipada, mas no projeto havia o compromisso de uma adequação ao modelo local, com um redirecionamento dos cursos. Sobre a criação do CENTEC as fontes foi o Professor José Antônio Alves Miranda, que trabalhou no CENTEC de 1976 a 1993 e na Escola Técnica Federal da Bahia de 1968 a 1991. Um dos membros fundadores do CENTEC, já que participou desde o projeto (Projeto 1 S) que o cria em parceria com o Conselho Britânico. Entrevista concedida a autora em maio de 2004, em Salvador-BA.

<sup>138</sup> VERSÃO ELETRÔNICA, 2002.

<sup>139</sup> CAMPOS, E.. **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

muitos com pós-graduação no exterior, todos envolvidos com processos produtivos e procedimentos pedagógicos originais, segundo declaração da maioria dos entrevistados.

As suas instalações físicas, prédios de três pisos sem elevador, amplas escadas, largos corredores, grandes distâncias entre os blocos, laboratórios primorosamente equipados, linhas retas e concreto aparente, pretendiam representar uma espécie de MIT dos trópicos, um sopro de modernidade arquitetônica e educacional<sup>140</sup>.

Por mais moderno que fosse as instalações, os equipamentos e as práticas pedagógicas do CENTEC, entretanto, práticas arcaicas permaneciam e atuavam no seu interior. Assim, a instituição sempre foi alvo de disputa de poder, açulando grupos políticos que tinham interesse em projetar-se regional e nacionalmente, com a instituição funcionando como instrumento para tais ações de influência e apadrinhamento.

A luta de poder e a alternância da direção entre membros de um mesmo partido, caracterizando um loteamento da instituição, provocou entre professores e funcionários do CENTEC uma dinâmica diferente que consistia em voltar-se para dentro da instituição. Assim, enquanto na Escola Técnica, apesar da não aceitação das direções, o adversário maior era externo, no CENTEC o tensionamento de forças era contra o inimigo interno, representado pela direção indicada por deputados federais. “Eles loteavam o poder dentro da Instituição. Brigavam por poder e se davam muito bem, representavam um mesmo segmento que era capitaneado por Antônio Carlos Magalhães. Não havia briga política e sim conchavos”<sup>141</sup>. Quanto mais fortaleciam-se esses conchavos e sua conseqüente interferência política na instituição, mais se fortificava o enfrentamento, aumentando a luta interna, que se tornou cada vez mais forte, conforme aumentava também a participação dos docentes no Sindicato dos Professores Universitários da Bahia – APUB.

---

<sup>140</sup> Atualmente, parte dos prédios está abandonada. São dezenas de salas e laboratórios vazios. Em dois ou três prédios funciona a Unidade Descentralizada do CEFET de Simões Filho, oferecendo os cursos técnicos e turmas do ensino médio.

<sup>141</sup> Ex-Professor do CENTEC e do CEFET-BA. Entrevista concedida a autora em maio de 2004. Salvador.



E assim caminharam lado a lado as duas instituições de ensino direcionadas à educação profissional: uma voltada para o ensino técnico de segundo grau e a outra voltada para o ensino tecnológico de terceiro grau. Durante anos caminharam separadamente, cada qual com suas especificidades, suas idiosincrasias, suas lutas e desilusões políticas. Mas, com a retomada da criação de um CEFET na Bahia, no início da década de noventa, o discurso de um modelo de educação profissional que pudesse abranger todos os níveis voltou à pauta. Como naquela época a Escola Técnica vivia sob a ameaça de estadualização, criou-se um discurso da necessidade de fortalecer a mesma. Para tanto, uma saída possível seria a criação de cursos de nível superior e a conseqüente cefetização, que permitiria neutralizar a proposta de estadualização. Mas, para isso, era preciso transformá-la em uma IES e, portanto, parecia "natural" a idéia de juntar em uma as duas instituições federais de educação profissional na Bahia<sup>142</sup>.

A discussão da fusão institucional é retomada em um momento delicado para o CENTEC, já que com o tempo as disputas de poder foram tornando as coisas caóticas, devido à interferência da política externa. Além disso, fundado para atender a uma comunidade próxima do pólo industrial, na realidade, a instituição passou a atender alunos em sua maioria de Salvador, "alunos trabalhadores que tinham uma boa bagagem prática, mas com certa defasagem teórica"<sup>143</sup>. Some-se a isto os problemas enfrentados pela rejeição aos cursos superiores de tecnologia, que eram ligados a questões trabalhistas mais amplas, associadas ao fato de que as empresas "[...] não reconheciam a diferença entre o técnico e o tecnólogo. Diferença que para muitos até hoje persiste, dependendo da área, da empresa e da região"<sup>144</sup>.

Na questão dos tecnólogos não há uma unanimidade na explicação da consolidação destas carreiras no mercado de trabalho. Parece haver alguns entraves como a questão salarial,

---

<sup>142</sup> Elias Ramos. Professor da Escola Técnica Federal da Bahia e atualmente do CEFET-BA. Entrevista concedida a autora em Salvador em 2004.

<sup>143</sup> Prof. José Antônio Alves Miranda. Entrevista concedida a autora em Salvador em junho de 2004.

<sup>144</sup> Prof. José Antônio Alves Miranda. Entrevista concedida a autora em Salvador em junho de 2004.

idade, funções e, em determinados casos, à questão de gênero. Certas atividades são consideradas atividades especificamente masculinas. Assim, cursos como, por exemplo, o de processo petroquímico, as empresas não aceitavam estagiárias como operadoras, levando muitas alunas a desistirem de suas carreiras<sup>145</sup>. Não permitindo o estágio, que era obrigatório, muitas alunas levavam anos para se formar. A reação contra profissionais mulheres em muitas ocupações não parecia coerente, já que um operador de processo, por exemplo, trabalha em ambiente fechado, controlando a fábrica dentro de uma sala com computadores e não se aceitava que fossem mulheres, enquanto na área de mecânica, onde as mesmas eram inspetoras, lidavam no chão da fábrica com mecânicos, em um trabalho mais pesado e sujo e não havia esta restrição para o sexo feminino. Estas questões, segundo depoimento da Profa. Mirtânia Leão, demonstravam uma percepção que permeia a questão de gêneros, tal seja, o fato de que as mulheres não têm controle sobre suas emoções e sobre seus corpos, logo como podem controlar uma fábrica. Por outro lado, na sociedade homens controlam os eventos, a vida social e política, controlam a rua, logo são eles que devem controlar os processos. “A questão parecia ser muito mais de confiança na capacidade intelectual do que na atividade ser masculina ou feminina. Na primeira atividade as tarefas eram consideradas mais limpas e leves e na segunda mais suja e pesada, o que diferenciava estas atividades era a responsabilidade e a capacidade de decisão das atividades”<sup>146</sup>.

Este problema existe até hoje, na visão do Professor Décio Luiz de Faria<sup>147</sup>; em determinadas áreas as empresas querem técnicas, até pelo salário que é mais baixo, em outras áreas querem tecnólogos. Como é o caso de um curso de tecnólogo em Polimerização que nasceu de um projeto de uma empresa privada de Salvador, que precisava, de profissionais

---

<sup>145</sup> Professora Mirtânia Antunes Leão. Professora do CENTEC desde sua fundação e atualmente do CEFET-BA. Ex-Diretora da Associação dos Professores Universitários da Bahia - APUB. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

<sup>146</sup> Profa. Mirtânia Antunes Leão. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

<sup>147</sup> Professor Décio Luiz de Faria. Ex-Diretor de Ensino da Escola Técnica Federal da Bahia na gestão de Roberto Tripodi e Ex-Diretor de Ensino do CEFET-BA na gestão de Antônio Barreto Barral. Professor do CEFET-BA. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

com esta formação e contratou o CEFET-BA. Este Curso, que atualmente é da própria Instituição, em sua grande maioria é feito por alunos do sexo masculino. Dados atuais apontam que em determinadas funções e áreas as empresas ainda preferem trabalhar com homens. Levantamento realizado pelo Centro Paula Souza, em São Paulo, em dezembro de 2001, mostra números surpreendentes quanto ao aproveitamento pelas empresas de tecnólogos recém-formados pela Faculdade de Tecnologia de São Paulo - FATEC. Dos egressos, 87% tinham conseguido colocação no mercado de trabalho, destes 58,57% tinham até 25 anos e na divisão por sexo, a predominância era masculina, com 65,71% de homens, contra 34,29% de mulheres<sup>148</sup>. Para o Prof. Antônio Pedro Gonçalves Gouveia<sup>149</sup> a questão naquele momento era nacional e não regional, e a avaliação quanto às atividades eram positivas independentes do sexo.

Para o Prof. Antônio Pedro Gonçalves Gouveia<sup>150</sup> o problema maior ocorreria no órgão de classe como o CREA, que apesar de emitir a carteira de tecnólogo para esta ocupação, não a valorizava. Além disto, as relações de poder que envolve diferentes profissões passam, também, pela valorização de cada profissão e por uma certa reserva de mercado. O tecnólogo possui uma formação que o habilita a ocupar espaços não só dos técnicos, mas também dos engenheiros. A realidade nacional vem demonstrando que “com diploma de nível superior e conhecimentos especializados em diversas áreas de produção, os tecnólogos têm encontrado maiores facilidades para conseguir emprego que outros profissionais com graduação mais avançada, como os engenheiros”<sup>151</sup>.

---

<sup>148</sup> Conforme matéria publicada no Especial para o Diário de São Paulo, assinada por Antônio Augusto. e veiculada na rede do intracefetba, intitulada de: Tecnólogo duela com engenheiro. <http://www.diariosp.com.br/novopesquisa/noticia.asp?Editoria=65&Id=240340>

<sup>149</sup> Ex-Professor do CENTEC e do CEFET-BA. Entrevista concedida a autora em maio de 2004. Salvador.

<sup>150</sup> Entrevista concedida a autora em maio de 2004. Salvador.

<sup>151</sup> Conforme matéria publicada no Especial para o Diário de São Paulo, assinada por Antônio Augusto e veiculada na rede do intracefetba, intitulada de: Tecnólogo duela com engenheiro. Os tecnólogos egressos de boas escolas são constantemente procurados pelas empresas ainda durante a fase de aprendizado. Contratados como estagiários, após formados, ganham salários que variam entre três e mais de dez mínimos. Estudo do Centro Paula Souza, entidade do governo estadual mantenedora da Faculdade de Tecnologia de São Paulo, a FATEC, 60% dos tecnólogos formados pela escola e atuantes no mercado de trabalho recebiam em dezembro de

Independente do gênero, os tecnólogos sofreram bastantes restrições, como por exemplo, a proibição existente naquele momento de que os tecnólogos não podiam fazer cursos de pós-graduação, o que foi superado com a atual legislação de educação profissional, já que muitas instituições de ensino superior têm perdido esta batalha na justiça, pois se trata de curso de nível superior. A discriminação também ocorria dentro das próprias instituições de ensino, já que muitos destes tecnólogos eram contratados como instrutores, auxiliando os professores da instituição. Quando a função de instrutor desaparece, os que tinham curso superior de licenciatura ou bacharelado foram transformados em professores, enquanto os que possuíam Curso Superior de Tecnologia, foram transformados em técnicos administrativos. O próprio CENTEC não permitia que os tecnólogos fizessem concurso para professor, já que não eram cursos plenos. Preferiam engenheiros sem experiência, aos tecnólogos com experiência<sup>152</sup>.

Estes fatores acabaram levando a um aumento no nível de evasão e, conseqüentemente, a uma avaliação negativa do CENTEC, com custo benefício alto para cada aluno que se formava. A dificuldade de se firmar ou entrar no mercado de trabalho, aliado ao baixo status nas empresas, levava estes alunos a freqüentarem os cursos de tecnólogos, ao mesmo tempo em que estavam voltados para o vestibular da UFBA em suas respectivas áreas. Quando aprovados na UFBA, abandonavam a instituição, o que de certa forma ocorre atualmente com os cursos técnicos, segundo levantamento realizado pelo setor de estágios e egressos do CEFET-BA.

Um complicador adicional no projeto de fusão apareceu no CENTEC. O Deputado Federal João Alves, um dos políticos mais influentes e que tinha interesse direto na instituição, envolveu-se em um escândalo nacional, diminuindo seu poder de barganha e de influência. Os deputados que participaram desse esquema foram chamados pela imprensa de

---

2001 acima de sete salários mínimos (hoje mais de R\$ 1.400).

<http://www.diariosp.com.br/novopesquisa/noticia.asp?Editoria=65&Id=240340>

<sup>152</sup>Professor Antônio Pedro.

"os anões do orçamento" devido a sua pequena estatura e imensa ganância<sup>153</sup>. As denúncias levaram à instalação de uma CPI e João Alves apresentou uma justificativa antológica para a fortuna que tinha acumulado: alegou que era um homem de sorte, muita sorte e ganhara centenas de vezes nas loterias. Ele renunciou ao mandato de deputado antes de ser julgado, escapando da cassação e da perda dos direitos políticos, voltando para Salvador onde faleceu em ostracismo político em 2004.

Com a queda de João Alves e de sua influência, naquele momento, a luta interna no CENTEC acirrou-se e ganhou força. Foram realizadas eleições diretas para Diretor Geral da instituição, vencendo Jaime Sodré, mas o resultado não foi aceito pelo MEC. A disputa girava em torno do direito de eleger o Diretor da instituição, que a comunidade acadêmica entendia como legítima, não aceitando uma nomeação do MEC. A instituição entrou em um impasse: de um lado, a comunidade havia escolhido um nome e o Ministério da Educação não aceitava; de outro lado, ela não aceitava o nome indicado pelo Ministério. O acirramento político foi intenso, e acabou sendo nomeado o Prof. Antônio Barreto Barral, professor do CENTEC, mas que para a Profa. Mirtânia Leão<sup>154</sup>, não tinha o apoio dos colegas, pois “o processo de escolha interno e democrático não apontava para o Prof. Antônio Barreto Barral. E de novo, o Diretor do CENTEC não era resultante de uma escolha e sim de indicação, de nomeação de Roberto Tripodi” que era Diretor Geral da Escola Técnica Federal da Bahia.

Apesar do enfrentamento, o Prof. Antônio Barreto Barral foi nomeado como Diretor Pró-Tempore, cabendo a ele a responsabilidade pela fusão institucional. Na prática, a Escola Técnica foi transformada em CEFET-BA, incorporando os equipamentos, materiais e todos os funcionários do CENTEC, declarado extinto. Na dolorosa síntese da Profa. Mirtânia Leão: “Nos colocaram no navio negreiro e nós fomos trazidos para Salvador”<sup>155</sup>.

---

<sup>153</sup> <http://www.mmdc.com.br/default.asp?id=23&ACT=5&content=82&mnu=1.15.03.2005>.

<sup>154</sup> Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

<sup>155</sup> Profa. Mirtânia Leão. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

Questionado sobre os motivos que o levaram-no a assumir aquele processo, o Ex-Diretor - Prof. Antônio Barreto Barral - afirmou que foi convidado pelo então Ministro José Goldenberg que acolhera as conclusões do relatório elaborado por comissão do MEC que analisou a situação vigente no ensino profissional. Por outro lado, já havia a intenção do MEC de expandir no país o modelo dos CEFETs, “o que foi feito com maior amplitude após a cefetização na Bahia. Aceitei porque acreditei no modelo CEFET”<sup>156</sup>.

Para alguns entrevistados existiu um acordo da direção das duas instituições para esse objetivo, porque o Diretor do CENTEC era também uma pessoa da Escola Técnica, tendo sido indicado por Roberto Tripodi. “Certamente que houve um acordo entre as duas direções para que a coisa fosse feita, já que era Roberto aqui e Barral lá. Os dois eram próximos e Barral também era da Escola Técnica e já tinha tido experiência de Direção na própria gestão de Roberto Tripodi”<sup>157</sup>.

Como no processo de discussão a Escola Técnica era a mais interessada, já que era ela a que estava ameaçada de estadualização, seus dirigentes se mobilizaram para preservar e manter a tradição que tinha, mobilizando as forças políticas corretas junto ao MEC. Sendo vitoriosa, a Escola Técnica acabou ficando à frente no processo de cefetização, incorporando o CENTEC, algo que fora motivo de muitas cobiças, já que os recursos orçamentários deste eram maiores que os daquela, apesar dela contar com maior número de professores, técnicos administrativos e alunos<sup>158</sup>. Mas, por obra da burocracia, um ano após a cefetização, a instituição passou a fazer parte da SESU e teve seu orçamento reduzido, já que pela metodologia utilizada a verba destinada as IES dependia de critérios de produção acadêmica, número de doutores, etc. O que significou uma redução bastante significativa no orçamento do CEFET-BA. Claro que este interesse e aparente cobiça na incorporação da instituição dizia respeito a uma parcela de dirigentes e de políticos. O corpo docente e técnico-administrativo

---

<sup>156</sup> Ex- Diretor do CENTEC e do CEFET-BA em depoimento a autora em março de 2004.

<sup>157</sup> Prof. Elias Ramos. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

<sup>158</sup> Prof. José Antônio Alves Miranda. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

da Escola Técnica, em sua maioria, ou não sabia, ou não queria ou era indiferente ao processo de incorporação<sup>159</sup>.

De qualquer maneira, naquele momento, para a Escola Técnica foi muito interessante a incorporação. Os laboratórios do CENTEC, por exemplo, estavam atualizados, considerando-se a exigência de um curso tecnológico de nível superior, que implica em maior complexidade de ensino e, portanto, exigia maior apoio em laboratórios. Os laboratórios da Escola Técnica, por seu turno, eram antigos e sucateados, considerando-se a falta de investimentos e os anos de uso.

Em 1993 a Escola Técnica Federal da Bahia, ao incorporar o CENTEC<sup>160</sup>, se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA<sup>161</sup>, expandindo-se através da criação das Unidades Descentralizadas em várias regiões do Estado, por conta do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, criado em julho de 1986 pelo Governo Federal. Esse programa buscou ampliar a possibilidade do acesso ao “ensino técnico de 2º grau e do Ensino Superior, para uma parcela significativa de alunos que deixariam de se deslocar para a capital a fim de concorrer às vagas lá ofertadas”<sup>162</sup>. Como resultado da política de expansão foram criadas as Unidades de Ensino Descentralizadas em Barreiras e dois anos depois foram implantadas as UNEDs de Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis todas atuando somente com cursos ao nível de segundo grau. O CEFET-BA só iria implementar os cursos superiores de Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Industrial

---

<sup>159</sup> Depoimento do Prof. Antônio Barreto Barral a autora.

<sup>160</sup> Diferentemente do que se pensava, o processo de incorporação de outras instituições de ensino superior pelo CEFETs ou pela Escola Técnica como foi o caso do CEFET-BA, não se deu isoladamente, já que em 1994, o CEFET Paraná incorporou a Fundação de Ensino Superior de Pato Branco - FUNESP, “ocasionando alterações significativas na estrutura política-pedagógica do CEFET, visto que assumiu cursos de terceiro grau em áreas não vinculadas exclusivamente ao setor industrial (Ciências Matemáticas, Letras, Agronomia, Administração, Ciências Contábeis, Processamento de Dados)”. O que diferencia este processo do CEFET-BA, foi que o CEFET Paraná já possuía cursos de nível superior, diferentemente do caso baiano. CORONA, H. M. P.. **Educação Tecnológica e a Agenda para a construção do Projeto Político Pedagógico**. s/d.

<http://www.humanas.unisinos.br/simposio/educacao>.

<sup>161</sup> Lei 8.711/93.

<sup>162</sup> CORONA, H. M. P.. s/d.

Mecânica e o de Bacharelado em Administração-Habilitação em Administração Hoteleira na sede em Salvador e após seis anos da cefetização.

Embora com modelos de gestão diferentes, do ponto de vista da injunção política, as duas instituições estiveram submetidas às ações de grupos de políticos que as comandavam, com maior ou menor grau de interferência. A ETFB, até por ter décadas de existência, sofreu muito mais com os interventores nomeados. Um deles, muito lembrado até os dias atuais, filho de um senador da república entre 1971 a 1979<sup>163</sup>, o Engenheiro Rui Santos Filho, ficou no cargo de Diretor-Interventor por 12 anos. Após sua gestão, em meados da década de oitenta, época da chamada redemocratização do país, a comunidade mobilizou-se, sendo eleito Roberto Tripodi, com aproximadamente 96% dos votos da comunidade<sup>164</sup>. Este ocupou o cargo de Diretor Geral da Escola Técnica também por 12 anos. Pode-se afirmar que mesmo tendo deixado o cargo de Diretor Geral, Roberto Tripodi no imaginário institucional, ainda exerce poder no CEFET-BA, mesmo quando a realidade nega este imaginário, já que este atua somente como professor, sendo um personagem polêmico, admirado por uns e odiado por outros.

Roberto Tripodi faz parte do imaginário social da instituição. De um lado, por características individuais, próprias e inerentes a cada ser humano, que se constitui em um estilo; mas, por outro lado, esta também permeada pelo contexto da práxis educacional. Estas características não só marcaram as relações dele na instituição, como também cristalizaram sua imagem, representada como algo estanque, que não se modificou ao modificar-se sua posição institucional. Ou, no dizer de Maffesoli,<sup>165</sup> o estilo de um homem ou de um determinado grupo nada mais é do que a cristalização da época em que vive. Ele - o estilo - é revelador da complexidade social, uma espécie de língua comum que se estabelece em um

---

<sup>163</sup> Prof. José Antônio Alves Miranda. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

<sup>164</sup> Registre-se que, ao ser procurado para dar uma entrevista para este trabalho, Roberto Tripodi concordou em nos receber, mas não permitiu a gravação, nem autorizou a publicação.

<sup>165</sup> MAFFESOLI, M.. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995, p. 29.



cotidiano, onde através do convívio criam-se “laços e uniões que são fortes pela forma como se criam e como permanecem presentes na memória da trajetória de vida das pessoas. A vivência do cotidiano, do aqui e do agora, permite observar que, se os episódios são passageiros, os sentidos são atemporais, e se mantêm vivos”.

Destarte, apesar de ter sido eleito com absoluta maioria dos votos em uma primeira eleição e ter sido reeleito, visto que se apresentava como um candidato politicamente neutro, significando a superação do período ditatorial<sup>166</sup>, ele acabou, ao contrário, caracterizado para a oposição as direções do CEFET-BA como o mentor de todo o processo de cefetização. Para muitos professores, funcionários e ex-alunos, Roberto Tripodi foi um gestor que, apesar da forma autoritária, conseguiu dirigir a instituição em um período em que a qualidade de ensino era inquestionável e a dinâmica institucional semelhante a uma grande família, conforme observado anteriormente. A vivência da autora na instituição permitiu presenciar, em momentos de instabilidade institucional as pessoas ainda dizerem: “se fosse na época de Roberto isso não aconteceria” ou “na época de Roberto isso não tinha chance de acontecer”. Bem como, quando um curso era avaliado de forma positiva ser comparado a qualidade que havia na época da gestão de Roberto Tripodi.

Além de ter indicado o Prof. Antônio Barreto Barral para fazer o processo de cefetização à frente do CENTEC, em sua última gestão Roberto Tripodi também o indicou para concorrer ao cargo de Diretor Geral do CEFET-BA. A aposta no Prof. Antônio Barreto Barral, segundo Professor Décio Luiz de Faria, era motivada por sua história, tanto na Escola Técnica como no CENTEC, havendo o entendimento de que ele seria a pessoa que poderia unir as duas instituições em torno de um novo projeto: dar identidade para uma nova instituição. Não seria uma tarefa fácil, considerando que “já havia naquele momento, um

---

<sup>166</sup> Prof. Albertino Ferreira Nascimento Júnior. Professor da Escola Técnica federal da Bahia e atualmente do CEFET-BA. Conselheiro Estadual de Educação da Bahia na gestão 2003.. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador – BA.

acirramento entre o pessoal do CENTEC ligado ao sindicato e o pessoal do 2º grau, e um grupo que tentava fazer união das duas instituições, como o estatuto propunha"<sup>167</sup>.

Para o Ex-Diretor de Ensino, Professor Décio Luiz de Faria, a história da cefetização na Bahia “[...] não tem como ser compreendida a não ser à luz da história da Escola Técnica”. Afirma que o “serviço público na Bahia tem muito do familiar, pois as pessoas comandavam a contratação nas instituições, pois naquele momento não havia concurso público”. Para ele, havia uma rede de influências pessoais determinando a contratação de novos servidores e professores.

Na Escola Técnica os professores que eram chamados, tinham sido alunos, tinham famílias, amigos e se formaram aqui. Tinha amor à escola, um sentimento de doação institucional: de se doar, de ensinar, de querer que escola crescesse. Mas, de outro lado, se há um movimento que signifique agressões a ela, ela se fecha completamente com uma rede de proteção. Sem compreender isso é difícil administrá-la<sup>168</sup>.

Esta afirmação permite compreender melhor porque, até os dias atuais, diretores, professores e técnicos administrativos recordam e citam a Escola Técnica Federal da Bahia como uma grande família. Esta perspectiva é também importante para compreender a estranheza de quem entra no CEFET-BA por concurso público, obrigatório depois da Constituição de 1988, e encontra situações que deveriam ser administradas segundo as normas burocráticas que regem o serviço público e não o são. Exatamente porque não são as leis e regras que regem uma “grande família”, mas os princípios múltiplos e as relações difusas, constituídas e mantidas a partir da convivência de anos a fio, resolvendo os problemas conforme a conveniência dos hábitos e costumes. Assim, assuntos considerados graves à luz da legislação que rege o funcionalismo público, exigindo a aplicação da “fria letra da lei”, eram negociados no seio desta grande família, como uma espécie de roupa suja a ser lavada entre quatro paredes, entre parentes e agregados.

---

<sup>167</sup> Prof. Décio Luiz de Faria. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

<sup>168</sup> Prof. Décio Luiz de Faria. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

A admissão de novos servidores por meio de concurso público e não por favorecimento e dependência, prejudicou a criação de "currais eleitorais"<sup>169</sup>, dificultando a inserção dos novos contratados que são obrigados a se submeterem àquelas regras informais, consuetudinárias, ao mesmo tempo em que devem tomar partido por algum lado. A possibilidade de uma via alternativa, de caráter legalista e burocrático é muito difícil, já que cada novo membro é obrigado a escolher um lado, pois caso contrário ele se sente desautorizado, dado que não partilha o pertencimento institucional. Tampouco há o estabelecimento de regras públicas e gerais, de definição de requisitos mínimos de formação e de competências para o exercício das atividades. Da mesma forma, a instituição não possui rotinas escritas de trabalho, o que não significa que as coisas não aconteçam; pelo contrário, acontecem, mas de acordo com rotinas mnemônicas<sup>170</sup>.

Desta maneira, a incorporação foi imposta de cima para baixo, sem discussão institucional, atrapalhando todo um movimento dentro da Escola Técnica, de reafirmação do seu nome, de estabilização de sua estrutura e “com a perspectiva, inclusive, de ter no futuro cursos de terceiro grau.”<sup>171</sup>. Não houve de parte da instituição nenhuma tentativa de minimizar o choque cultural da cefetização e as tentativas foram “muito mais por força dos trabalhadores do que da instituição. Tentamos construir um processo que fizesse com que pudessemos identificar os elementos que nos fariam conviver, respeitando as culturas”. Foi uma imposição que causou “um prejuízo muito grande, tanto para os trabalhadores do CENTEC, quanto os trabalhadores da Escola Técnica, e é claro, para as duas instituições. Não

---

<sup>169</sup> HAGUETTE, A. **A luta pelo ensino básico**: uma proposta pedagógica administrativa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 1990.

<sup>170</sup> Neste sentido, é sintomática a declaração de uma entrevistada de que os manuais de operação dos equipamentos transferidos do CENTEC para a ETFBa foram perdidos durante a mudança, impossibilitando o funcionamento das máquinas ou dependendo do conhecimento pessoal do professor.

<sup>171</sup> Prof. Albertino Ferreira Nascimento Júnior. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador – BA.

houve a junção do que havia de positivo das duas instituições, já que não houve um elemento de construção e isto foi muito ruim”<sup>172</sup>.

Assim, parece não haver dúvidas de que a incorporação do CENTEC “foi feita por cima”, certeza inclusive compartilhada por Câmara Bastos, Presidente da APUB, para quem faltou uma discussão profunda sobre os aspectos que pudessem permitir o sentimento de participação dos envolvidos. Para a construção que permitisse emergir deste processo uma nova e forte instituição. Como não foi feita “existe uma divisão permanente do 2º grau e o 3º grau”. Eles não são âmbitos educacionais, ao contrário, eles são coisas à parte, inclusive porque tudo que tem no 1º e 2º graus se reflete no 3º grau. Então não há nem mesmo “a título de uma continuidade orgânica dentro da instituição. Claro que não é só isso, é a forma que eles construíram a questão técnica dentro da instituição”<sup>173</sup>.

Outra queixa sobre a cefetização foi quanto às incertezas que seus funcionários, professores e técnicos administrativos vivenciaram. Não havia certeza quanto ao destino da instituição incorporada. “A gente não tinha clareza que viria para Salvador, até ver que as nossas coisas estavam sendo retiradas. Os cursos de administração e os de engenharia vieram para a sede no Barbalho”<sup>174</sup>. A decisão da transferência para o Barbalho foi tomada por Roberto Tripodi, e informada a uma Assembléia, que era contrária. Para o pessoal do CENTEC a transferência para Salvador foi vivenciada com um sentimento de estranhamento muito grande, visto que a vida acadêmica era estruturada e vivenciada de forma diferenciada, ainda maior porque uma instituição era de segundo grau e a outra de ensino superior. Para além da perda de status, elementos mais subjetivos contribuíam para esta percepção: “éramos mais unidos, vivíamos a vida acadêmica de ensino superior. Até para lutar, para reivindicar,

---

<sup>172</sup> Prof. Albertino Ferreira Nascimento Júnior. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador – BA.

<sup>173</sup> Câmara Bastos. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 na sede da Associação dos Professores Universitários da Bahia – APUB.

<sup>174</sup> Professora Mirtânia Leão. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador – BA.

havia mais corporativismo, objetivo comum. Aqui você tem pessoas mais preocupadas em vir dar sua aula e ir embora, tudo muito pulverizado”<sup>175</sup>.

Mais objetivamente, os laboratórios do CENTEC nunca foram transferidos para a sede do Barbalho, apenas alguns equipamentos. A maior parte ficou abandonada na origem, deteriorando-se e, no limite, sendo desviada ou simplesmente roubada. Somente com a abertura da unidade de Simões Filho do CEFET é que aos poucos os antigos professores foram se dando conta que materiais e equipamentos haviam se perdido, já que não estavam nem lá, nem cá. Cada área foi aos poucos percebendo as perdas, contribuindo para que as pessoas chegassem à conclusão que, no processo de incorporação, não houve ganhos.

Você fica chateada, porque o dinheiro público que foi utilizado lá, era usado lá. Era um pequeno grupo que tinha acesso, mas tinha acesso, e de repente essa coisa é destruída e nem o pequeno grupo teve mais acesso e nem o grande. Eu acredito que muita coisa ou a maioria se perdeu por incompetência<sup>176</sup>.

Os depoimentos dos ex-professores do CENTEC apontam na mesma direção e referem-se a um mesmo imaginário: o nível dos cursos de Simões Filho era excelente, os departamentos funcionavam, apesar do modelo de indicação política havia na prática pedagógica um modelo democrático de discussões e de decisão departamental, havia excelentes laboratórios. Por outro lado, a transferência para Salvador significou “entrar como intrusos”, “comer o pão que o diabo amassou”, “ser deportado”, entre outras expressões.

A partir do momento em que os trabalhadores foram agrupados, foi um momento de tentativa de construção coletiva, mas este processo foi atropelado pela direção que impôs suas normas e estatutos, não respeitando uma comissão de trabalho interinstitucional. Foram criados os departamentos que passaram alocar os professores da Escola Técnica e do CENTEC, já que a estrutura da Escola Técnica era de coordenações de cursos. E novamente

---

<sup>175</sup> Profa. Rita Aragão. Ex-professora do CENTEC e atualmente do CEFET-BA. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

<sup>176</sup> Profa. Mirtânia Leão. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

houve a quebra de um acordo, já que havia um entendimento de que os chefes destes departamentos deveriam ser eleitos, o que não ocorreu<sup>177</sup>. Eles foram nomeados e imediatamente hostilizados. A implantação de uma nova estrutura de comando já teria sido problemática, mas os conflitos aumentaram exponencialmente por falta de legitimidade dos chefes, ou melhor, por ausência de respaldo político e democrático de seus colegas. Adicionem-se as dificuldades administrativas, pois não havia uma organização formal, não havia arquivos, não estavam estabelecidos os procedimentos, inexistiam normas, faltava pessoal treinado, além da dificuldade de se estabelecer vínculos com os docentes e técnicos do CENTEC que estavam chegando a ETFB.

De qualquer modo, poder-se-ia dizer que "aos trancos e barrancos", continuava o processo de cefetização, ou pelo menos de junção das duas instituições. Ocorreu então a primeira eleição para Diretor Geral do CEFET-BA, concorrendo três candidaturas. De um lado, o candidato representando o grupo que já estava na direção - Antônio Barreto Barral; do outro o candidato do SINASEFE – Prof. Carlos D’Alexandria Bruni, e uma candidata representando o CENTEC – Profa. Mirtânia Leão. O Prof. Antônio Barreto Barral venceu as eleições com uma diferença para o candidato do SINASEFE de menos de 1% dos votos. Para o Prof. Felipe Massão<sup>178</sup>, o pessoal do SINASEFE perdeu devido a sua incapacidade de negociar, “já que eles querem voto, mas não negociam posições e posturas”.

### **4. 3. A Consolidação da Divisão**

Eleito, o Prof. Antônio Barreto Barral assume um CEFET-BA agora duplamente dividido. Primeiro, pela consequência de um modelo de cefetização desastroso, e segundo

---

<sup>177</sup> Prof. Albertino Ferreira Nascimento Júnior. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador – BA.

<sup>178</sup> Foi modificado o nome do Professor a pedido do entrevistado. Entrevista concedida a autora em maio de 2004.

pela divisão entre seus eleitores e seus opositores. Neste clima iniciaram-se os trabalhos da reforma da educação profissional. A reforma, por sua vez, também tinha apoiadores e opositores e seus trabalhos foram permeados por rupturas e continuidades, avanços e retrocessos. Nesse sentido, pode-se dizer que a reforma veio pôr mais lenha em uma fogueira que já era bastante vigorosa.

Os quatro anos da gestão do Prof. Antônio Barreto Barral foram anos difíceis para todos. Eles significaram o momento de ruptura, deixando-se para trás a história de uma escola modelar de 2º grau, para se constituir em uma instituição **também** de ensino superior. Significaram, também, a instauração de novas rotinas, obrigando as pessoas a negociarem seus territórios físicos e simbólicos, tão bem delimitados ao longo do tempo e a conviverem com outras realidades, outras significações, outros saberes e poderes. Por último, neste período, foi aprovada a nova LDB, e após ela, a regulamentação da reforma da educação profissional.

A nova legislação para o CEFET-BA, especificamente, foi um salto no escuro, pois as mudanças próprias da reforma foram maximizadas pela rigidez comportamental, pelos confrontos e pela falta de pessoal técnico qualificado. Não havia vontade política ideológica para a reforma, agravada pela falta de recursos humanos, materiais e financeiros para engendrar e implementar os novos currículos. Estes fatos, associados à mudança do perfil da clientela a ser atendida e às lutas de poder, paralisaram a instituição. Segundo o Prof. Antônio Barreto Barral, a reforma foi difícil para todas, ou quase todas, as instituições que abrangiam seu universo, inclusive pelo tempo exíguo para os ajustes necessários. Para ele, apesar de ter influenciado no comportamento institucional não o desestruturou, já que foi mantido o funcionamento acadêmico e administrativo do CEFET-BA. Outras frentes de ação foram abertas, inclusive por força da atuação do Conselho de Diretores junto ao MEC,

principalmente para ocupar as vagas existentes antes da aprovação dos novos parâmetros curriculares e, conseqüentemente, implantar os novos cursos<sup>179</sup>.

Terminada a gestão do Prof. Antônio Barreto Barral, houve um tempo mínimo, durante o qual se buscou criar um espaço de negociação coletiva, com diversos segmentos discutindo uma proposta institucional. Juntaram-se representantes do SINASEFE, do CENTEC, da ETFB e do CEFET-BA. Este último grupo representado por pessoas que entraram na instituição quando já havia ocorrido a cefetização, e que mantinham trânsito e amizades com os outros grupos. Mas, a “trégua” na guerra de poder foi curta e os grupos voltaram às “armas”.

Esta nova batalha não será encabeçada por representantes do CENTEC e da ETFB, como seria de se esperar, mas sim por dois amigos e antigos aliados de chapa de oposição da Escola Técnica: Prof. Dr. Elias Ramos e Profa. Aurina Oliveira Santana. As versões para este conflito de nomes e ideais são dispares. Ainda que as diversas tendências concordassem inicialmente que o Prof. Dr. Elias Ramos podia “amalgamar” as pessoas, tinha credibilidade e qualificação acadêmica, podendo tensionar com o próprio MEC, as desconfianças eram ainda maiores. E a maior delas dizia respeito a supostos acordos feitos na surdina, que garantissem a permanência do chamado grupo do Prof. Antônio Barreto Barral em cargos estratégicos. No limite da desconfiança somente restou a opção de ambos serem candidatos: assim um não poderia trair o outro<sup>180</sup>.

Para outros, não foi tanto a desconfiança, mas a intransigência onde cada um acusava o outro de ter “um projeto de poder”, querendo ter o controle do outro e de tudo, e afinal perdendo o controle do processo e a chance de “construir um grande CEFET-BA”. Com cada grupo impondo seu próprio nome, rapidamente perderam-se as possibilidades de negociação pela via da discussão madura e conseqüente. Os seminários planejados para discutir o futuro

---

<sup>179</sup> Prof. Antônio Barreto Barral. Depoimento concedido à autora em junho de 2005.

<sup>180</sup> Prof. Albertino Ferreira Nascimento Júnior. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador – BA.



institucional foram boicotados, uma candidatura única naufragou e o conflito voltou a rondar o Barbalho<sup>181</sup>.

O impasse criado naquele momento e ampliado durante a consulta pública<sup>182</sup>, envolvia mais do que apenas a simpatia ou antipatia pelos candidatos. Na percepção da autora, ao que parece, o que se disputava eram duas representações em torno do papel do CEFET-BA. Um projeto, capitaneado pela Profa. Aurina Oliveira Santana, ancorava-se no pretérito, no resgate da antiga ETFB, com tudo que ela havia significado para a educação técnica baiana. Esta legítima aspiração saudosista, entretanto, significava também resgatar um impossível passado. O grupo do Prof. Dr. Elias Ramos, por sua vez, ancorava seu discurso em um porvir: a consolidação do CEFET-BA como instituição de educação profissional, contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão. Isto significou, entretanto, uma impossível negociação com o futuro.

Além disso, havia no grupo do Prof. Dr. Elias Ramos uma questão que estava relacionada à tática política. Num momento em que a indicação do diretor geral era feita a partir de uma lista tríplice, parecia ao grupo que, entre uma candidata de forte oposição ao MEC, além da qualificação acadêmica de especialista, em contrapartida a uma pessoa que, além de ser doutor, possuía em seu grupo pessoas trabalhando com a SEMTEC/MEC na reforma da educação profissional, ele poderia ser nomeado, mesmo que não se classificasse em primeiro lugar.

Foi uma consulta pública recheada de denúncias e acusações mútuas, com as pessoas, partidos políticos e entidades confusamente envolvidas. Cada um tentava fazer colar no outro a imagem que mais lhe interessava. Assim, enquanto o grupo de apoio à Profa. Aurina

---

<sup>181</sup> Professor Felipe Massão. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador – BA.

<sup>182</sup> A consulta realizada no final de 2000 tinha como objetivo compor a lista tríplice que encaminhada ao MEC, definiria quem seria o novo Diretor Geral do CEFET-BA, a partir de maio de 2001, conforme Lei Nº 9.192/95 e o Decreto Nº 1.916/96 que estabelecia entre outras determinações que “a nomeação do Diretor desses estabelecimentos federais de ensino é de competência do Presidente da República, escolhido entre os indicados em lista tríplice, elaborada pelo colegiado máximo da instituição”. Esta lista seria mandada ao MEC até 60 dias antes de findo o mandato de Barral, onde os “indicados nesta lista serão escolhidos entre professores dos níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor”.

Oliveira Santana acusava o Prof. Dr. Elias Ramos de ser o candidato do Prof. Antônio Barreto Barral, o que significava o candidato da continuidade, o grupo do Prof. Dr. Elias Ramos acusava a Profa. Aurina Oliveira Santana de ser a candidata do SINASEFE, o que significava a candidata que atendia aos interesses sindicais pessoais e não institucionais.

A Profa. Aurina Oliveira Santana foi vencedora da consulta realizada em 28 de novembro de 2000. Na tentativa de garantir sua nomeação, apegou-se a um documento de campanha assinado pelos candidatos comprometendo-se em apoiar o primeiro colocado na consulta. O lado contrário, por sua vez, lembrava a necessidade de atender a legislação vigente, brandindo um documento assinado pelos candidatos concordando em submeter-se às regras do jogo político da lista tríplice. A disputa, portanto, girava em torno da legitimidade de quem venceu a eleição e a legalidade de que qualquer dos candidatos poderia ser nomeado. O Colégio Eleitoral optou pela versão legalista, considerando sem valor legal o documento assinado pelos candidatos em apoiar o mais votado. Havia um entendimento de que se este documento fosse considerado, a consulta deveria ser considerada sem legitimidade. Desta maneira o Colégio Eleitoral manteve a ordem da consulta pública ao enviar a lista ao MEC, entendendo que qualquer um dos três candidatos poderia ser nomeado<sup>183</sup>.

O grupo do Prof. Dr. Elias Ramos, por sua vez, parafraseando Lênin, viveu momentos de análise política e indecisão prática: o que fazer? Embora derrotados na consulta eleitoral, estavam objetivamente convencidos da superioridade acadêmica de seu candidato e da justeza dos seus propósitos. Ademais, naquele momento, o CEFET-BA estava iniciando os passos da reforma, e a candidata vencedora era considerada como adversária da reforma. As negociações a favor e contra a retirada ou manutenção dos nomes na lista tríplice, os boatos e as manifestações de cada um dos lados, as expectativas e frustrações, as verdades e as mentiras terminaram compondo um complexo quadro político. De golpe em golpe, a cada

---

<sup>183</sup> Conforme e-mail, datado de 15 de maio de 2001, que circulou no intracefet. Cópia do e-mail em posse da autora.

ação correspondendo uma reação, de equívoco em equívoco, os outrora aliados terminaram em campos opostos. Mais que adversários, constituíram-se em inimigos declarados.

Em 11 de maio de 2001, através da Portaria 852, assinada pelo Ministro da Educação, o Prof. Dr. Elias Ramos foi nomeado Diretor Geral do CEFET-BA. E nesse mesmo dia o CEFET-BA virou um caos. As escaramuças transformaram-se em guerra declarada e as agressões, até então contidas no discurso, tornaram-se físicas. A disputa por espaços transmutou-se em invasões à força. Os dispositivos legais da LDB foram substituídos pelos artigos do Código Penal.

Além disso, parecia que parte da esquerda baiana, principalmente os parlamentares do PT, havia-se mudado para a Escola. Uns, atendendo pedido de eleitores, outros mandados por seus superiores, e outros ainda simplesmente preocupados em preservar seu curral eleitoral. Não se pode esquecer que no prédio da Escola Técnica a área central da instituição é chamada de praça vermelha e que grande parcela dos militantes políticos de esquerda em Salvador tinha saído da ETFB<sup>184</sup>.

Os professores ligados ao grupo da Profa. Aurina Oliveira Santana entraram em greve, denominando o movimento contra a nomeação de “Fora Elias Fora”. Várias assembléias foram realizadas pelos alunos para discutir a situação. Primeiro, foi o ensino médio que votou pelo fim da greve, depois os alunos dos cursos técnicos e, por último, os alunos do ensino superior, mais interessados na conclusão de seus cursos. Ainda assim a greve foi mantida, pois o grupo da Profa. Aurina Oliveira Santana entendeu que não era legítima a decisão dos alunos. Estes fatos causaram revolta e segundo o depoimento de um

---

<sup>184</sup> Como se pode comprovar pela fala do atual Secretário Executivo do Ministério da Cultura do governo LULA, Juca Ferreira. Ele afirma que fora estudar em 1967 “[...] na Escola Técnica Federal da Bahia para desenvolver um trabalho político, já que ali se formava boa parte do operariado baiano. Em 1968, comandou uma greve na escola, na primeira grande manifestação estudantil”, baiana [http://www.emilianojose.com.br/imprensa/nominimo\\_09092004.htm](http://www.emilianojose.com.br/imprensa/nominimo_09092004.htm).20.03.2005.

aluno: “O que buscamos da Escola é o conhecimento e formação profissional... esperança de ascensão social. Não a guerra insana pelo poder, só melhorar um pouquinho de vida”<sup>185</sup>.

Passado um mês, o movimento só existia dentro da instituição e a imprensa publicava posicionamentos contra a greve. Como foi o caso de um pai, ex-aluno da Escola Técnica, com um filho estudando no CEFET-BA:

A greve não é em defesa do ensino público e gratuito e de boa qualidade, nem por salários, nem por melhores condições de trabalho. É sim, pelo poder político-partidário e até mesmo por interesses pessoais que um grupo de professores, que se dizem educadores, e funcionários, açoitados por uma instituição sindical corrompida que funciona, estranhamente, dentro da escola”. Continua afirmando que “Gente inescrupulosa que é, ou então está a serviço de políticos de ocasião que vêm na instituição a possibilidade potencial de utilizá-la para galgar algum mandato”<sup>186</sup>.

Mas nada fez o grupo da Profa. Aurina Oliveira Santana suspender a greve. Ao contrário, o movimento radicalizava-se, e em 06 de julho de 2001, novamente este grupo apoiou a tentativa de invasão ao prédio central da administração por um grupo de alunos, alguns menores de idade, liderados pelo Grêmio Estudantil<sup>187</sup>. É necessário ressaltar, que o Grêmio estudantil do CEFET-BA naquele momento não era uma instituição que atuava em nome da categoria, pois apesar da decisão dos alunos do ensino médio contra a greve o Grêmio continuava a apoiá-la.

O fato é que o conflito cotidiano, as invasões e agressões diárias, paralisavam a instituição. Depois de dezenas de reuniões e embora pressionado pelo próprio grupo para que permanecesse na direção, o Prof. Dr. Elias Ramos informa que não aceitava prejudicar a instituição, tal como estava acontecendo, e renuncia no início de agosto de 2001 ao cargo de Diretor Geral do CEFET-BA.

---

<sup>185</sup> Conforme e-mail de repúdio que foi colocado no intracefet datado de 30 de maio de 2001. Cópia do e-mail de posse da autora.

<sup>186</sup> Matéria do Jornal “A tarde” que foi divulgada no intracefet. Cópia em posse da autora.

<sup>187</sup> Conforme Ofício 184/2001/GD, assinada pelo Diretor Geral e encaminhado ao Superintendente da Polícia federal de Salvador. Cópia do ofício com a autora.

Os depoentes com maior vivência política consideram aquele período como o desperdício da única saída após a cefetização. Ou seja, a ruptura possível das gestões anteriores teria sido desperdiçada. Haveria duas oposições no CEFET-BA: uma oriunda da antiga Escola Técnica e a outra do CENTEC. Acreditou-se que estas poderiam se unir, contrapondo-se às vertentes que se perpetuavam na direção. Porém, a disputa de poder dentro da própria oposição impossibilitou o sonho, realinhando as forças políticas. Depois da eleição e renúncia do Prof. Dr. Elias Ramos, passou-se a configuração com novos grupos: o da situação, sempre capitaneado pelos antigos dirigentes; o da oposição da antiga Escola Técnica, reunido em torno da Profa. Aurina Oliveira Santana; e um possível novo grupo, reunindo a oposição do CENTEC e os novos contratados com aspirações libertárias.

Além disso, a renúncia levava ao que parece ser o “destino” do CEFET-BA: um combate perpétuo entre diferentes grupos, em um ambiente alimentado por conflitos e denúncias. Uma instituição que vive mais tempo sob a égide do conflito, do que sob o manto da concórdia. Mais que isso: a uma instituição dicotomizada pelas lutas de poder, em detrimento de sua função institucional e social, enquanto instituição pública, que é o ensino, a pesquisa e a extensão. A renúncia também levou a modificações nas relações de poder institucionais, alterando os ritos e os rituais, com novas produções e representações, inaugurando temporalidades e territorialidades.

Na prática, a renúncia de um não significou a posse de outro. Ao contrário, significou a nomeação de um Diretor *Pró Tempore*, o Prof. Rui Pereira Santana<sup>188</sup>, antigo professor da Escola Técnica que tinha sido Diretor da Unidade Descentralizada de Eunápolis. Em sua

---

<sup>188</sup> Procurado insistentemente para conceder uma entrevista ou depoimento por escrito a autora o Prof. Rui Pereira Santana negou sua participação. Além disto, a autora enviou ao Conselho Diretor do CEFET-BA uma solicitação de autorização para poder escrever sobre o CEFET-BA. O Conselho entendeu que esta autorização deveria ser dada pelo Diretor Geral - Prof. Rui Pereira Santana, que não autorizou que esta tese sobre a instituição fosse realizada. Apesar de ser procurado diversas vezes, esta tese será defendida sem que o mesmo tivesse oficialmente autorizado. Para a autora é motivo de surpresa tal recusa, já que a mesma foi Coordenadora de Curso no CEFET-BA e Assessora de dois Diretores, inclusive do mesmo. Além de avaliadora do MEC na reforma da educação profissional, tendo contribuído com várias instituições na implementação e avaliação dos cursos.

posse, avisou que "não tinha medo de cara feia", pois todo dia ao levantar tinha que olhar a dele no espelho. Naquele momento, o recado estava sendo dado à "grande família" e poucos tiveram a coragem de enfrentá-lo, visto que o mesmo não só tinha conhecimento dos muitos segredos filiais, mas vivenciava a dinâmica da instituição há trinta anos.

Após um ano de administração *por um tempo*, foi realizada nova consulta à comunidade para a composição da lista tríplice. Novamente a Profa. Aurina Oliveira Santana foi candidata e de novo foi a mais votada. Mas, na reunião do Colégio Eleitoral Especial do CEFET-BA, realizada em 19 de dezembro de 2001, decidiu-se inverter a ordem dos candidatos. Assim, a lista encaminhada ao MEC tinha o Professor Rui Pereira Santana como primeiro nome, seguido da Professora Aurina Oliveira Santana e em terceiro o Professor José Ayrzon Pires França<sup>189</sup>. Novamente, a Profa. Aurina Oliveira Santana não seria nomeada pelo MEC.

Como o Professor Rui Pereira Santana era conhecido como um legalista, o grupo de oposição à sua gestão voltou-se para um conjunto de denúncias que atingiriam não a ele, mas ao grupo do Prof. Antônio Barreto Barral. Nesse ponto, a Fundação CEFET-BA desempenhou um papel central. No apagar das luzes da gestão do Prof. Antônio Barreto Barral o estatuto da Fundação foi modificado e o CEFET-BA, que antes ocupava papel de destaque no seu Conselho Curador, passou a ter somente um representante, que deveria ser um professor indicado pelo Diretor Geral, mas "devidamente indicado pela diretoria anterior"<sup>190</sup>. As relações do CEFET-BA com sua fundação de apoio, que durante a gestão do Prof. Antônio Barreto Barral transcorreram sem grandes problemas para ambos os lados, tornou-se problemática. O estatuto anterior previa um Conselho Curador constituído por nove membros. Destes, quatro eram pessoas ligadas diretamente à Direção do CEFET-BA: o Diretor Geral, o

---

<sup>189</sup> Conforme Ata da reunião do Colégio Eleitoral Especial do CEFET-BA, realizada em 19.12.2001. Cópia da Ata de posse da autora.

<sup>190</sup> Prof. João Alfredo de Almeida Barros. Ex-Professor do CENTEC e atualmente do CEFET-BA. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

vice-diretor, o Chefe de Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias – DIREP, e um quarto que seria representante dos professores. Com o conhecimento desta mudança, que ocorreu depois da posse do Prof. Dr. Elias Ramos, houve uma revolta, pois foi retirada a representatividade da escola<sup>191</sup>. Conseqüentemente, a fundação foi denunciada ao Ministério Público.

A Fundação preparou-se para a substituição de Diretor, inclusive com a mudança de suas instalações para prédio próprio no Barbalho, continuando, entretanto, a usar desde o nome até as salas de aula do CEFET-BA como sempre fez. Durante muito tempo para se usar as salas de aula no último andar da administração era preciso pedir autorização da Fundação. Estas salas tinham sido reformadas e mobiliadas para uso somente em atividades ligadas a cursos pagos, como o Curso Superior de Tecnologia em Polimerização, financiado por uma empresa privada. Em uma inversão de valores, a Fundação, que deveria dar apoio ao CEFET-BA, acabou transformando a DIREP em sua refém. Ou seja, os recursos gerados pela DIREP eram direcionados para a Fundação, ao mesmo tempo em que faltava material de consumo na Instituição. Desta maneira, era a fundação que detinha o poder financeiro e “parecia sempre que a Instituição estava pedindo um favor. “Qualquer coisa só era feita dependendo de um sentimento deles, de uma boa vontade. Se a instituição precisava de um recurso, tinha que ser suplicado e se você não se comportasse, perderia aquilo”<sup>192</sup>.

O problema maior da Fundação CEFET-BA era a administração financeira dos projetos que ela gerenciava, a ponto de algumas pessoas preferirem não assumir compromissos com outras instituições se isto envolvesse dinheiro, pois sabiam que teriam que lidar com a Fundação. Segundo os entrevistados, tudo era motivo para o não pagamento dos

---

<sup>191</sup> Prof. João Alfredo de Almeida Barros. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

<sup>192</sup> Prof. João Alfredo de Almeida Barros. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

compromissos assumidos no projeto, mesmo quando havia saldo e isso acabava gerando desgaste desnecessário<sup>193</sup>.

Por orientação fundamentada em parecer da Procuradoria Jurídica, a Direção do CEFET-BA<sup>194</sup> foi obrigada a tomar uma postura frente à Fundação CEFET-BA. Assim, desde 2003, ela foi obrigada a entrar em concorrência pública, para realizar o vestibular da instituição. Hoje a Fundação CEFET-BA é uma instituição totalmente independente do CEFET-BA, apesar de ainda usar o nome da instituição.

#### **4.4. O Papel do SINASEFE**

O SINASEFE possui uma história que não difere da história sindical brasileira, sempre mais ligada a um movimento reivindicatório, corporativista, do que a um movimento revolucionário, que inspirou a constituição dos primeiros sindicatos. “Não é um sindicato pensado com uma estrutura de classe, mas aqui na Bahia sua atuação é um pouco pior. O SINASEFE é um lugar aonde se vai para tomar café, ler jornal”<sup>195</sup>. Para o mesmo entrevistado, ele não tem nenhuma característica de uma instituição sindical, voltada a discutir as políticas públicas educacionais, para o fomento de um debate político para a área acadêmica o que o impede, muitas vezes, de instrumentalizar seus filiados, os professores de 2º grau e os funcionários do CEFET-BA, para uma política interna voltada para a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Esta alegada apatia deve-se também ao fato de que “boa parte de seus dirigentes não privilegiou a formação acadêmica e intelectual e isto é de fato importante para os representantes sindicais da área educacional”. Além disto, o SINASEFE, seção Bahia,

---

<sup>193</sup> Prof. Felipe Massão. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

<sup>194</sup> Publicado no site: [www.cefetba.br](http://www.cefetba.br).

<sup>195</sup> Prof. Sinval Silva Araújo. Chefe de Departamento e Professor do CEFET-BA. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.



[...] desde a década de 90 passou a ser muito personalista, corporativista, atrelado a um determinado grupo, sem projeto, sem um olhar crítico para a instituição e para a realidade brasileira. Com uma complicação terrível que é um sindicato dos professores com sindicato dos funcionários e aí as relações se confundem e os conflitos se instalam. E quando se fala de conflitos não é apenas os gerados a partir de ações do CEFET-BA. Existem muitos conflitos internos. Cada mudança de direção é uma luta interna que às vezes extrapola a instituição<sup>196</sup>.

Talvez seja ilustrativo deste fato à denúncia feita em carta encaminhada em 30 de novembro de 2000 ao XIV CONSINASEFE, que aconteceria em Goiânia, entre os dias 02 a 06 de dezembro, intitulada “A imperativa necessidade de alternância nas direções sindicais” e assinada pelo Coordenador de Formação Política, pelo Coordenador de Assuntos Jurídicos e pela Coordenadora Administrativa e Financeira. Eles denunciavam as dificuldades enfrentadas a partir do momento em que se instituiu a diretoria colegiada, uma nova forma de organização composta por coordenações, em “substituição à estrutura presidencialista, que foi refutada pelo SINASEFE na elaboração do seu estatuto no Congresso de Manaus”<sup>197</sup>.

Nesta carta, existia uma série de denúncias, desde agressão física e irregularidades na compra de mantimentos e na prestação de contas, até desaparecimento de recibos de despesas efetuadas. Afirmava-se, no mesmo documento, que a falta de profissionalização das relações que o sindicato mantinha com os trabalhadores era um elemento que colocava sérios obstáculos ao trabalho sindical.

A relação familiar que se encontra instalada, e que alguns insistem em perpetuar no âmbito da entidade sindical, tem trazido problemas sérios que passam pela negligência e pelo descompromisso dos empregados do sindicato com as funções/tarefas que deveriam desempenhar.<sup>198</sup>

---

<sup>196</sup> Prof. Sinval Silva Araújo. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

<sup>197</sup> CARTA.... 2000. Cópia com a autora.

<sup>198</sup> CARTA.... 2000. Cópia com a autora.

Certamente, não era por acaso que a relação familiar aparecia no texto, em se tratando de um sindicato que operava dentro do CEFET-BA. Por último, denunciava uma prática instalada tanto no cotidiano da sede, quanto nas assembléias: a prática de ganhar no grito<sup>199</sup>.

Não conseguindo lidar com as próprias questões internas, associado à imobilidade que o movimento sindical vem vivenciando devido às políticas públicas externas a ele, suas assembléias estavam cada vez mais esvaziadas. O movimento sindical no CEFET-BA distanciava-se da base, voltando-se a um pequeno grupo diretivo. Talvez tenha sido esta a razão de quase 100 filiados pedirem seu afastamento, filiando-se à APUB.

Assim, se é verdadeiro que a antiga Escola Técnica Federal da Bahia e depois o CEFET-BA, sempre esteve nas mãos de um mesmo grupo de pessoas ligadas entre si por interesses ou um projeto de poder, também o é que o SINASEFE não se diferenciou deste modelo. Assim, ele adotou a postura de promover denúncias contra quem não era do grupo, ao mesmo tempo em que assumia a defesa de todo e qualquer ato de atores ligados a seu grupo. Um interessante registro desta lógica diz respeito a denúncias e escândalos que extrapolaram inclusive os muros institucionais, mas como envolviam pessoas ligadas ao grupo sindical, foram poupados. Dois casos bastante polêmicos de assédio sexual<sup>200</sup> servem como ilustração, um deles envolvendo uma menor em uma Unidade Descentralizada. Em ambos os casos, a “grande família” já sabia dos antecedentes dos professores envolvidos. Embora submetidos a sindicância e apontada a reincidência, consistência e veracidade na denúncia<sup>201</sup>, nada aconteceu aos mesmos. Em um dos casos, a punição foi transferir o acusado para Salvador.

---

<sup>199</sup> CARTA.... 2000. Cópia com a autora.

<sup>200</sup> Cópia de documentos das denúncias, inclusive a ata da reunião da Chefia de Departamento onde as denúncias foram feitas quando do caso da sede. Cópia da Ata em posse da autora assinada pelos alunos e os dirigentes institucionais envolvidos.

<sup>201</sup> Conforme relato da Assessora do Diretor Geral que havia presidido a Comissão de Sindicância e que consta em Ata da Reunião de Diretoria do CEFET-BA do dia 30.09.2002.

Entre uma denúncia e outra ocorreu mais uma eleição no SINASEFE, em outubro de 2003. De novo uma eleição que beirava a autofagia. Duas chapas concorreram, com direito a brigas, safanões e ameaças de agressão física. Eleita a chapa do grupo da Profa. Aurina Oliveira Santana, as atenções voltaram-se para derrubar o Professor Rui Pereira Santana, nomeado Diretor Geral do CEFET-BA. Assim, a Coordenação do SINASEFE - Seção Sindical Bahia elaborou um relatório com denúncias contra as diretorias do CEFET-BA e protocolou em diversos órgãos da administração pública federal, incluindo o Ministério da Educação, que determinou a abertura de procedimento administrativo disciplinar – PAD<sup>202</sup>.

Quase ao mesmo tempo, às denúncias do SINASEFE juntaram-se as do ex-chefe da procuradoria do CEFET-BA, ao que parece motivadas por seu afastamento da instituição, depois de mais de duas décadas ocupando o mesmo cargo. Ele foi afastado, como bem lembra o Professor João Alfredo<sup>203</sup>, por membros da equipe do Prof. Dr. Elias Ramos, que fizeram parte de uma comissão para averiguar irregularidades nos procedimentos da execução do PROEP no CEFET-BA e ao se deparar com problemas na execução do programa, resolveram ouvir o Procurador já que ele fora treinado inclusive pela equipe do MEC em Brasília para assessorar os procedimentos do PROEP na instituição. Este se negou a ser ouvido pela Comissão e passou então a ameaçar os componentes da equipe. Este fato gerou uma denúncia ao Diretor Geral –Rui Pereira Santana, que deliberou por seu afastamento do CEFET-BA.

As duas Comissões de Procedimento Administrativo Disciplinar do MEC<sup>204</sup> demoraram cerca de 16 meses para analisar cerca de quinze mil folhas e apresentaram relatório conclusivo ao MEC. Quanto às denúncias do ex-chefe da procuradoria a comissão decidiu pelo “seu arquivamento em face da insubsistência das denúncias”<sup>205</sup>. Quanto às

---

<sup>202</sup> Rui Pereira Santana. Carta aos Professores, Servidores Técnico-Administrativos, Alunos e Pais de Alunos do CEFET-BA, colocada no intracefet em 15 de março de 2005. [comunicacao@cefetba.br](mailto:comunicacao@cefetba.br).

<sup>203</sup> Prof. João Alfredo de Almeida Barros. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

<sup>204</sup> Processo nº 23000.002370/2003-38. Foi composto por servidores federais de outras instituições sendo um Procurador Federal, um Assistente Jurídico e um Técnico de Nível Superior.

<sup>205</sup> Processo nº 23000.002370/2003-38.

denúncias do SINASEFE a comissão não conseguiu “vislumbrar nos atos da administração atual e das passadas, qualquer ação administrativa que pudesse ensejar” em penalidades mais severas, como as já aplicadas em outras instituições<sup>206</sup>. O que significou que ao final foi a própria oposição as antigas administrações que propiciaram um atestado de idoneidade a estas direções.

Mas, não satisfeito com a decisão da Comissão do MEC, o Coordenador do SINASEFE resolveu denunciar pessoalmente ao Ministro da Educação a corrupção no CEFET-BA. Em audiência em Brasília no dia 16 de novembro de 2004, acompanhado pelo Deputado Federal Walter Pinheiro (PT - BA), ele solicitou ao Ministro da Educação uma intervenção federal no CEFET-BA: “para resolver os inúmeros casos de irregularidades administrativa e financeira praticadas pelo atual diretor, Rui Santana, bem como de diretorias anteriores”<sup>207</sup>.

As leis da física, mais do que as regras da política, pareciam pautar as relações do sindicato com a direção. Cada ação do SINASEFE significava uma reação da direção do CEFET-BA, igual e em sentido contrário, e vice-versa. Na prática, isto implicava na perpetuação do conflito, em um permanente jogo de desgaste, em uma ininterrupta dispersão de energias, quiçá melhor direcionadas para ações que construíssem uma instituição voltada ao desenvolvimento da comunidade baiana.

---

<sup>206</sup> Rui Pereira Santana. Carta aos Professores, Servidores Técnico-Administrativos, Alunos e Pais de Alunos do CEFET-BA, colocada no intracefet em 15 de março de 2005. [comunicacao@cefetba.br](mailto:comunicacao@cefetba.br).

<sup>207</sup> IRREGULARIDADES no CEFET são denunciadas no MEC. 2004.  
<http://www.walterpinheiro.com.br/noticias.htm#16111>

## **5. PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PROEP**

### **5.1. O PROEP NA GESTÃO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO**

O Ministério de Educação criou o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, financiado por meio de operação de crédito externo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID<sup>208</sup> e contrapartida do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT<sup>209</sup>. O PROEP teve o seu conselho diretor estabelecido de forma tripartite, entre o Ministério da Educação - MEC/SEMTEC, o Ministério do Trabalho - MTB/SEFOR e o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT<sup>210</sup>, ficando a Unidade de Coordenação do Programa baseada no MEC/SEMTEC. Inicialmente, a previsão era de gastar na reforma R\$ 500 milhões, que seriam investidos na formação de profissionais e na atualização de material e equipamentos. Desse total, o BID entraria com R\$ 250 milhões e o governo brasileiro, com os outros R\$ 250 milhões, dos quais metade seria do orçamento do MEC e a outra metade do Ministério do Trabalho através de receitas fiscais e do FAT.

Eram múltiplos os seus objetivos: investir no fortalecimento da rede federal de educação profissional; no re-ordenamento das redes estaduais; na criação de escolas do segmento comunitário; assegurar a expansão da oferta de matrículas. Ou seja, os projetos para a efetivação das ações de mudança requeridas pela reforma atingiriam os seus três segmentos - federal, estadual e comunitário - contemplando desde as instituições federais de educação tecnológica, os centros estaduais de educação profissional, as organizações não governamentais - ONGs, as prefeituras, os sindicatos e outros agentes de formação

---

<sup>208</sup> Empréstimos da União com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, assinado em 27 de novembro de 1997, com vigência até 2006.

<sup>209</sup> Conforme decidido em reunião extraordinária, realizada em 02 de julho de 1997, do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT.

<sup>210</sup> Através da Portaria Interministerial 1008, de 11 de setembro de 1997, assinada pelos Ministros da Educação e do Trabalho.

profissional. Destarte, o Programa buscava contemplar todo o leque de agentes formadores previstos no documento “Política para a Educação Profissional”<sup>211</sup>.

O PROEP foi dividido em dois sub-programas: Implementação de Políticas Globais, que, conforme indicava o nome, delinearía as políticas globais para a educação profissional no País; e Planos Estaduais e Projetos Escolares, que, novamente de acordo com o nome, objetivava apoiar os Estados e o Distrito Federal na elaboração de estudos para o planejamento do ensino médio e profissional, e as escolas profissionais federais, estaduais e do segmento comunitário. Naquele momento existiam 46 Escolas Agrotécnicas, 19 Escolas Técnicas Federais e 5 Centros Federais de Educação Tecnológica

Em 1998 foram firmados os primeiros convênios do PROEP, beneficiando a 44 escolas voltadas para a Educação Profissional. As ações do PROEP, no valor de R\$ 85.897.080,00 atingiam não só a rede federal, mas já tinham sido aprovados os Planos Estaduais de Educação Média – PEM, Planos Estaduais de Educação Profissional – PEP e Projetos Escolares – PEC que já estavam em fase inicial de execução. Além da rede federal e estadual, no final daquele ano, vários:

[...] convênios foram assinados com entidades patronais, sindicais, centrais de trabalhadores, e federações de indústrias para criação e gestão de unidades de educação profissional. Por meio de parcerias, envolvendo entidades da Sociedade Civil, Estados e Municípios, o Ensino Técnico tende a ter significativa expansão nos próximos anos.<sup>212</sup>

Em 1999 foram aplicados R\$ 49.730.400,00, no desempenho das metas voltadas, primordialmente, para a assinatura de 73 novos convênios destinados à construção ou ampliação de Centros de Educação Profissional. Naquele ano houve um aumento de 83% no número de alunos matriculados nos três níveis da Educação Profissional das Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológicos e escolas vinculadas às Universidades.

---

<sup>211</sup> BRASIL, 1995a

<sup>212</sup> PLANILHAS do Balanço Geral da União de 1998, p.32

No nível básico as matrículas que eram, em 1996 de 19.386 e 18.441 em 1997, passaram a 93.716 em 1998 e 133.880 em 1999. As parcerias realizadas a partir do Programa Comunidade Solidária contribuíram para esse aumento, pelo menos foi o que aconteceu no CEFET-BA. No nível técnico passou de 120.084 matrículas em 1996 para 123.677 em 1997, de 115.648 em 1998 para 115.865 em 1999. Em 1998, ano em que houve a separação dos cursos técnicos houve uma redução nas matrículas em relação ao ano anterior, o mesmo acontecendo em 1999. Estes dados retratam a “parada” dada pelas instituições de ensino, para ler, entender e iniciar os trabalhos de implantação da reforma. No nível tecnológico aconteceu justamente o contrário: passou de 204 matrículas em 1997, para 402 em 1998 e 5.776 em 1999<sup>213</sup>. É necessário apontar que, embora os dados apresentados tenham sido elaborados pelo SEMTEC/MEC a partir do edital de seleção das instituições, e por isso o ano de 1996 não consta com alunos matriculados, eles não refletem a realidade. Por exemplo, os cinco CEFETs criados inicialmente já possuíam cursos de tecnologia, como era o caso do CEFET-BA que desde a incorporação em 1993 do CENTEC oferecia este nível de ensino.

De acordo com os dados do primeiro censo da educação profissional divulgado pelo INEP, até o ano de 1999, 3.948 instituições ofertavam a educação profissional em algum dos seus três níveis (básico, técnico e tecnológico), sendo a iniciativa privada responsável por mais de 67% destas instituições.

Dos 33.006 cursos ofertados, a iniciativa privada responsabilizava-se por mais de 82% dos mesmos. Contudo, há de ser levado em consideração que esta rede comportava-se de forma bastante diferenciada em relação às modalidades de formação profissional. Diferentemente da rede federal de ensino tecnológico, a iniciativa privada detinha a maior fatia dos cursos de educação profissional de nível básico. Dos 27.555 cursos de educação básica ofertados nacionalmente, a iniciativa privada responsabilizava-se por quase 88% dos

---

<sup>213</sup> PLANILHAS do Balanço Geral da União de 1999, p.27.

mesmos, deixando claro que os setores mais pobres da sociedade que dependem do mercado para garantir alguma certificação profissional.

A iniciativa privada não só era majoritária na oferta de educação básica, como concentrava a maioria de suas matrículas neste nível de ensino. Aproximadamente 82,5% das matrículas realizadas nas diversas instituições privadas estavam aí concentradas, enquanto que pouco mais de 17% das matrículas realizavam-se nos níveis médio e tecnológico. O mesmo ocorria com as redes municipais, que absorviam quase 68% de suas matrículas no nível básico. Já a rede federal, em virtude de contar com uma estrutura educacional mais ligada ao ensino tecnológico, tinha cerca de 60% das suas matrículas efetivadas nas formações técnica e tecnológica. Com performance semelhante, as redes estaduais destinavam apenas 29,23% de sua matrículas à educação profissional de nível básico e, todo o restante de vagas, aos níveis médio e tecnológico.<sup>214</sup>

Com relação à distribuição do número de instituições de educação profissional da rede federal havia 13 instituições na região norte, correspondendo a 10%; 50 instituições na região nordeste, correspondendo a 35%; 9 instituições na região centro-oeste, correspondendo a 7%; 38 instituições na região sudeste, correspondendo a 28%; e 27 instituições na região sul, correspondendo a 20% num total de 137 instituições. Destas 65 eram instituições eram voltados à agropecuária, com um total de 75.873 alunos e 72 instituições de indústria e serviços com um total de 255.521 alunos<sup>215</sup>. Em relação a laboratórios e equipamentos, no final de 1999, dos 117 projetos implantados, dois já estavam totalmente concluídos e os demais em fase final de conclusão. Foram totalmente equipados 2002 laboratórios, com um grande número de equipamentos.<sup>216</sup>

No ano de 2000 foram celebrados mais 123 convênios de apoio às instituições da rede federal de educação profissional, no valor global de R\$ 17.700.000,00 com a capacitação de

---

<sup>214</sup> OLIVEIRA, R. s/d.

<sup>215</sup> PLANILHAS... 1999, p.C-26.

<sup>216</sup> Id. Ibidem. p.C-54.



4.552 docentes; atendimento a 209.527 pessoas por meio de prestação de serviços à comunidade e oferta de cursos de extensão; produção de 379 projetos de pesquisa; reforma de 28.056 m<sup>2</sup> e construção e ampliação de 16.025 m<sup>2</sup> de área das instituições de ensino. Além da efetivação de 256.713 matrículas nos três níveis de educação<sup>217</sup>. Dos convênios realizados, é necessário ressaltar que os Coordenadores das ações do PROEP tiveram a preocupação de analisar e aprovar, desde que dentro dos princípios estabelecidos em lei pela reforma, projetos de instituições de ensino que “formam desde profissionais especializados na produção de instrumentos musicais com madeira nativa, extraída de forma sustentada na Amazônia, até as que formam técnicos em eletrificação solar no Recife”<sup>218</sup>.

Em 2000 foram concluídos os trabalhos para os Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico, de 20 áreas profissionais; a Pesquisa de Atividade Econômica Regional - PAER em 11 unidades federativas; e o financiamento do I Censo da Educação Profissional, realizado em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, além da capacitação e atualização de 22.500 pessoas. Naquele ano foram capacitados mais de 4,5 mil docentes e 20 mil profissionais de educação, com reflexos imediatos na qualidade da educação profissional ofertada. Com os novos 51 convênios que foram assinados em 2000 para a execução de projetos escolares, que atenderiam à rede federal, estadual e ao segmento comunitário, mais os 117 convênios assinados nos anos anteriores, o PROEP encerrou o ano de 2000 acumulando 168 projetos escolares em execução, com o comprometimento de recursos da ordem de R\$ 324.600.000,00. Estavam em execução nos Estados, através de 23 convênios já assinados, a implementação de planos estaduais de educação profissional, visando ao reordenamento de suas redes<sup>219</sup>. As matrículas na educação profissional em 2000 em todo o país tiveram um crescimento de 13,8%<sup>220</sup>.

---

<sup>217</sup> PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2000, p.C-213.

<sup>218</sup> Id. Ibidem. p.C-213.

<sup>219</sup> Id. Ibidem.

<sup>220</sup> RELATÓRIO PROEP, 2001.

Do total de 168 convênios firmados, pelos dados apresentados no Balanço Geral da União de 2000, pode-se constatar o perfil dos convênios firmados, onde o segmento federal de educação profissional passou de 27 convênios firmados em 1998 para 15 em 1999 e apenas 4 convênios em 2000. A rede estadual passou de 16 convênios em 1999, para 11 convênios em 1999 e 26 convênios em 2000. O segmento comunitário já apresentou maior oscilação passando de apenas 1 convênio em 1998 para 47 convênios em 1999 e diminuindo para 21 convênios em 2000. Foi firmado ainda um “Acordo de Facilidade de Crédito de Compradores com o Banco Húngaro de Exportação e Importação – Eximbank Húngaro, no valor de até US\$ 22,5 milhões”, dos quais 85% foram financiados e os restantes 15% a título de contrapartida nacional. Este acordo realizado em parceria com o MEC, em conjunto com o Ministério da Fazenda e em nome do Governo Brasileiro, buscava “implementar o projeto Modernização de Laboratórios de Educação Profissional – Projeto MEC/Eximbank, que objetiva a aquisição de equipamento, material didático, peças de reposição, sem similares produzidos no Brasil, para cerca de 100 centros públicos federais e estaduais de educação profissional, com execução prevista para os anos 2000/2003”<sup>221</sup>.

No ano de 2001 foram realizadas ações que envolveram R\$ 6.138.000,00 com diversas ações: capacitação de recursos humanos; formulação de um sistema de certificação de competências para habilitação profissional; elaboração e implementação de Planos Estaduais de Educação Profissional; implantação de Centros Escolares de Educação Profissional; modernização de laboratórios; capacitação e desenvolvimento técnico-pedagógico e de modelos de gestão. Foram implantados 21 Centros e celebrados mais 54 convênios voltados para a implantação de novos centros de educação profissional, além de ter sido concebido e disponibilizado um sistema nacional para o cadastramento de todos os planos de cursos técnicos do país. O Cadastro Nacional de Cursos Técnicos – CNCT que começou a funcionar

---

<sup>221</sup> BALANÇO Geral da União de 2000, p.C-214.

no mesmo ano, obrigou também o desenvolvimento de ações de treinamento de 350 profissionais de todos os estados da federação, para a operacionalização desse sistema, que permitia às Escolas Técnicas emitir diplomas com validade nacional. Foram treinados cerca de 50.000 professores e dirigentes da educação profissional nos novos princípios da reforma.

Desta forma, ao final de 2001, a ampliação da oferta de vagas na rede federal de educação profissional foi da ordem de 5,22%, com 13.283 novas vagas ofertadas, atingindo um total de 267.400 matrículas nos três níveis da Educação. Considerando 2000 e 2001 o incremento de matrículas foi da ordem de 19,8%<sup>222</sup>. Foram atendidos através de cursos de extensão, 628 projetos e a prestação de serviços à comunidade de 154.655 pessoas, a “aquisição de oito veículos para Instituições da Rede Federal de Educação Profissional; assistência a 61.396 estudantes por meio do fornecimento de refeições, do atendimento médico-odontológico, de transporte escolar e da oferta de alojamentos”<sup>223</sup>.

Foi realizada uma parceria entre a Secretaria Nacional do Programa Bolsa Escola e a SEMTEC com a assinatura de 23 convênios com as Escolas Técnicas Federais localizadas no semi-árido, com cerca de mil estudantes capacitados para visitar 1031 municípios da região, auxiliando no cadastramento do Programa Bolsa Escola. Esta parceria permitiu o cadastramento de 1,4 milhões de famílias na região do semi-árido brasileiro, permitindo que estas recebessem o benefício<sup>224</sup>.

Em relação à capacitação de recursos humanos para a educação profissional<sup>225</sup>, o convênio celebrado em dezembro de 2001 com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a fim de que fossem implementados projetos de capacitação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo em todo o território

---

<sup>222</sup> BALANÇO Geral da União de 2001, p.C-138

<sup>223</sup> BALANÇO Geral da União de 2001, p.C-138

<sup>224</sup> BALANÇO Geral da União de 2001, p.C-151.

<sup>225</sup> BALANÇO Geral da União de 2001, p.C-151.

nacional, com recursos<sup>226</sup> do PROEP, não foi bem sucedido. Ele “não obteve os resultados esperados, uma vez que não estabeleceu suficiente articulação com instituições capacitadas a ofertar de cursos em consonância com as necessidades da educação profissional, principalmente, com as Universidades”. Contudo, ao longo de 2002 “foram realizadas outras ações com a finalidade de capacitar e atualizar gestores, professores e demais profissionais ligados à educação profissional, que possibilitaram a atualização/capacitação de aproximadamente 3.500 profissionais”, através do convênio firmado em 2000 entre o SEBRAE e o MEC e das ações executadas diretamente pela Unidade de Coordenação do PROEP, por meio de sua Gerência Técnico-Pedagógica.

Foram finalizados os estudos sobre certificação de competências,<sup>227</sup> que culminaram no desenvolvimento de uma Exposição de Motivos denominada de “Proposta de normas para o credenciamento de instituições para o fim específico de certificação profissional” e no “Projeto de Resolução” que instituiu normas para o credenciamento de organismos para o fim específico de certificação profissional, que foi coordenado pela Unidade de Coordenação do PROEP, por meio de sua Gerência Técnico-Pedagógica, ora em análise no Conselho Nacional de Educação – CNE. Quanto ao instrumental para ensino e pesquisa destinado aos Centros de Educação Profissional durante 2002, o programa enfrentou dificuldades, primeiro de ordem do próprio trâmite do processo de importação dos equipamentos, que dependia de aprovação de outros Órgãos do Governo, como o DECEX/MF. Este fato foi agravado por ter havido uma desvalorização do real em relação ao dólar americano, moeda utilizada para a importação dos equipamentos, requerendo, portanto, a solicitação de crédito suplementar, liberada ao final do exercício, o que levou a transferência da liberação de pagamentos e a entrega dos equipamentos às instituições contempladas somente em 2003.

---

<sup>226</sup> Foi previsto um montante de R\$ 5,6 milhões a serem executados ao longo de 2002.

<sup>227</sup> BALANÇO Geral da União de 2001, p.C-151.

Muitas foram às dificuldades encontradas pelos técnicos do MEC para monitorar a execução física do programa, pois as informações disponíveis nem sempre eram confiáveis e estavam geralmente desatualizadas. As ações executadas envolvendo profissionais da educação, mas sem preparo com a administração por programas e sem uma padronização na forma de disponibilizar as informações, somadas a descentralização, constituíram-se em fatores de dificuldade para o gerenciamento do PROEP. As ações do programa foram executadas, em sua maioria, de maneira descentralizada, por todo o território nacional, o que dificultou seu acompanhamento e avaliação. Não obstante a execução descentralizada, o programa carecia de melhor regionalização. A maioria das ações foi regionalizada por emendas do Congresso Nacional, e não quando da sua concepção.

Mas, o maior problema, referia-se aos recursos humanos. Em primeiro lugar, as instituições de ensino da rede federal, de modo geral, apresentavam problemas de quantidade e qualidade de pessoal. De quantidade, já que vinham sofrendo constante perda de servidores do setor educacional, por aposentadorias, através do Programa de Demissão Voluntária – PDV, somadas às transferências, sem a devida reposição. De qualidade, pois muitos dos dirigentes institucionais da rede federal eram originalmente professores que acumulavam cargos de direção, sem formação específica para gestão. Com a falta de uma política salarial séria da parte da rede federal, o funcionalismo público, em sua maioria, viu progressivamente seu salário ser ultrapassado pelos valores da iniciativa privada. Assim, as gratificações pagas aos chamados cargos de confiança eram cada vez menos atrativas, levando a que muitos diretores tivessem dificuldade para preencher estas vagas, ou que as preenchessem com pessoal que não possuía a necessária capacitação.

As ações do PROEP enfrentaram descontinuidades, barreiras e resistências, mas manteve não só a programação físico-financeira dentro do esperado, como aplicou um choque na comunidade acadêmica, que afinal despertou. Ou para se revoltar contra a mesma, ou para

implementá-la. Por diferentes perspectivas e razões, os envolvidos se mobilizaram em sua implementação, ou em seu boicote, variando de instituição para instituição, de estado para estado. Em alguns Estados a reforma foi implementada diretamente a partir de ações coordenadas pelo poder estadual, como foi o caso do Ceará; em outros, a reforma foi muito mais fruto da forte interação entre os diferentes atores locais como escola, empresas e município, como foi o caso de São Paulo<sup>228</sup>.

Terminada a gestão de Fernando Henrique Cardoso, que teve Paulo Renato<sup>229</sup> como Ministro da Educação durante suas duas gestões, da quantia total empregada pelo PROEP<sup>230</sup> até 2002, o BID aplicou 49% dos recursos e o Brasil 51%. Deste percentual que representa a contrapartida nacional, 68% da verba investida era do MEC e 32% do FAT.

## **5.2. O PROEP NA GESTÃO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

Em janeiro de 2003 ocorreu mais uma mudança, esta no âmbito federal: Fernando Henrique Cardoso finalmente deixou a presidência, assumindo Luiz Inácio Lula da Silva. Assim, várias mudanças ocorreram na execução do PROEP. A primeira, foi a suspensão da análise e aprovação de novos projetos, devido a problemas orçamentários. A segunda foi a reavaliação da metodologia e critérios de aprovação de projetos pelo programa. Foram estabelecidos novos critérios, com os quais o governo federal pretendia melhorar a

---

<sup>228</sup> CASTRO, C. M.; MEDICI, A.; TEJADA, J.. O ensino profissionalizante sai do estado de coma. [www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/proep](http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/proep).

<sup>229</sup> Ministro da Educação no período de 01/01/95 a 01/01/2003, Doutor em economia Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor da UNICAMP. Paulo Renato foi Gerente de Operações e Vice-Presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Foi Reitor da UNICAMP, Secretário de Educação do Estado de São Paulo na década de 80. Na década de 70, foi especialista das Nações Unidas em questões de empregos e salários e Diretor Adjunto do Programa Regional do Emprego para a América Latina e o Caribe. É autor de vários livros e artigos na área de Educação, Economia do desenvolvimento e Economia do Trabalho.

<sup>230</sup> <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/oqproep.shtm>.

distribuição regional dos projetos aprovados, bem como reduzir os custos, buscando assegurar a implantação de um maior número de unidades de ensino profissional. Ademais, a nova metodologia obrigava as instituições a apresentarem pré-projetos num mesmo período do ano, no sentido de promover a comparação entre eles, ainda que a aprovação final dependesse da disponibilidade de recursos.

Para um partido de trabalhadores que pretendia ainda dar algum tipo de satisfação aos seus eleitores, foi definido como prioridade os projetos de entidades comunitárias<sup>231</sup>. Mas, com a lentidão típica do início de administração, somente em agosto de 2004 o MEC publicou a Instrução Normativa UCP Nº 003<sup>232</sup>, disciplinando a contrapartida destas instituições à oferta de gratuidade pelas entidades comunitárias para alunos dos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, atingindo o percentual mínimo de 50% das matrículas efetivadas em cada curso. Estabeleceu que esta gratuidade não poderia ser tomada como bolsa, mas a “isenção de quaisquer ônus, sendo vedada a cobrança de taxas, mensalidades, contribuições para caixa escolar e exigências que vinculem a gratuidade a aquisições de materiais, uniformes, seguros ou similares<sup>233</sup>” a alunos carentes, mediante exame de informações socioeconômicas, apresentadas e comprovadas no ato da matrícula. A Instrução Normativa remetia ainda para cursos de graduação e pós-graduação, mas imagina-se que ela estaria referindo-se a cursos de bacharelado e licenciatura, já que pela legislação educacional os Cursos Superiores de Tecnologia também são cursos de graduação.

Com a posse de LULA em 2003, aumentou o rodízio no Ministério da Educação. O primeiro ministro foi Cristóvan Buarque<sup>234</sup> que ficou no cargo por um ano, sendo substituído

---

<sup>231</sup> No Balanço Geral da União o MEC coloca a intenção também de buscar parcerias com as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs.

<sup>232</sup> Publicada em 19 de agosto de 2004. [http://www.mec.gov.br/semtec/proep/ftp/IN003\\_04.doc](http://www.mec.gov.br/semtec/proep/ftp/IN003_04.doc).

<sup>233</sup> A base legal para esta normativa era a Instrução Normativa nº 01/97, da Secretaria Nacional do Tesouro, Capítulo I, Art. 1º e Capítulo II, Art 2º a 5º, o próprio contrato de Empréstimo do PROEP de Nº 1052/OC – BR/97, o Regulamento Operativo/97 do PROEP, o Manual de Planejamento Estratégico Escolar/98 do PROEP e os Convênios celebrados entre o PROEP e as instituições do Segmento Comunitário.

<sup>234</sup> Ministro da Educação no período de 01/01/2003 a 27/01/2004. Doutor em Economia pela Universidade de Paris - Escola Prática de Altos Estudos, Sorbonne. Foi Reitor da Universidade de Brasília, Governador do

por Tarso Genro<sup>235</sup>. Desde o início do governo LULA o PROEP ficou praticamente paralisado, devido aos cortes orçamentários para cumprir a meta do superávit fiscal estipulado pelo governo federal. Os números de 2003 apontaram para um aprofundamento do receituário neoliberal no país, já que em função de economizar 145,2 bilhões de reais no ano de 2003, o equivalente a 10% do PIB nacional, para o pagamento da dívida externa. O governo submeteu a sociedade a cortes volumosos que foram sentidos na falta de investimentos em serviços essenciais. Em contrapartida, o governo aumentou a carga tributária e os seus próprios gastos e a dívida externa que hoje gira, em torno de 58% do PIB nacional, ou seja R\$ 913 bilhões, aumentou em R\$ 32 bilhões<sup>236</sup>.

Em 2003, dos “R\$ 13 milhões propostos originalmente para a Ação de Capacitação de Recursos Humanos do PROEP, apenas R\$ 1 milhão foi aprovado na Lei Orçamentária do corrente ano, ou seja, houve uma redução de 92% do valor proposto, o mesmo ocorrendo em relação à meta física que teve uma redução de apenas 49%”.<sup>237</sup> Do pouco orçamento existente, parte foi utilizado para a “realização do Seminário Nacional de Educação Profissional visando discutir as concepções, os problemas e as soluções para a Educação Profissional no Brasil, levando-se em conta a revisão da Política Nacional de Educação Profissional”.<sup>238</sup> Mas, a falta de recursos orçamentários não foi o único motivo para a paralisação das ações. Ao seu lado, contava também a vontade política ministerial de

---

Distrito Federal, Presidente da Universidade da Paz da Organização das Nações Unidas. Trabalhou por seis anos para o Inter-American Development Bank (IADB), em Washington-DC. Atualmente é Professor da Universidade de Brasília - UNB e Senador da República pelo PT.

<sup>235</sup> Ministro a partir de 27 de janeiro de 2004 até 20 de setembro de 2005. Especialista em Direito pela Universidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Vereador da cidade de Santa Maria, Deputado Federal, Vice-prefeito e Prefeito de Porto Alegre, Secretário da Secretaria Especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do governo LULA.

<sup>236</sup> BOSI, A. P.; REIS, L. F.. A reforma universitária nas universidades estaduais do Paraná. Instituição: Universidade e Sociedade. As “reformas” do governo Lula? Ano XIV, nº 34. outubro de 2004.p.36.

<sup>237</sup> PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2003.

<sup>238</sup> PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2003.



cancelar, mudar e analisar as ações desenvolvidas e em desenvolvimento, o que implicou em um ano de paralisação e a retomada dos trabalhos somente no exercício de 2004<sup>239</sup>.

Para além da contenção orçamentária, havia novas políticas, novas disposições. O Sistema Nacional de Certificação Profissional, apresentado pelo Governo anterior, a partir das diretrizes da nova gestão, “foi tornado sem efeito como projeto, sendo que outra proposta foi elaborada adequando ao que se pretende, atualmente, em relação à certificação de competências”. Na prática, foram desconsideradas todas as ações que abrangiam a certificação profissional e, conseqüentemente, o dinheiro investido nela, e criada uma nova “comissão interministerial que, posteriormente, será transformada na Comissão Especial de Certificação Profissional a ser instituída por meio de Portaria Interministerial, com o objetivo de realizar audiências públicas sobre o tema”. Além disto, “está em fase final de criação a Secretária Executiva de Certificação Profissional, com uma ação conjunta de diversos órgãos envolvidos”<sup>240</sup>. Fastidioso dizer que nada disso foi criado ou passou a existir para além dos papéis e declarações oficiais.

Foram canceladas, também, as ações realizadas para subsidiar as instituições para Novos Modelos de Gestão já que, em atendimento às novas diretrizes do Governo Federal, os estudos referentes a novos modelos de gestão não tiveram prosseguimento.

Entretanto, foi realizado um Seminário Nacional de Gestão Estadual da Educação Profissional com o objetivo de mobilizar instituições e pessoas direta e indiretamente envolvidas na Gestão Estadual de Educação Profissional, com vistas ao debate de alternativas e ações na perspectiva da realização de uma política nacional e pública de expansão e desenvolvimento deste campo educacional.<sup>241</sup>

Este processo conduzido pelo MEC buscava “um novo conceito e uma identidade própria para a Educação Profissional e Tecnológica do país”. Para tanto, de forma

---

<sup>239</sup> PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2003.

<sup>240</sup> PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2003.

<sup>241</sup> PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2003.

“democrática e participativa”, aconteceu o Seminário Nacional de Educação Profissional, considerado marco inicial para a construção de “novos paradigmas” na educação profissional. Em continuidade, foi também realizado o Seminário Nacional de Gestão Estadual da Educação, buscando redirecionar a atuação do PROEP através de uma proposta de legislação revisada, atualizada e comprometida com a educação profissional para o setor público.

Para o MEC, o fato de ter havido encontros regionais e nacionais envolvendo alunos, professores, gestores, mais a participação do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio - MDIC, Secretaria dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça - SDH/MJ, Ministério da Saúde - MS e Ministério do Turismo - MTUR, por si só caracterizava a importância dada à Educação Profissional, demonstrando a preocupação do governo com o emprego, a geração de renda e a inclusão social.

Com relação aos investimentos em obras e equipamentos de laboratórios para a implantação de Centros de Educação Profissional, a previsão orçamentária inicial era de R\$ 198 milhões; tendo sido encaminhado ao Congresso o valor de R\$ 133 milhões que aprovou somente R\$ 62,7 milhões, que foram novamente reduzidos para R\$ 42,6 milhões, por tratar-se de créditos aprovados por Emenda Parlamentar, e outra parte, aproximadamente R\$ 8,8 milhões, foi bloqueada por conta do limite estabelecido no Decreto 4591, de 10 de fevereiro de 2003.

Assim, em razão do corte orçamentário, foi necessária a avaliação dos projetos em execução. Destes, só foi possível atender 121 projetos escolares, dos quais 84 eram obras. Quanto aos convênios referentes à aquisição de equipamentos não foi possível atender 111 projetos, que ficaram sem recursos. “Além do mais, dos 105 convênios assinados em 2002,

dada a falta de recursos para dar andamento, e havendo impedimentos em decorrência da Lei de Responsabilidade Fiscal, 103 deles foram cancelados ou suspensos”<sup>242</sup>.

A redução se deu também por causa das metas a serem atingidas pelo PROEP. Assim, a meta inicial era de implantação de 130 escolas no ano de 2003, com uma margem de redução, se necessária, para 107, e mesmo assim a equipe ministerial entendeu que: “se os recursos necessários para a implantação de 130 Centros era de R\$ 198 milhões, e os mesmos foram reduzidos para R\$ 62,7 milhões, na proporção de 67%, o lógico seria que a meta física fosse reduzida nesta mesma base, reduzindo-a para 43 Centros”. Mas, na prática, nem 130, nem 107 e muito menos 43 centros ou escolas foram implantados. Naquele ano de 2003 foram implantados apenas e tão somente 7 Centros de Educação Profissional, o equivalente a menos de 7% da meta inicial: “mas há de considerar-se que outros 114 projetos receberam recursos suficientes para que suas obras não paralisassem e, assim, não causasse prejuízo à Administração Pública”<sup>243</sup>.

Mas, apenas como exemplo, em Sapopemba, zona leste de São Paulo, uma obra de uma escola técnica do Estado, financiado pelo PROEP, no valor total de R\$ 2,9 milhões, está há mais de um ano abandonada.

O esqueleto de concreto tem servido de lar para moradores de rua e lixo é depositado no local. Segundo a Secretaria, houve paralisação do envio de recursos por parte do governo federal. Com isso, afirma a pasta, o valor da obra aumentou 15%. A secretaria diz que pediu mais verba à União, mas o envio teria sido negado. A União, porém, culpa o Estado por problemas com a empreiteira<sup>244</sup>.

O mais interessante é que o próprio Diretor do PROEP, em Audiência Pública realizada no CEFET-BA, em novembro de 2003,

[...] nos clame a ir às ruas mostrar força para disputar as migalhas que sobrarão, depois de pagos todos os juros aos investidores em uma demonstração do papel

<sup>242</sup> PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2003.

<sup>243</sup> PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2003.

<sup>244</sup> ESCOLA estadual de R\$ 2,9 mi está abandonada. **Folha de São Paulo**. Caderno Cotidiano. 02 de outubro de 2004.

inequívoco de muitos dirigentes e até ministros do governo LULA, que entendem que podem fazer palanque, solicitando que a população vá as ruas, para mobilizar seu próprio governo. O que implica em uma incoerência, já que o discurso continua de esquerda, mas parece que o PC do B e todos os partidos de esquerda estão com as almas vendidas. Trocaram um projeto de país por um projeto de poder.

contestava o Professor Carlos<sup>245</sup>. Finalizava afirmando que o palanque foi armado no lugar certo, "se a Audiência Pública tivesse acontecido na Assembléia Legislativa da Bahia, poucos de nós estariam presentes"<sup>246</sup>. No que concorda a Professora Mirtânia Leão, ao afirmar que

[...] a audiência pública para discutir a educação profissional, mais parecia palanque do PC do B, já que circulou até lista pra quem quisesse receber informes dos deputados via email e além de uma farta distribuição de panfletos de propaganda política. Sabemos que os políticos têm que aproveitar as oportunidades, mas o unipartidarismo chamou a atenção. Afinal, sessão especial para que mesmo?<sup>247</sup>

Frente à paralisação do PROEP, que teve ampla divulgação na mídia, foi criada a Frente Parlamentar em Defesa da Educação Profissional, que realizou no plenário da Câmara dos Deputados, ato público pela ampliação de recursos para o setor no Orçamento de 2004 e no Plano Plurianual - PPA. Após este ato, que envolveu desde o CONCEFET, a UBES, a UNE e deputados,<sup>248</sup> houve um encontro com o então ministro-chefe da Casa Civil, José Dirceu, no Palácio do Planalto e o diretor do PROEP – Aldo Arantes, no intuito de fortalecer o Programa de Educação Profissional do MEC. Foi relatado ao “ministro que dos 105 convênios assinados em 2002, houve o cancelamento de 77 e a suspensão de 27 outros. Em 2003, dos 233 convênios em andamento, apenas 121 tiveram recursos alocados para este ano. Os 112 restantes, até o momento, não tiveram nenhum recurso alocado”<sup>249</sup>.

Assim, ao invés dos R\$ 63 milhões para a educação profissional conforme proposta do Orçamento de 2004, seria preciso um aporte adicional de R\$ 101 milhões para o PROEP, para “revisão dos convênios cancelados ou suspensos e a assinatura de novos, e o aporte de

<sup>245</sup> Nome modificado para preservar a identidade do autor.

<sup>246</sup> E-mail que circulou no intracefet datado de 19 de Novembro de 2003, com o título de **CEFET, palanque eleitoral?**

<sup>247</sup> Professora Mirtânia Leão. Entrevista concedida a autora em Salvador em janeiro de 2004.

<sup>248</sup> A frente parlamentar contava com 133 Deputados Federais e 23 Senadores.

[http://www.vermelho.org.br/lideranca/noticias/2003/dezembro/120403educacao\\_profissional.htm](http://www.vermelho.org.br/lideranca/noticias/2003/dezembro/120403educacao_profissional.htm).

<sup>249</sup> PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2003.

recursos de R\$ 30 milhões para fazer face aos compromissos com os movimentos sociais do campo”. Com a prorrogação da finalização do PROEP de 2003 para 2006, a Frente Parlamentar reivindicou a ampliação dos recursos previstos no:

Plano Plurianual para o montante de R\$ 552 milhões para os três anos previstos pelo Contrato de Empréstimo MEC/BID”. Seria necessário que o mesmo recurso solicitado para 2004 no valor de R\$ 184 milhões, fosse destinado para cada um dos anos subsequentes. Alertando ainda que a União vem sendo onerada com o pagamento sistemático da taxa de compromisso sobre o montante não desembolsado pelo BID, que é o 0,75% a. a., já tendo sido pagos, no período de 1998 a 2003, o valor de US\$ 6,4 milhões.<sup>250</sup>

Segundo o Ministro da Educação, apenas 50% dos 236 convênios do PROEP seriam reativados, já que o programa dispunha de R\$ 103 milhões em 2004<sup>251</sup>, mas apenas 43 ações do PROEP foram retomadas<sup>252</sup>.

Segundo dados apresentados pelo MEC na página destinada a divulgação do Programa, foram executadas 115 obras em instituições de educação profissional, sendo 53 obras comunitárias, 35 federais e 27 estaduais. Estão em andamento 236 Projetos, equivalentes a um montante de R\$546.280.262,00, assim distribuídos: 58 Projetos Federais, num montante de R\$126.713.368,00; 87 Projetos Estaduais, num montante de R\$192.153.168,00; e 91 Projetos do Segmento Comunitário, num montante de R\$227.413.726,00. Do total das instituições que “receberam verbas em toda a história do programa, 166 funcionam parcialmente e 68 estão com os cronogramas atrasados ou parados”, o que, segundo o coordenador de Execução e Monitoramento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Aguinaldo Pacheco, levou o ministério a negociar junto ao BID a prorrogação do contrato por mais três anos.

<sup>250</sup> PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2003.

<sup>251</sup> TARSO garante reativação de convênios do Proep. **Correio do Povo Online. 15/4/2004**  
[http://www.universia.com.br/portada/actualidad/noticia\\_actualidad.jsp?noticia=65550](http://www.universia.com.br/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=65550)

<sup>252</sup> [http://www.aticaeducacional.com.br/htdocs/secoes/not\\_educ.aspx?cod=1634](http://www.aticaeducacional.com.br/htdocs/secoes/not_educ.aspx?cod=1634).

Em primeiro de abril de 2005, a gestão operacional do PROEP foi transferida oficialmente<sup>253</sup> para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, por meio da Portaria Nº 376 do MEC, com o objetivo de agilizar o atendimento.

O FNDE criou um grupo de trabalho que irá levantar a situação atual de execução de cada um dos convênios, a fim de promover o prosseguimento das ações. Assim que o estudo estiver concluído serão retomadas imediatamente as etapas subseqüentes da execução dos convênios. Terão prioridade os convênios com parcelas a liberar, de forma a não prejudicar a conclusão dos trabalhos.<sup>254</sup>

Finalmente, em setembro do mesmo ano, o presidente do FNDE determinou a alocação de R\$ 79 milhões para a conclusão dos convênios vigentes e R\$ 12,6 milhões para a reativação de 31 convênios cancelados em 2003. Além disso, duas datas foram estipuladas para o encerramento do PROEP:

[...] maio de 2006 é o prazo final para comprometer recursos do programa, ou seja, realizar contratos para a aquisição de bens e materiais e serviços para a construção e recuperação de escolas. Em novembro de 2006 deverá ser apresentada a prestação de contas dos recursos aplicados<sup>255</sup>.

Apesar de todos os esforços para a expansão da educação profissional no país, os dados levantados no Censo Escolar 2004 do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, mostram que os 676.093 alunos no ensino técnico representam apenas 7,5% do total de alunos que freqüentam o ensino médio no país. Estes dados dão visibilidade para algumas contradições. A primeira, é o fato de que a expansão da estrutura física não tem gerado a correspondente expansão da oferta de vagas na proporção desejada. A segunda, é a incapacidade de formar mão-de-obra qualificada para ingressar imediatamente em vagas

---

<sup>253</sup> Na prática o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC desde o final de 2004, assumiu a gestão do PROEP. De acordo com o diretor do Departamento de Programas do FNDE, Leopoldo George Alves Júnior, cabe à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) definir a política para a educação profissional e ao FNDE operacionalizar o programa em todas as regiões do país. A transferência do PROEP da SETEC para o FNDE, determinada pelo ministro da Educação, Tarso Genro, explica Leopoldo, visa dar unidade à gestão das ações do MEC que se desenvolvem com recursos tomados junto a instituições internacionais.

<sup>254</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17265.shtml>

<sup>255</sup> <http://portal.mec.gov.br/setec/index>. Acessado em 19 de setembro de 2005.

disponíveis no mercado de trabalho, já que há que se considerar as próprias mudanças estruturais do mercado de trabalho, entre elas a contração e ou a reestruturação dos postos de trabalho face ao emprego de processos de automação e redefinição do perfil, segundo “competências”. Para o Secretário da SEMTEC/MEC, Antonio Ibañez Ruiz, para atender tanto “à demanda do setor produtivo e satisfazer a procura dos estudantes, seria necessário praticamente triplicar as vagas técnicas existentes hoje”. Se mantida esta proporção, “precisaríamos atingir uma meta de dois milhões de vagas no ensino médio para atender às necessidades da demanda”. E segundo Carlos Roberto Rocha Cavalcante, superintendente do Instituto Euvaldo Lodi – IEL, vinculado à Confederação Nacional da Indústria - CNI, a oferta de vagas tanto de técnicos, quanto de tecnólogos é menor do que a demanda, levando as empresas a contratarem pessoas sem a qualificação necessária e "muitas vezes a empresa acaba tendo que gastar com o treinamento interno do novo funcionário, mas esse treinamento não tem diploma, não é formalmente reconhecido”<sup>256</sup>.

Para o Secretário da SEMTEC, a rede federal de educação profissional não consegue dar conta desta demanda, defendendo o estabelecimento de parcerias entre rede federal, Estados e ONGs. ”Os custos com infra-estrutura, para aumentar o número de salas, contratar professores, e gastar em pesquisas para saber quais cursos abrir, são grandes”. Para ele, é preciso que todos os setores de educação profissional cresçam, desde o público, o privado, o comunitário e o sistema S. “O problema maior é justamente esse investimento inicial para abrir um curso: ter professores especializados, máquinas de alta tecnologia, material específico para cada área. Depois de montada a infra-estrutura, o custo de um aluno no ensino técnico e médio regular se iguala”. Afirma ainda que a existência “de uma lei que limita os gastos com a educação nos CEFETS” tem prejudicado a ampliação da rede federal e, por isso,

---

<sup>256</sup> [Http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17258.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17258.shtml)

foi enviado um projeto de lei para alterar esta medida, que já foi aprovado na Comissão de Educação e agora está na Comissão de Constituição e Justiça – CCJ<sup>257</sup>.

Quando na oposição, o PT defendia, através de seus assessores, que a reforma da educação profissional, feita na gestão do Ex-Ministro Paulo Renato, partia da submissão do país ao processo da chamada globalização da economia. Isto porque em economias globais somente seria possível desenvolver tecnologia, assim como sustentar tal desenvolvimento, com trabalhadores que tivessem uma sólida e ampla base de conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como uma formação humanística que lhes permitisse uma compreensão de mundo. Somente um currículo integrado possibilitaria a formação de trabalhadores cidadãos com tais qualificações. Mas, enquanto gestores preocupados com o aumento de vagas, com 58% dos alunos de cursos técnicos na rede particular, o Partido volta-se para a reunificação do ensino médio e do ensino técnico, não por uma questão de qualidade e sim de contenção de gastos. Assim, uma questão polêmica, a separação do ensino médio com os cursos técnicos, foi resolvida pelo Secretário petista da SEMTEC não como fruto de uma avaliação de seus resultados, mas para ampliar o número de matrícula dos cursos técnicos, segundo se pode avaliar nos posicionamentos divulgados pela imprensa. Ademais, as novas diretrizes do PROEP previram parcerias com empresas, com o governo equipando as escolas e estas obrigadas a oferecer 50% de vagas gratuitas, ou seja, “enquanto a escola oferece os professores e o conteúdo pedagógico, uma empresa parceira pode financiar estágios ou custear bolsas”<sup>258</sup>.

Como não consegue manter seu papel de gestor e financiador na demanda da educação profissional do país, o governo federal vem desenvolvendo ações que, para além de se preocupar com a qualidade de ensino, tem se ocupado com a expansão do sistema,

---

<sup>257</sup> STRAUSS. Luis Renato. Governo tenta estimular empresas a investir no ensino técnico. **Folha de São Paulo**. Brasília. 21/10/2004. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16278.shtml>

<sup>258</sup> STRAUSS. Luis Renato. Governo tenta estimular empresas a investir no ensino técnico. **Folha de São Paulo**. Brasília. 21/10/2004. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16278.shtml>



incentivando cada vez mais as parcerias entre o mercado e as instituições de ensino tecnológico.<sup>259</sup> Exemplo disto foi o lançamento, no final de 2004, do Programa *Escola de Fábrica*, com recursos na ordem de R\$ 18 milhões, para atender até 10 mil estudantes da rede pública. “As salas de aula serão montadas por empresas, a execução realizada por entidades do terceiro setor e a programação curricular e certificação caberá aos CEFETS. O MEC espera a participação de 500 empresas”. Este projeto buscava, ainda, a privatização a longo prazo da rede federal de educação profissional, voltada a educação profissional, já que: “O projeto prevê que as escolas sejam autofinanciáveis, ou seja, a empresa e a organização não-governamental envolvidas devem fazer um fundo para que nos próximos anos não dependam de repasse governamental. O ministério somente repassará recursos para novas escolas”<sup>260</sup>. Assim, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento não tinha como preocupação a separação ou não do ensino profissional, como meta para uma melhor qualidade de ensino e sim para baratear custos, parece que a proposta do PT, veio ao encontro destes objetivos, tanto que foi prorrogado o convênio firmado com o BID.

Ou seja, enquanto opositor, o PT e seus “seguidores” repudiaram a Portaria n.º 646/97, já que ela justificava a aproximação com o mercado de trabalho, considerando que não havia expectativas de que os níveis de recursos públicos disponíveis no passado seriam restabelecidos a médio prazo, o que provocaria problemas às instituições que dependiam somente de fontes governamentais. Desta maneira, uma forma de suprir suas necessidades financeiras seria através da aproximação com o setor privado, que, ao ver respondidas suas demandas, poderia complementar os recursos financeiros. Contudo, esta aproximação dependeria de uma mudança de postura de parcela significativa da comunidade ligada ao ensino, pesquisa e extensão, que deveria se voltar às demandas do mercado de trabalho.

---

<sup>259</sup> STRAUSS. Luis Renato. Governo tenta estimular empresas a investir no ensino técnico. **Folha de São Paulo**. Brasília. 21/10/2004. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16278.shtml>

<sup>260</sup> STRAUSS. Luis Renato. Governo tenta estimular empresas a investir no ensino técnico. **Folha de São Paulo**. Brasília. 21/10/2004. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16278.shtml>

Mas, enquanto gestores os petistas, não só passaram a defender esta posição, cristalizada na medida provisória das parcerias público privado, mas argumentam que nos próximos anos as instituições de educação profissional não dependam mais de repasse governamental, conforme afirmou o Secretário Antonio Ibañez. Apesar de referir-se às ONGs, fica clara esta posição, já que é o MEC que financia, com recursos públicos, instituições que mais tarde se tornarão autônomas. Além disso, é necessário ressaltar que muitas ONGs assinaram convênios com o MEC, como foi o caso da Bahia, e não cumpriram com o que estava acordado no convênio celebrado com o PROEP. Assim, as ações que envolviam estas instituições na Bahia estão paralisadas, segundo o Ex-Coordenador do PROEP no CEFET-BA<sup>261</sup>, o que é preocupante, levando-se em consideração que no ano de 2003, dos convênios com 233 instituições de ensino, dez delas estão instaladas na Bahia<sup>262</sup>.

O que parece contraditório é que, apesar das ações do governo federal caminharem para a privatização do sistema público de ensino de educação profissional, o Ministro da Educação, Tarso Genro, anuncia o investimento no setor para o ano de 2005, segundo o qual serão abertas mais 500 escolas de ensino técnico para atender as pessoas de baixa renda no país com um investimento de R\$ 25 milhões em 2005<sup>263</sup>.

Uma conclusão possível é que se no governo de Fernando Henrique ele pediu para esquecer o que tinha escrito, no governo de Lula ele pede para esquecer o que tinha repudiado. Somente isto pode explicar que o PT, que tinha sido o maior opositor a reforma da educação profissional via PROEP, renovasse o acordo com o BID, reafirmando a submissão aos ideais que tanto condenou. Mais do que isso, o PT resolveu lidar com a educação profissional não apenas como um modelo de educação, mas como uma possibilidade de agradar as categorias que lhe dão sustentação no poder. Desta maneira, ao acabar com o

---

<sup>261</sup> Professor Décio Luiz de Faria. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador.

<sup>262</sup> [http://www.javier.com.br/boletins/boletim\\_javier28.htm](http://www.javier.com.br/boletins/boletim_javier28.htm)

<sup>263</sup> [http://www.javier.com.br/boletins/boletim\\_javier28.htm](http://www.javier.com.br/boletins/boletim_javier28.htm)

Decreto 2208 estabeleceu uma dinâmica que se não agradou a todos, também não desagradou, conforme será visto mais adiante.

Com a prorrogação do acordo coube também ao MEC o compromisso de resolver os problemas dos convênios assinados até 2002, dado que alguns foram executados em parte ou estavam em reavaliação. Vencida esta etapa, a preocupação do governo federal era, segundo o discurso oficial, “fortalecer a rede federal”, composta pelos CEFETs e pelas escolas agrotécnicas federais, principalmente aquelas “que nunca receberam recursos do programa”. Some-se às novas diretrizes a intenção de criar CEFETS e ou EAFs em cinco estados que estão fora da rede federal, além da “reativação das 150 escolas agrícolas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, criadas na década de 80, que integram o Programa de Apoio ao Ensino Técnico - PROTEC. Os investimentos previstos para essas novas áreas são da ordem de US\$ 15 milhões”<sup>264</sup>.

Em 1999, fora do governo, a preocupação do Professor Antonio Ibañez Ruiz era “pensar em escolas que formem pessoas, em ambiente de criatividade e curiosidade, que dominem os conhecimentos e habilidades mais avançados, mas que aprendam a usá-los numa perspectiva solidária, de organização coletiva, para a construção de uma nova sociedade”. No governo abandonou as belas palavras e os belos princípios educacionais, e na qualidade de secretário de educação tecnológica, preocupava-se como aumentar o número de escolas e o número de matrículas na educação profissional, com o menor custo.<sup>265</sup> Com a revogação do Decreto 2208/97 buscou atender a este fim, além de colocar a educação profissional em um modelo que, ao que parece, não muda absolutamente nada. Nem o item mais criticado, que foi a separação do ensino médio com os cursos técnicos, foi revogado a partir do Decreto 5154 que substituiu o anterior. Nele, manteve-se a possibilidade tanto para juntar como para separar estas duas modalidades de ensino. Ou seja, o governo federal, representado pelo Ministro da

---

<sup>264</sup> [http://www.javier.com.br/boletins/boletim\\_javier28.htm](http://www.javier.com.br/boletins/boletim_javier28.htm)

<sup>265</sup> [http://www.javier.com.br/boletins/boletim\\_javier28.htm](http://www.javier.com.br/boletins/boletim_javier28.htm)

Educação e pelo Secretário da SEMTEC, buscava construir, mais do que um modelo de educação profissional, um modelo que agradasse aos envolvidos no processo. Entretanto, agradar gregos e troianos é tarefa inútil, conforme o governo aprendeu ao patrocinar o “Seminário Nacional Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. Realizado em Brasília em junho de 2003, apresentaram-se à discussão 1.087 participantes de todo o país, 57,9% dos quais representando os sistemas federal, estaduais, sistema “S”,<sup>266</sup> e com 10,9% de representantes sindicais e dos movimentos sociais. Este encontro deu a dimensão, que o PT parecia não ter clara, do caráter polêmico que acompanhou todo o processo de elaboração, financiamento e implantação da reforma, caracterizando-se por profundos tensionamentos, calorosas discussões e desagradáveis questionamentos<sup>267</sup>. Desta maneira, pressionado por esses conflitos de interesse, o governo petista resolveu atender a todos os atores, fazendo publicar o Decreto 5154. Naquilo que deveria ser o ponto de partida, o debate para a implementação de um modelo que ultrapassasse os itens tão criticados na reforma implementada pelo PSDB, o PT resolveu não se posicionar frente ao alto grau de dissenso e disputas existentes no conjunto de instituições atuantes na educação profissional. O resultado foi a definição por um modelo que tudo permite.

O tensionamento de forças deste debate se deu entre grupos que defendiam três teses principais. Um grupo representado pelos pesquisadores e os sindicatos que defendiam a revogação do Decreto 2208/97, pois entendiam que a LDB em vigor contempla as mudanças que estão sendo propostas, sobretudo em relação à integração do ensino médio e ensino técnico. Um segundo grupo representado pelos gestores da rede pública federal, na figura do Conselho dos Diretores dos CEFETs – CONCEFET e também pelos Representantes do “Sistema S”, que defendiam a manutenção do Decreto nº 2.208/97, com alterações mínimas,

---

<sup>266</sup> **Boletim SEMTEC**. Nº 1. 9 a 15 de junho de 2003.

<sup>267</sup> ANÁLISE... 2004, op. cit.. p. 107-108.

pois entendiam que as mudanças implementadas pelo mesmo, não estavam concluídas e tampouco suficientemente analisadas, sendo que sua revogação significaria a implementação do caos nas instituições. O terceiro grupo entendia que o Decreto nº 2.208/97 deveria ser revogado e substituído por outro que pudesse servir em um processo de transição a uma nova regulamentação. Este último ponto era defendido pelos representantes da SEMTEC/MEC, alguns governos estaduais e por um conjunto diferenciado de associações de pesquisa e educadores.

Apesar desta última posição ter sido supostamente vitoriosa, no âmbito da disputa da hegemonia no SEMTEC, com a edição do Decreto 5154, em 20 de julho de 2004, o governo federal, ao invés de estabelecer sua concepção das políticas da educação profissional no país, preferiu atender aos diferentes sujeitos sociais e suas divergências a respeito de concepções para propostas de novos instrumentos jurídico-normativos e de novas políticas públicas para a área. Este novo decreto em nada contribuiu para reverter a forte tendência à privatização, assim como em nada contribuiu para a construção de uma nova política educacional democrática, universal e pública, integrando educação técnica e tecnológica.

Com a revogação do Decreto 2208/97 ficou estabelecida a possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional, mediante a oferta de cursos integrando ensino médio e cursos técnicos. Mas a edição do Decreto 5154/04 restabeleceu a histórica dicotomia entre a formação geral e a profissional, mantendo a dualidade estrutural da educação brasileira. Este fato, aparentemente contraditório, parece representar a dualidade que vive o governo petista que, contraditoriamente ao que defendia no passado, enquanto gestor, responde fundamentalmente às ações de fatores econômicos, em detrimento aos fatores sociais e ao compromisso com as instituições da sociedade civil que possuem compromisso com avanços sociais na área educacional.

Para o Ex-Coordenador do PROEP no CEFET-BA, o PT fez uma cerrada oposição à reforma da educação profissional, principalmente porque ela partia do PSDB. Ou seja, sem qualquer consideração acerca da eventual adequação da política educacional, praticava-se o clássico dístico: "*hay gobierno, soy contra*". Mas, quando o Partido assumiu o governo, passou a considerar-se ungido, dispensando-se de aprofundar o debate. “Eles deveriam ir para o debate. A questão política de derrubar o governo, levava os movimentos sociais também a resistir, os sindicatos a ser contra, a bater, a desgastar”. Assim, quando assumiram o comando sem ter outro modelo, (o projeto de José Eduardo Dutra não trazia efetivamente muita diferença ao que estava apresentado, pois não havia um detalhamento de sua execução), eles se perderam. “Acho que o PT é perdido nisso. Porque ele defendeu toda uma linha de pensamento que hoje ele está com uma desorientação muito grave”. Um fato demonstra essa desorientação: ao mesmo tempo em que defendia a junção entre a educação formal e a profissional, separava as secretarias correspondentes no nível ministerial. “Hoje tem uma secretaria para a educação profissional e outra para o ensino médio. Então, quando eles separam as secretarias há um posicionamento claro que ensino profissional é ensino profissional e ensino médio é ensino médio. E aí fica claro que as instituições de educação profissional têm de lidar com educação profissional”<sup>268</sup>.

A mudança a que se refere o depoente diz respeito a alterações no organograma do Ministério da Educação, anunciadas pelo Ministro Tarso Genro. O ensino profissional e tecnológico ganhou uma secretaria exclusiva, ou seja a educação profissional saiu da SEMTEC e passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, enquanto o ensino médio passou para a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica – SEB. A nova SETEC passou a ter duas diretorias: Diretoria de Políticas e Articulação Institucional, e Diretoria de Desenvolvimento e Programas Especiais.

---

<sup>268</sup> Professor Décio Luiz de Faria. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador.

O objetivo formal da criação da SETEC seria expandir a educação profissional de maneira a atender às necessidades de formação do trabalhador e ampliar o acesso às novas tecnologias, através da articulação com outros ministérios e instituições que trabalham com o mesmo objetivo, a fim de otimizar os recursos do governo federal para a área. Essa articulação teria como prioridades os chamados “projetos induzidos”, destinados a promover a inclusão social e formar mão-de-obra qualificada, de acordo com as necessidades apontadas em programas regionais de desenvolvimento<sup>269</sup>.

No entendimento do Conselheiro Estadual de Educação da Bahia, professor do CEFET-BA - Prof. Albertino Ferreira Nascimento Júnior – a reforma no estado esta nas mãos do CEFET-BA e do Sistema “S”, além de ter a proposta de Organizações Sociais de Interesse Público – OSIPs, mas que estão perdidas. Isto pode ser comprovado nas solicitações para implementação de curso técnico em que “o diretor, o coordenador e o professor de todas as disciplinas são a mesma pessoa”. Neste sentido, o Conselheiro entende que há muito que se caminhar na implementação da reforma, restando dificuldades até no entendimento de determinados conceitos que são imprescindíveis, como a modularização, por exemplo.<sup>270</sup> Mas, as ações ministeriais parecem caminhar no sentido de mudar o foco das ações do PROEP e não aprofundar as discussões sobre os princípios da reforma e sua execução. Tanto assim que, com a mudança da antiga Diretoria de Programas Especiais, que passou a denominar-se Diretoria de Desenvolvimento e Projetos Especiais, ela tem a missão de ampliar o PROEP, passando a “trabalhar com educação à distância, levando em conta as necessidades de mão-de-obra das regiões de desenvolvimento industrial com forte base tecnológica”<sup>271</sup>.

---

<sup>269</sup> ARCANCHY, H.. Educação Profissional e Tecnológica tem secretaria específica. 19.04.2004-04-19 .  
<http://www.mec.gov.br/semtec/Noticias/noticia283.shtm>

<sup>270</sup> Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador – BA.

<sup>271</sup> ARCANCHY, H.. 2004.

### 5.3. O PROEP no CEFET-BA

No CEFET-BA, como afirma o Professor Décio Luiz de Faria,

[...] a reforma não aconteceu como pretendido, já que havia uma previsão de duração para 10 anos. Em termos de Bahia não aconteceu e um grande entrave, para a sua não concretização, foi o fato dela ter sido muito costurada, do ponto de vista acadêmico, das universidades, com os sindicatos. E aí ela chegou em baixo e não teve respaldo [...] é necessário ressaltar, por exemplo, que a CUT aprovou a reforma, porque você conseguia formar um profissional em dois anos, colocando esse pessoal que estava desempregado e qualificando-o, colocando as escolas a disposição de uma classe social que não freqüentava estas escolas. Então, os sindicatos profissionais entenderam a reforma como uma forma de ter acesso a uma instituição que eles não tinham. Nesse sentido eles apoiaram<sup>272</sup>.

Contudo, ao mesmo tempo, dentro das instituições, houve uma grande resistência, com professores capitaneados pelo próprio sindicato e pelo partido político. "Principalmente o PT tinha um posicionamento contrário, pelo menos o da Bahia tinha. E com a posição nacional do [deputado federal] Walter Pinheiro, que dizia que vão desmontar a escola, e vai acabar tudo"<sup>273</sup>. Quando da publicação do Decreto 2208/97, Walter Pinheiro foi um dos Deputados Federais que, juntamente com Eustáquio Luciano Zica e Miguel Rosseto, apresentou um Projeto de Decreto Legislativo – PDL 402/97 de 24 de abril de 1997, que pretendia através do próprio parlamento sustar a vigência e derrubar o Decreto 2208/97. Não conseguindo o intento, transformou-se em um grande opositor à reforma.

Acrescente-se às dificuldades do PROEP as oscilações do dólar, moeda utilizada para compra de muitos equipamentos, no período de execução do programa. Além disto, ocorreram atrasos na entrega dos materiais e equipamentos necessários a execução das ações. Especificamente no CEFET-BA, ainda houve um problema grave com o roubo de 60 computadores, o que ocasionou além dos prejuízos, problemas para a apuração dos fatos, associada à falta que estes equipamentos ocasionaram.

---

<sup>272</sup> Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

<sup>273</sup> Prof. Décio Luiz de Faria. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.



Outro problema referia-se à liberação de recursos durante sua execução, com descontinuidades, atrasos na liberação de verbas e contingenciamento. Todavia, mesmo encontrando dificuldades de ordem orçamentária, financeira, administrativa e legal, foi possível manter a programação físico-financeira dentro do esperado pelo programa.

No ano de 2000, no CEFET-BA, a descontinuidade financeira levou a atrasos na capacitação técnico pedagógica. As ações voltadas para a elaboração de currículos, por exemplo, quando de sua execução, a maioria dos cursos já estava com seus projetos prontos. A baixa motivação, juntamente com a falta de engajamento na reforma, afastava os frequentadores durante a execução das ações. Os professores e técnicos administrativos iniciavam a capacitação, mas abandonavam-na na primeira oportunidade, mesmo quando estas ações eram executadas por profissionais da maior qualificação na área de currículos.

A proposta enviada ao PROEP pelo CEFET-BA enfatizava as deficiências estruturais, havendo uma preocupação muito grande com salas, materiais e equipamentos. Os projetos que se voltavam para a área pedagógica, além de serem poucos, alguns nem chegaram a ser realizados. Dos realizados, não obtiveram frequência e aproveitamento suficientes. Quando os professores apontavam a necessidade de capacitação, indicavam a necessidade de que a mesma se desse associada ao afastamento do trabalho. Quanto aos projetos relativos à produção acadêmica e fortalecimento dos departamentos de ensino, apontados como centrais para a consolidação do projeto pedagógico, poucos avanços foram feitos.

Assim, no CEFET-BA, as ações do PROEP foram significativas da perspectiva estrutural, com a construção, reforma e ampliação de muitos laboratórios e a compra de materiais e equipamentos. Estas ações, entretanto, em 2000 tiveram suas execuções prejudicadas ou suspensas em:

[...] função das diferenças entre os valores dos equipamentos e reformas de infraestrutura projetados em 1998 e licitados em 2000. Em função disto o projeto inicial foi revisto, modificando o valor do convênio de RS 1.987.402,00 para RS

2.416.640,00 em setembro de 2000, com ampliação no valor total de recursos financeiros em, aproximadamente, 21,6%. A partir deste momento todos os processos em andamento para licitação foram interrompidos a espera da autorização da Coordenação Geral do PROEP/MEC, o que não aconteceu até o final daquele ano. Entretanto, as ações em serviços de consultoria e serviço pessoa jurídica no valor de R\$ 97.574,00 foram executadas<sup>274</sup>.

Durante o ano de 2001 as ações do PROEP ficaram prejudicadas. Em primeiro lugar, por culpa de sua Coordenação Geral brasiliense, que demorava em liberar as verbas. Em segundo lugar, pela especificidade institucional. Naquele ano o CEFET-BA atravessou um conturbado período de transição da direção geral. Em março, o Prof. Antônio Barreto Barral transferiu a direção para a Vice-Diretora, Prof<sup>a</sup>. Márcia Maria Cardoso e Silva de Moura. Em fins de maio assumiu o Prof. Dr. Elias Ramos que geriu a instituição por setenta dias e renunciou, sendo nomeado o Prof. Rui Pereira Santana como Diretor Geral *pró-tempore*, para ser nomeado oficialmente Diretor Geral do CEFET-BA em fevereiro de 2002.

Em função desta transição e pela demora na liberação de verbas do PROEP, no ano de 2001 foram investidos R\$ 747.705,06 do programa, o que significou a devolução de R\$ 932.872,94, que foi reprogramado para o ano de 2002, de um total de aproximadamente, R\$1.600.000,00. Do total devolvido, a fatia maior foi em serviços de pessoas jurídicas e equipamentos e materiais, sendo que do previsto para obras e instalações, de uma previsão de R\$ 277.133,00, foram gastos R\$ 257.869,88<sup>275</sup>. Também no CEFET-BA confirmava-se a vocação do estado em fazer obras e relacionar-se com empreiteiras.

De qualquer modo, com recursos do PROEP, foram inaugurados, ampliados, reformados e equipados dezenas de laboratórios: de Órtese e Prótese; de Comunicação; de Química, de Química Inorgânica e Físicoquímica; de Cromatografia e Química de Alimentos; de Química Geral e Corrosão; de Química Analítica e Materiais; de Química Analítica e Materiais Ópticos; de Geoprocessamento; de Informática; de Automação; de Soldagem e de

---

<sup>274</sup> RELATÓRIO de Gestão de 2000 do CEFET-BA.

<sup>275</sup> RELATÓRIO de gestão de 2001 do CEFET-BA.

Prática Profissional. Foram realizadas também obras civis de manutenção e reformas do Campus do Barbalho, além de equipadas a sala multidisciplinar e a de conferências.

Todas as ações do PROEP foram executadas por indicação dos departamentos que, após uma análise de mercado, apontando a demanda de determinado curso técnico e ou tecnológico, somada à análise dos professores disponíveis e suas respectivas formações, resultavam na sugestão de capacitação e na necessidade de materiais e equipamentos para determinado curso a ser implementado. Como foi o caso, por exemplo, do curso indicado pelo departamento de Mecânica, onde havia dois professores que estavam fazendo uma formação no Hospital da Rede Sara Kubitschek, em Salvador, ligado a traumatismos por acidentes, sendo que as estatísticas mostravam a necessidade de um curso técnico em Órtese e Prótese. Foi estabelecido como ação do PROEP a montagem do Laboratório de Órtese e Prótese, juntamente com a constituição de uma Comissão para elaborar um plano de curso técnico. Os equipamentos foram adquiridos e o laboratório foi montado, embora o projeto não tenha sido elaborado e, conseqüentemente, o curso nunca existiu.

Com as mudanças efetuadas pelo PT, as ações do PROEP no CEFET-BA ficaram paralisadas, tendo sido inclusive suspensos os processos licitatórios, conforme correspondência datada de 06 de novembro de 2003 do PROEP, que informava a “inexistência de alocação orçamentária durante os exercícios de 2002 e 2003 referente ao Convênio 118/98/PROEP, devendo ser canceladas todas as ações, sendo que na possibilidade de haver orçamento para este programa a instituição seria orientada para a abertura de novos processos licitatórios”<sup>276</sup>.

Entre os fatores que influenciaram a paralisação está, em primeiro lugar, a mudança de governo com a conseqüente mudança de ocupantes de cargos de confiança. No caso do petismo parece mesmo ter havido uma tomada da máquina estatal pela máquina partidária,

---

<sup>276</sup> RELATÓRIO de Gestão de 2003 do CEFET-BA. p.55.

com milhares de cabos eleitorais, filiados e simpatizantes ocupando cargos técnicos que exigiam experiência. A troca súbita da burocracia estável e competente pela militância, na visão da autora, afetou praticamente todas as áreas de governo, paralisando e sucateando projetos e programas. A esta invasão ministerial, seguiu-se um forte ajuste fiscal, representado por cortes e contingenciamentos orçamentários, realizados a partir da posse de LULA. No plano local, contribuíram para a paralisia a mudança do Procurador Chefe da instituição, que havia sido treinado pelo MEC para acompanhar as licitações, e a instauração de Procedimento Administrativo Disciplinar - PAD, instituído por Portaria do Ministro da Educação nº. 2.178 de 08/08/03, para apurar se houve responsabilidade funcional de servidores do CEFET-BA em ações de supostas irregularidades nos processos licitatórios do PROEP.

Desta maneira, o ano de 2002 foi dedicado à elaboração de um Relatório de Acompanhamento da Gestão nº. 100148, no qual constava a “posição real física e financeira do convênio SEMTEC/MEC, inclusive tendo sido dada baixa da responsabilidade no Sistema SIAFI, consoante documento já enviado a Controladoria”<sup>277</sup>.

No documento intitulado “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, publicado em dezembro de 2003, foi apresentada uma análise do governo petista sobre as dificuldades do PROEP, entre elas a privatização do ensino público federal por meio das fundações de apoio. Neste documento, o governo afirmava que os gestores foram forçados a recorrer a tais fundações para desenvolver as ações necessárias, sendo que muitos tiveram que se explicar ao judiciário. O principal motivo que levou as instituições de ensino recorrer às fundações de apoio foi a demora na liberação das verbas, que somente chegava às instituições em torno de junho ou julho, sendo que em outubro o governo já começava a cobrar a prestação de contas do PROEP. Isto quando não se tratava de recurso de emenda parlamentar que, na maioria das vezes, era liberado somente no final do ano.

---

<sup>277</sup> RELATÓRIO de Gestão de 2003 do CEFET-BA. p.58.

Assim, um problema insanável na execução do PROEP foi a falta de regularidade das ações, entre elas a liberação de verbas, a compra de equipamentos em dólares, que independiam das instituições de ensino, levando muitas delas a não usar o dinheiro, ou ter de recorrer às fundações para não devolvê-lo, colocando os CEFETs ou Escolas Técnicas em situação bastante delicada. Portanto, o problema de fundo do PROEP foi não ter aventado que existem protagonistas diferentes, com ritmos e exigências distintos e com poderes explícitos e implícitos para liberar, avaliar, julgar, adiantar ou impedir as ações.

## 6. OS DISPOSITIVOS LEGAIS E SUAS IMPLEMENTAÇÕES

### 6.1. A conciliação do inconciliável

O Projeto de Lei 1603/96<sup>278</sup>, modificando tanto o antigo segundo grau, que passou a denominar-se ensino médio, como a educação técnica, foi alvo de inúmeras críticas, inviabilizando o consenso, devido a opiniões e divergências contra as posições oficiais. Diante do acúmulo das manifestações contrárias, o relator da Comissão Parlamentar, tentando conciliar o inconciliável, apresentou um projeto final que alterava quase totalmente o original do governo. Este, por sua vez, após a aprovação da nova LDB, entendeu que o Projeto de Lei tornava-se desnecessário, pois o executivo poderia fazer a reforma por decreto, sem recorrer à consulta legislativa. Assim o fez, retirando o PL e impondo a reforma por força do Decreto 2208/97<sup>279</sup>, complementado pela Portaria 646/97. Conseqüentemente, o executivo, usando de sua autonomia, desconsiderou o parecer final do relator. Preservando quase todo o ideário do PL 1603/96, impôs a reforma sem o necessário debate parlamentar e social, mas pagou um preço: foi acusado de autoritário pela oposição.

Fosse por projeto de lei, fosse por decreto, a propositura básica da reforma girava em torno de preparar estudantes para o mercado de trabalho. O crescimento profissional do cidadão, ou o pleno desenvolvimento do País, propostas ardorosamente defendidas pela maioria dos educadores, sequer foram cogitadas.

O Decreto 2208 foi assinado em 17 de abril de 1997, regulamentando os artigos 39 a 42, do capítulo 3, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O conceito de educação

---

<sup>278</sup> BRASIL. MEC. Exposição de Motivo 35/96. Brasília. 1996j.

<sup>279</sup> BRASIL. Decreto 2208, de 17 de abril de 1997b. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. p. 4.

profissional como modalidade específica de ensino foi formulado, pela primeira vez, na nova LDB. Ela foi delimitada como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. O seu objetivo fundamental seria “o desenvolvimento integral do ser humano, informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores”. Reconhecia-se que a “educação é dinâmica e histórica, pois é convidada a fazer uma leitura do mundo moderno marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas”, diferenciando-se, segundo o entendimento do MEC, da tradição da formação profissional, que, desde suas origens, esteve ligada aos valores de mercado<sup>280</sup>.

A ampliação e diversificação da oferta de cursos deviam atender, segundo o Decreto 2208, os três níveis para a educação profissional: básico, técnico e tecnológico. O nível básico seria destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores jovens, independente de escolarização prévia; o nível técnico proporcionaria habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e o nível tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, seriam destinados a egressos do ensino médio e técnico. Os cursos básicos, de modalidade de educação não-formal, com diferentes durações e independente do nível de escolaridade, voltar-se-iam para reprofissionalização, qualificação e atualização para o exercício de profissões demandadas pelo mercado, dando direito a certificados de qualificação profissional. Os cursos técnicos destinar-se-iam a habilitação e certificações de técnicos que estivessem cursando ou que já tivessem concluído o ensino médio. Os cursos superiores de tecnologia seriam estruturados para aos diversos setores da economia, voltados para alunos que já tivessem concluído o ensino médio, dando direito a certificados de habilitação e certificação de tecnólogos. O mesmo diploma legal ressaltava

---

<sup>280</sup> BRASIL. MEC. Proposta de Políticas Públicas para a Educação profissional e Tecnológica. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Dezembro de 2003, p.15.

ainda que o Sistema de Educação Profissional agiria em conjunto com o Sistema de Ensino Fundamental e Básico, e não em sua substituição, buscando oferecer aos alunos “as habilidades necessárias para o exercício de sua cidadania e para o seu desenvolvimento técnico profissional”<sup>281</sup>.

A reforma, segundo seus idealizadores, deveria formar profissionais para o exercício de profissões demandadas pelo mercado. Para tanto, o decreto previa o desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos, identificando o perfil e as competências necessárias à atividade requerida, ouvindo os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores. O Ministério da Educação preconizava a criação de mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores para atualização permanente do perfil e das competências, acompanhando as tendências econômicas e tecnológicas e orientando as decisões sobre a quantidade e estrutura curricular dos cursos a serem ofertados.

O movimento contra o PL 1603/96 e o decreto 2208/97 foi capitaneado pelo Partido dos Trabalhadores, que agregou a esquerda em torno de um movimento contrário às mudanças. Os petistas entendiam que a proposta representava, em um momento de altas taxas de desemprego e restrição orçamentária, uma adesão ao ideário educacional imposto pelo Banco Mundial. Eles argumentavam que escolas técnicas de centenária tradição e solidez seriam transformadas em instituições de formação rápida e barata, com ofertas de cursos superficiais, modulares, desvinculados de uma formação integral, aumentando a dicotomia entre o saber e o fazer. Em síntese, perpetuando a divisão da escola profissionalizante para os pobres e da escola propedêutica para os ricos<sup>282</sup>.

Nesta resistência, ao contrário do que poderia parecer, não havia um consenso e, muito menos, uma unicidade de interesses e posições. A resistência contra a reforma da educação

---

<sup>281</sup> <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/oproep.shtm>.

<sup>282</sup> BALDIJÃO. C. E. 2003a.



profissional (que também irá aparecer nas discussões sobre o fim do decreto 2208), caracterizou-se, e ainda caracteriza-se, pela diversidade de interesses e posicionamentos acerca do modelo, não só de indivíduos, mas principalmente de grupos e instituições que compõem o sistema de educação profissional, que possuem visões diferenciadas e próprias do quê e de como ela deve se constituir.

A queixa mais difundida contra a reforma era o suposto alinhamento ao pensamento neoliberal e a sua subordinação aos ditames das agências internacionais, contrários aos interesses nacionais de desenvolvimento e soberania. Estabelecida à lógica da educação profissional ditada pelo decreto 2208/97, a reforma por ele proposta ignorava desde a globalização da economia até a reorganização do setor produtivo, que traz à tona novas questões e exigências para a educação como um todo, que precisam ser superadas e não podem ficar atreladas a um modelo de qualificação unidimensional, que tem como foco o posto de trabalho, e não permite, portanto, uma formação que una teoria e prática em um modelo de formação mais complexa e mais abrangente.

O movimento sindical e seus aliados, vinculados à luta entre os dois partidos que disputam a hegemonia política no país - PT e PSDB – apoiavam ou se opunham a reforma também pela sua tramitação, imposta por decretos e portarias. Esta imposição executiva amparou as críticas de muitos educadores, que extrapolavam as questões pedagógicas para manifestar sua contrariedade com base em elementos de natureza corporativa e ideológica. “Esse clima não predispôs todos os envolvidos com a questão, a fazerem uma avaliação crítica de todas as experiências que o país já acumulava, no sentido de melhorar a educação profissional oferecida”<sup>283</sup>.

Os sindicatos não tinham posições unânimes. A CUT, por exemplo, aprovou a reforma, por entender que era possível formar um profissional em dois anos, por módulos,

---

<sup>283</sup> HAMMOUD, D. K.. (Coord.) Grupo de trabalho: Competências e currículo. 18 de março de 2002. [http://www.unesco.org.br/programas/educacao/ensino\\_medio.asp](http://www.unesco.org.br/programas/educacao/ensino_medio.asp)

mas não foi acompanhada por muitos sindicatos associados a ela. Os professores dirigentes do SINASEFE, por sua vez, "parece que tinham um posicionamento contrário, pelo menos os da Bahia tinham, e com a posição nacional de Walter Pinheiro que dizia que iam desmontar a escola, acabando com tudo"<sup>284</sup>.

Outra discussão dizia respeito à práxis. Uma parcela dos professores das áreas técnicas achava que a reforma da educação profissional deveria ser implementada, dado que não era papel de uma instituição de formação profissional ministrar ensino médio. Para eles, a manutenção do ensino médio descaracterizava o papel e o alcance social da educação profissional, constituindo-se um risco para o futuro destas instituições de ensino, passíveis de serem confundidas com uma mera escola propedêutica. Esta posição era reforçada pela ameaça de estadualização ou privatização, que as ETFs e os CEFETs sofriam há muitos anos.

Não foi por outro motivo, ou seja, o intuito de preservarem as instituições de educação profissional, que os gestores da rede federal de ensino submeteram-se aos ditames do governo, aliando-se aos interesses empresariais, buscando garantir a adequabilidade da educação desenvolvida nessas instituições às necessidades do mercado. Paralelamente, travaram uma luta pela permanência destas na esfera pública, apoiando a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica<sup>285</sup>, com o intuito de fortalecer essa rede de ensino. Ela contaria com uma "política pública própria, considerando suas peculiaridades e os anseios nacionais de desenvolvimento científico, enquanto a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET's pretende evitar o sucateamento e a massificação demasiada do ensino

---

<sup>284</sup> Prof. Décio Luiz de Faria. Entrevista concedida a autora em maio de 2004 em Salvador-BA.

<sup>285</sup> A Lei 8948, de 08/12/94, que institui no Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, são "resultado da relação econômico-corporativa entre sociedade política e sociedade civil, sob hegemonia das classes empresariais, e que se baseiam na concepção de educação do trabalhador vista pela ótica da classe burguesa e, por isso, estruturada sobre as necessidades do capital". RAMOS, M.. s/d.

técnico por dificultar um processo de estadualização, recorrente ameaça apresentada por gestores públicos, devido ao custo oneroso dessas escolas”<sup>286</sup>.

## **6.2. A Relação Entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico**

No modelo idealizado pela LDB, em nenhum momento a educação profissional substituiria a educação básica. De acordo com o § 2.º do artigo 36 da referida lei, a preparação para profissões técnicas no nível médio de ensino, somente poderia ocorrer “atendida a formação geral do educando”, sendo que a educação profissional alcançaria a devida competência quando precedida de uma educação básica de qualidade.

No Parecer CNE/CEB 15/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estes objetivos estão claramente delimitados, apontando que, a preparação para o trabalho, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica. Ademais, insistiu na flexibilidade curricular e na contextualização dos conteúdos das áreas e disciplinas, permitindo às escolas definir ênfases curriculares, facilitando a articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico.

Assim, tanto a LDB, em especial no artigo 41, quanto o Decreto 2208/97, estabeleciam que disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas no ensino médio, poderiam ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional de técnico de nível médio. Os Pareceres CNE/CEB 17/97 e 15/98 reafirmavam essas disposições, desde que mantidas as identidades curriculares próprias, preservando-se a necessária articulação. A educação profissional seria desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada. O que significa que no artigo 40 da LDB, o termo articulação é mais que complementaridade, implicando em intercomplementaridade, visto que

---

<sup>286</sup> RAMOS, M.. s/d.

são mantidas as identidades tanto do ensino médio quanto do ensino profissional. Ou seja, nem a separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal 5692/71.

O MEC defendia uma rearticulação curricular recomendada pela LDB, eliminando uma pseudo-integração que não preparava para a continuidade de estudos, nem para o mercado de trabalho. A preparação para o trabalho no ensino médio deveria incluir as competências que suportariam a educação profissional específica, como se constata no Parecer CNE/CEB 15/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ele insistia na flexibilidade curricular e na contextualização dos conteúdos das áreas e disciplinas, permitindo às escolas ou sistemas ênfases curriculares que facilitassem a articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico.

Até porque as escolas técnicas tradicionais, devido à qualidade de seu ensino, associada à escassez dos cursinhos pré-vestibular, acabaram tornando-se opção de estudos propedêuticos, atraindo os filhos da empobrecida classe média e distorcendo sua missão. Este fato, detectado pelo MEC, serviu também de justificativa para a reforma, apontando-se que a rede federal de educação profissional atendia uma clientela desvirtuada. Como se tratava de ensino gratuito e de alto nível, as vagas acabavam sendo preenchidas por uma “elite” de alunos, “passados na peneira” de uma feroz concorrência pelas vagas dos cursos técnicos. Estes pareciam mais interessados em habilitar-se para o vestibular de uma boa universidade, do que exercer as profissões em que se formavam, significando que muitos técnicos concluíam o curso sem interesse ou necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, os alunos que precisariam de uma profissão técnica não conseguiam ingressar na instituição.

As pesquisas realizadas pelo MEC, bem como os debates promovidos pela imprensa nacional, apontavam que, mesmo com um aumento na demanda de suas vagas, significando que nos cursos técnicos ingressava ou uma elite dos alunos, muitos dos seus cursos apresentavam uma defasagem imensa, frente ao perfil demandado pelo mercado de trabalho. As instituições de educação profissional da rede federal apresentavam currículos cristalizados por muitos anos sem atualizações significativas, distanciados das mudanças tanto no perfil, quanto na escolha destes cursos.

Para Francisco Aparecido Cordão, Relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, isto acontecia por conta do Parecer CFE 45/72. Ele impediria as instituições de educação profissional atender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas profundas transformações no exercício profissional de atividades de nível técnico, o que passaria a acontecer a partir da aprovação do Decreto 2208. Ainda de acordo com o Relator, a legislação anterior buscava atender uma exigência do momento de sua aprovação, quando um técnico não precisaria transitar por outra atividade ou setor diverso do de sua formação, mesmo que pertencesse à mesma área profissional. Atualmente, o mundo do trabalho estaria em alteração contínua e profunda, pressupondo um novo modelo de educação profissional, no qual a exigência passa pela superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados<sup>287</sup>.

Além disto, embora pareça contraditório, havia um entendimento de que o “ensino médio do país não tem identidade e dá uma formação deficiente, tanto para quem vai fazer vestibular, como para quem quer trabalhar”. Esta análise, que se tornava senso comum, foi debatida em um encontro realizado pelo jornal Folha de São Paulo<sup>288</sup>, e legitimada em consonância com que o MEC vinha defendendo. Esta anomalia poderia ser superada a partir da edição do Decreto 2208, possibilitando uma rearticulação curricular recomendada pela

---

<sup>287</sup> A LDB.... s/d.

<sup>288</sup> ROSSETTI, F.. Lei se caracteriza por desregulamentação do setor. **Folha de São Paulo**. São Paulo: Brasil. Seção: Cotidiano. Dec 21, 1996, p.2.

LDB, eliminando, assim, uma pseudo-integração que nem preparava para a continuidade de estudos, nem para o mercado de trabalho. Ao ensino médio seria devolvida a missão e carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho, e os cursos técnicos seriam direcionados para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação.

Desta maneira, o ensino médio estabelecer-se-ia como uma etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Além disso, forneceria ao educando a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, capacitando-o a continuar aprendendo e adaptando-se com flexibilidade às novas condições do mercado e às exigências de aperfeiçoamento<sup>289</sup>.

Para os técnicos do Ministério da Educação a independência entre o ensino médio e o ensino técnico, como registrou o Parecer CNE/CEB 17/97, seria vantajosa tanto para o aluno quanto para a instituição de ensino. Para o aluno, porque passaria a ter mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, sem ficar preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos. Para as instituições de ensino, porque teriam maior autonomia e versatilidade para rever e atualizar os seus currículos. “O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação”<sup>290</sup>.

O MEC esperava que esta articulação fosse de responsabilidade das escolas, quando da formulação de seus projetos pedagógicos, esquecendo-se, contudo, que a maioria das escolas

---

<sup>289</sup> BRASIL, 1999.

<sup>290</sup> BRASIL, 1999, p.6.

técnicas não tinha um projeto político pedagógico, e naquelas que tinham, ele não era consistente, nem implementado por seus professores. Assim, a almejada passagem suave e justa da educação básica para a educação profissional não ocorreu. Além disso, considerava-se que a complementação corresponderia à soma das partes da formação geral, e a educação profissional completaria o todo, significando a formação de técnicos competentes e críticos. Mas, desconsiderou-se que a formação de cidadãos críticos envolve mais do que a soma das partes, e sim um modelo de educação em que estabeleçam-se relações contextualizadas do trabalho nestas modalidades de ensino, uma compreensão dialética dos fenômenos estudados, de sua interdependência e de sua historicidade<sup>291</sup>.

A destinação de 25% da carga horária do ensino médio para as escolas dedicarem às disciplinas preparatórias para o mundo do trabalho, foi em muitos casos usada para reduzir a carga total dos dois cursos. Isto porque o tempo foi utilizado em disciplinas que servissem ou para reforçar o currículo acadêmico, ou para introduzir bases científicas que não eram utilizadas antes como sociologia e psicologia.

A contradição fundamental na proposta de reforma do ensino médio e profissionalizante do MEC encontrava-se, exatamente, no papel reservado a cada uma destas modalidades. Para o ensino médio, o MEC atribuiu um papel central ao desenvolvimento de competências ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho. O ensino profissional, por sua vez, estava concebido apenas como espaço preparatório para o mercado de trabalho. Ou seja, ao definir a educação profissionalizante como complementar, o MEC assegurava para o ensino médio, e apenas para este, o potencial de aglutinar os conhecimentos que historicamente os trabalhadores vêm perseguindo<sup>292</sup>.

Ao mesmo tempo em que o MEC afirmava o fim da dicotomia entre estas duas modalidades de ensino, reforçava mais do que nunca a sua concreta existência. Esta

---

<sup>291</sup> PISTRAK.A.. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense. 1981.

<sup>292</sup> OLIVEIRA, R. s/d.

anacrônica dualidade tornou-se muito mais evidente ao observar-se que, por terem se tornado ramos distintos do sistema educacional, quase deixam de manter alguma articulação<sup>293</sup>.

Segundo o INEP<sup>294</sup>, no ensino médio, o índice de estudantes que conciliavam o estudo com o trabalho remunerado chegava a 60%, atingindo 72% quando a amostra restringia-se aos alunos matriculados no ensino noturno. Ou seja, a possibilidade de concatenar o ensino médio com uma formação técnica de nível pós-médio, está extremamente distante das condições reais de existência dos estudantes das escolas públicas. A urgência de inserir-se no mercado, impõe-lhes a necessidade de adquirirem algum tipo de formação profissional que possibilite o exercício de uma atividade remunerada, ainda que precária. Assim, na desarticulação da formação geral da educação profissionalizante, a dicotomia não só é retomada, como reforçada. Além de esvaziar-se a formação profissional, aumentam-se os limites de ingresso aos cursos de ensino superior para os setores que são obrigados a inserirem-se precocemente no mercado de trabalho<sup>295</sup>.

A contrapartida estaria então na alentadora estrutura curricular para o ensino médio, apontando para uma maior valorização da participação do aluno. Entretanto, sabe-se que a possibilidade do MEC implementá-la é mínima, considerando-se a realidade das redes estaduais e municipais de ensino. Afinal, de pouco adianta generosas políticas educacionais, quando elas têm que conviver com sovinas políticas econômicas, com os estados cada vez mais endividados e impossibilitados de investir maiores recursos em educação. As boas intenções esbarram nas carências estruturais das escolas, nos baixos salários dos professores, nas pedagogias anacrônicas, na falta de materiais didáticos. Enfim, na concretude cotidiana do subdesenvolvimento, que impossibilita os Estados de arcarem com os custos necessários à implementação da reforma. A ineficiência do estado fortalece a iniciativa privada, conforme

---

<sup>293</sup> OLIVEIRA, R. s/d.

<sup>294</sup> INEP. Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília, 1999. In: OLIVEIRA, R. s/d.

<sup>295</sup> OLIVEIRA, M. A. M.. 2001.



reconhece Ruy Berger, então Secretário da SEMTEC, tornando-se o segmento capaz de assegurar a realização da reforma<sup>296</sup>. Embora, na prática, acarrete o aumento das desigualdades entre as escolas públicas e as privadas<sup>297</sup>.

Para Bueno,<sup>298</sup> apesar do aumento nos espaços discursivos do papel e da importância do ensino médio, sua melhoria encontra obstáculos na falta de recursos e na resistência para que “o mesmo assuma uma nova característica que não seja a da dualidade no seu interior”. Ao longo de diversos governos o ensino médio foi objeto expresso das políticas educacionais, ora destinando-se “às individualidades condutoras”, ora na expectativa de “salvar a pátria” via “revolução educacional”, como foi o caso da Lei 5692, ora como veículo do “salto para o futuro” em direção à “sociedade do conhecimento”, na segunda gestão do governo FHC. Buscou-se desde sempre criar no âmbito da sociedade o sentimento que existia de fato um interesse na modificação da situação caótica do ensino médio público. Mas o Estado, ao não assumir suas responsabilidades, inclusive de financiamento, e a “necessidade de abordar os fatores determinantes da dualidade estrutural no ensino médio, reduziu as mudanças a uma mera virtualidade”<sup>299</sup>.

O resultado da prioridade discursiva do ensino no país, foi constatado nos resultados obtidos pelos alunos brasileiros nas últimas avaliações realizadas pelo Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes – PISA. Este estudo é realizado com alunos de 15 anos e dele participam 40 países. Tendo como objetivo analisar o conhecimento e as habilidades escolares necessárias para uso cotidiano, os resultados são sintetizados em seis níveis – desde abaixo do nível 1 ao nível 6. Na avaliação de 2003, mais de 50% dos alunos brasileiros ficaram abaixo do nível 1. A cada ano o foco é em uma área de conhecimento, sendo que na

---

<sup>296</sup> RAINHO, J. M.. O Técnico e médio. (Entrevista de Ruy Berger). **Revista Educação**. São Paulo. p. 3-5, mar. 1999.

<sup>297</sup> OLIVEIRA, M. A. M.. 2001.

<sup>298</sup> BUENO, M. S. S.. O salto na escuridão: pressupostos e desdobramentos das políticas atuais para o ensino médio. 1998. **Tese de Doutorado em Educação**. Marília/SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo, p.185.

<sup>299</sup> BUENO, V..

avaliação de matemática realizada em 2003, os nossos alunos classificaram-se em 37º lugar, a frente apenas da Indonésia e da Tunísia<sup>300</sup>. Na avaliação em ciências obteve o mesmo desempenho.<sup>301</sup> Resultado um pouco melhor foi obtido pelo País na avaliação da leitura, aparecendo em 36º lugar, à frente de México, Indonésia e Tunísia<sup>302</sup>.

O desempenho dos estudantes brasileiros nos testes comparativos internacionais é sempre pífio. Mesmo nos testes nacionais a paisagem que se vislumbra é preocupante. As reformas setoriais, geralmente “movidas por forças de fora do setor educativo, visto que consistem em um divórcio importante das práticas existentes”<sup>303</sup>, parecem insatisfatórias. As reformas induzidas de fora raramente duram tempo bastante para garantir sua sustentação e têm pouca chance de sucesso, se as políticas setoriais não forem apoiadas por uma estrutura institucional adequada.

### **6.3. A Separação Entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico**

A busca da superação, através do Decreto 2208, do Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE 45/72, que exigia uma formação específica para o perfil do aluno dos cursos técnicos, para um perfil técnico que permitisse a construção de itinerários profissionais, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva, e da Lei Federal 5.692/71, que gerou uma profissionalização universal e compulsória, não se efetivou e em muitas instituições, que ainda conseguiam manter cursos técnicos que ofereciam um currículo de educação geral e de disciplinas profissionalizantes de boa qualidade, desestruturaram-se. A determinação do MEC, baseada no Parecer CNE/CEB 5, de 7 de maio de 1997, e, posteriormente, pelo Parecer

---

<sup>300</sup> Os primeiros colocados foram à Finlândia, a Coreia e China/Hong Kong.

<sup>301</sup> Estudantes do Brasil têm pior desempenho em matemática, diz OCDE. **E-mail do intracefetba**. Dezembro 8, 2004

<sup>302</sup> Os primeiros colocados foram à Finlândia, a Coreia e o Canadá.

<sup>303</sup> OLIVEIRA, R.. s/da.

CNE/CEB 17, de 3 de dezembro de 1997, foi que as escolas técnicas e os centros tecnológicos federais se dedicassem a fazer o que o nome já indicava, que era se voltar para a educação profissional e se especializar nesta, enquanto outras instituições poderiam optar entre os dois pacotes de disciplinas: de 2º grau e profissionalizante, com diplomas distintos.

Havia uma expectativa de que as 101 escolas técnicas federais existentes no país em 1997, passassem a oferecer no ano seguinte a metade das vagas para o ensino médio e transferissem estas para os cursos técnicos, diferente das escolas técnicas que fossem criadas a partir do Decreto 2208, que deveriam oferecer apenas o ensino técnico. O entendimento, portanto, era de que aumentariam as vagas para alunos que quisessem habilitar-se para uma profissão. A mudança para o novo modelo seria progressiva, com a diminuição a cada ano das vagas para o ensino médio. Isso permitiria uma ampliação, também paulatina, de 110 mil para 180 mil estudantes da rede federal, sem aumentar o número de escolas.

Ao promover a expansão da oferta de vagas mediante o financiamento a terceiros para a construção de escolas, ao invés de buscar a ampliação da própria rede federal, o programa marcou uma mudança fundamental na atuação do MEC, que caminhava na direção de expandir o sistema através da rede privada. A previsão era de ampliar em 30% o número de matrículas na educação profissional até 2003, ou seja, em cinco anos, mas de forma a incluir a rede privada neste sistema, que apesar do financiamento inicial via PROEP, desonerava o sistema federal de arcar com as despesas de manutenção. Havia ainda a previsão de reduzir o número de alunos no ensino médio, significando um aumento nas matrículas do ensino técnico de 50% já no ano de 1998, pois as escolas técnicas que tinham 100 vagas no ano anterior para o ensino médio, passariam a ter 50 e mais 100 para o ensino profissionalizante. Um só aluno poderia preencher uma vaga de cada modalidade, na chamada concomitância, fazendo os dois cursos na mesma escola, desde que fizesse as duas seleções para estas vagas. Entretanto, esta proporcionalidade não ocorreu, já que as escolas majoritariamente abriram 50

vagas para o ensino médio e somente 50 para os cursos técnicos. Considerando-se que cursos foram extintos sem substituição, como era de se esperar, enquanto outros não tiveram a procura devida, em algumas instituições de ensino ocorreu uma redução do número de vagas.

Esta obrigatoriedade para o ano de 1998 foi específica para a rede federal de educação profissional. Para as outras instituições públicas estaduais ou particulares a obrigatoriedade valeria apenas a partir de 1999. Como pode constatar-se no art. 3º da Portaria 646/97, que autorizava as instituições federais de educação tecnológica a manter o ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, mas oferecendo apenas 50% do total de vagas oferecidas no ano anterior para o ensino médio, já desvinculado do ensino técnico, observando o disposto na Lei 9394/96.

Naquele momento, os CEFETs, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais tiveram que se adaptar a essas mudanças, dado que era condição obrigatória para aderir ao PROEP, significando também receber as verbas deste programa para se reestruturarem. Para muitos, esta adesão obrigatória era uma ferramenta de violência simbólica e material, utilizada pelo MEC para converter todos ao ideário contido no Decreto 2208/97<sup>304</sup>. Para participar do programa, as Instituições Federais de Educação Profissional apresentavam para análise e parecer um Plano de Implantação da Reforma, conforme a Portaria 646/97; os Estados e Distrito Federal garantiriam sua participação através da apresentação de carta de adesão aos princípios da reforma da educação profissional, juntamente com o Plano Estadual de Educação Profissional - PEP e o Plano Estadual de Educação Média – PEM. As Escolas Estaduais que deveriam já estar contempladas no PEP de seu Estado tinham ainda que apresentar o Plano Estratégico da Escola - PEC através da correspondente Secretaria Estadual<sup>305</sup>.

---

<sup>304</sup> GARIGLIO, J. Â.. s/d.

<sup>305</sup> <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/oproep.shtm>.

Com a migração gradativa das escolas técnicas federais e dos CEFETs para os cursos técnicos e tecnológicos, e a indicação de que as escolas criadas a partir do Decreto 2208 não trabalhassem com o ensino médio, a expectativa óbvia do MEC era de voltar o sistema de educação profissional para o exclusivo oferecimento da educação profissional. Assim, aumentariam as vagas para alunos que quisessem apenas habilitar-se para uma profissão. Já no ano de 2000, segundo relatórios do PROEP, houve um crescimento de 13,8% das matrículas na educação profissional em todo o país.

O plano de implantação da reforma nas instituições de educação profissional contemplava a diversificação das modalidades de cursos oferecidos, em sintonia com o mercado. Para tanto, era necessário implementar mecanismos permanentes de consulta ao mercado sobre a necessidade de novos profissionais e requalificação de outros, obrigando o sistema de educação profissional a adaptar os seus regimentos internos em função da reforma<sup>306</sup>.

A proposta de modularização foi compreendida por alguns como um modo de auxiliar os trabalhadores que necessitavam de requalificação em decorrência das inovações tecnológicas, devido principalmente à microeletrônica e à informática que passaram a fazer parte do processo de produção. Estes trabalhadores, estando fora da escola, empregados ou desempregados, poderiam contar com as escolas profissionalizantes para sua formação, além de responder a demandas emergenciais de treinamento de mão de obra.

No entendimento dos técnicos do MEC era também uma forma de minimizar a fragmentação disciplinar no período de transição, característica da formação dos professores, ocasionando o isolamento dos campos de conhecimentos que, por sua vez, levava a uma fragmentação e a conflitos por defesa dos espaços disciplinares como espaços de poder. Para outros, como Baldijão, por exemplo, caberia as instituições de ensino preparar o cidadão para

---

<sup>306</sup> BRASIL. Portaria 646/97. 1997f.

a vida e para o mundo do trabalho, não podendo ser confundidas como espaço para a formação técnica de uma operação específica, papel reservado as empresas. O mesmo autor considerava inadequada a fragmentação do ensino profissional, que atenderia apenas a treinamento específico, sem formar trabalhadores qualificados<sup>307</sup>.

Todos estes ajustes, segundo Ramon de Oliveira, seguia a recomendação dos organismos internacionais que determinava que as instituições responsáveis por este tipo de formação estivessem fora do raio de ação dos ministérios da educação. Não obstante, admitia que escolas técnicas especializadas ficassem sob a responsabilidade desses ministérios, caso fossem modificados seus entraves burocráticos, criando, assim, uma maior flexibilidade no sistema. Para tanto, recomendava que a educação profissional fosse ministrada após o término do ensino médio, permitindo que os estudantes escolhessem uma profissão no momento próximo de entrar no mercado de trabalho, visto estarem mais maduros para fazê-lo e serem mais capazes de avaliar esta escolha em função do movimento do mercado<sup>308</sup>.

A separação entre o ensino médio e os cursos técnicos era mais um indicativo do Banco Mundial para diminuir os custos e reduzir o tempo de formação do trabalhador, bem como melhorar a utilização das instalações e equipamentos. Para tanto, preconizava a modularização que permitiria aos alunos entrar no mercado de trabalho e continuar seu processo formativo, principalmente pela realização de cursos no horário noturno<sup>309</sup>.

Marcos Martins, ao analisar as transformações promovidas no ensino profissional pelo Decreto 2208/97, indica que estas são resultado de um processo de ajuste da educação nacional à "nova ordem" mundial, determinado pelas inovações no modo de produção, que se globalizou e consolidou o neoliberalismo como ideologia hegemônica. Forjando um conceito de cidadania, para funcionar como instrumental discursivo, deixa transparecer o comprometimento do Governo com as imposições dos organismos financeiros internacionais,

---

<sup>307</sup> BALDIJÃO. C. E. 2003a. p.2.

<sup>308</sup> OLIVEIRA, R. s/d.

<sup>309</sup> GARIGLIO, J. Á.. s/d.

ao apresentar um modelo de educação conservador e reprodutor, negando a formação de cidadãos<sup>310</sup>.

Na avaliação das reformas educacionais em desenvolvimento na América Latina, Carnoy e Castro (1997), verificam que a grande maioria dos países analisados tende a acelerar o processo de privatização no nível médio — sob o discurso da descentralização e da competência do empresariado —, para garantir a formação profissional. Ainda segundo esses autores, podem ser constatados que, na maioria dos casos, a redução dos gastos públicos é o elemento central destas reformas.

Conseqüentemente, observa-se um conjunto enorme de debilidades, principalmente no que diz respeito à redução salarial dos professores. A possibilidade de expansão e democratização do acesso a este nível de ensino tem como maior adversário o processo de reestruturação econômica, implementado pelos governos neoliberais que seguem acriticamente ou subservientemente o receituário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

As críticas do PT à reforma eram ainda mais ácidas: a reforma estabelecia a separação da formação específica da formação geral; empobrecia os currículos; estreitava os conhecimentos, ao permitir saídas intermediárias com direito a certificados de qualificação, em sintonia com o mercado de trabalho. Ou seja, enquanto opositor, o PT repudiava esta aproximação com o mercado de trabalho. Mais tarde, quando se torna governo, usará como justificativa para reformar a reforma o fato de que não há expectativas de que os níveis de recursos públicos sejam suficientes em médio prazo, o que trará problemas às instituições que dependam somente de fontes governamentais. Desta maneira, apontam como forma de suprir suas necessidades financeiras a aproximação com o setor privado, que ao ver respondidas suas demandas podem se mobilizar para complementar os recursos financeiros. Contudo, esta

---

<sup>310</sup> MARTINS, M. F.. 2000.

aproximação dependeria de uma mudança de postura de parcela significativa da comunidade ligada ao ensino, pesquisa e extensão que deveria voltar-se às demandas do mercado de trabalho.

Assim que assumiu o Ministério da Educação, Cristovam Buarque, revogou a Portaria 646/97, em 17 de setembro de 2003, permitindo que fossem ampliadas as ofertas de matrículas do ensino médio na rede federal de educação tecnológica. Segundo o Presidente do CONCEFET, Luiz Edmundo Vargas de Aguiar, como a rede está espalhada por todas as regiões do país, em locais aonde as universidades não chegam, e tem potencial e infraestrutura para oferecer ensino médio e técnico, esta medida transformaria a rede “em núcleos de inclusão social”. Viria resolver, também, o problema da evasão escolar de estudantes que, para obter o certificado do ensino técnico, precisam fazer o ensino médio em outra escola. Assim, os alunos poderiam fazer a formação num único espaço, com ganho de tempo e de custo de deslocamento<sup>311</sup>.

#### **6.4. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico**

Desde o primeiro aviso ministerial em outubro 1998, “foram doze meses de trabalho da Comissão Especial<sup>312</sup> instituída pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”<sup>313</sup>. Com o advento da Lei 9.131, de 24/11/95, - dando nova redação ao arts. 5º a 9º da LDB 4.024/61, - o art. 9º, § 2º, alínea “c”, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “deliberar sobre as diretrizes

---

<sup>311</sup> REVOGAÇÃO de portaria pode duplicar vagas no ensino médio. 13/10/2003.

<http://www.mec.gov.br/semtec/RedeFederal/noticias/not03.shtm>

<sup>312</sup> A Comissão foi instalada formalmente em 23/10/98, quando também foi organizado plano de trabalho específico para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico.

<sup>313</sup> REFERENCIAIS..., 2000, p.63.



curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico são o resultado dos trabalhos realizados pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, a partir do encaminhamento dos avisos ministeriais de nº 382 e 383, em 15 de outubro de 1998. Foi um ano de trabalho que incluiu dezenas de reuniões, encontros, fóruns e debates com especialistas da área, representantes dos CEFETs e das Escolas Técnicas, representantes de trabalhadores e de empregadores, e com educadores e pesquisadores de diferentes cidades com o intuito de coletar subsídios para as Diretrizes.

Estas ações foram preparatórias para a compilação de dados que foram utilizados por mais de 70 especialistas, das várias áreas profissionais, para a identificação e caracterização das 20 áreas profissionais<sup>314</sup> e respectivas competências profissionais gerais para o nível técnico. Estas áreas que constam da minuta da Resolução CNE/CEB 04/99 “representam o consenso obtido com a participação de especialistas das várias áreas, tanto da universidade, quanto de escolas técnicas e do mercado de trabalho”<sup>315</sup>. Para finalizar o trabalho foi realizada ainda uma validação do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que foi encaminhada para 167 escolas de todo o País, com o cuidado de que estas representassem duas escolas por área profissional e no mínimo duas escolas por Unidade da Federação. “Estas ações adotadas buscaram garantir uma legitimidade as diretrizes, já que desde sua elaboração, revisão e redação foram amplamente debatidas com a sociedade em geral e os atores envolvidos na educação profissional”<sup>316</sup>.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico foram elaboradas buscando superar a “falta de sintonia com a realidade que os cursos técnicos

---

<sup>314</sup> A minuta da Resolução CNE/CEB nº 04/99 traz um quadro anexo onde são apontadas as 20 áreas profissionais no país.

<sup>315</sup> RELATÓRIO..., 2000, p.72.

<sup>316</sup> RELATÓRIO..., 2000, p.75.

vinham enfrentando, o histórico dualismo entre educação profissional e ensino médio com aquela voltada unicamente para o fazer, a má qualidade da formação dos técnicos de nível médio e a orientação assistencialista e economicista da educação profissional”. Para tanto, “propõe a configurar uma educação profissional ajustada à nova realidade econômica internacional, que promova a competitividade do país e o desenvolvimento humano, que eleve a qualidade da formação dos técnicos de nível médio e amplie sua compreensão acerca dos processos produtivos e que atenda às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos”.<sup>317</sup> Era preciso “sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores”<sup>318</sup>.

As Diretrizes apontavam, ainda, para a perspectiva de direcionar práticas de educação profissional de qualidade, promotoras da equidade. Resgatava-se da LDB a referência para uma educação que congregava padrão de qualidade com a idéia de equidade. Para Saviani, não se tratava de agregação e sim de deslocamento, substituindo-se a noção de igualdade pela de equidade, nas políticas educativas hoje predominantes nos países latino-americanos. O recurso ao conceito de equidade seria feito para justificar as desigualdades, tendo como fundamento em razões utilitárias próprias do neo-pragmatismo, possibilitando tratamentos diferenciados que podem ampliar em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detém o poder de decisão<sup>319</sup>.

Desta maneira as Diretrizes Curriculares Nacionais para o nível técnico, atendendo as duas indicações do Aviso Ministerial 382/98, apontam como as Instituições de Educação Profissional tem a possibilidade de definir suas próprias metodologias, elaborando seus

---

<sup>317</sup> BRASIL. Parecer 16/99 do CNE. 1999

<sup>318</sup> BRASIL. Parecer 16/99 do CNE. 1999, p.5.

<sup>319</sup> SAVIANI, D.. **Equidade e qualidade em educação**: equidade ou igualdade. Santiago/Chile. 1998. Texto de Exposição feita no IV Congresso IberoAmericano de História de la Educación Latinoamericana.

currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área. A partir da sua publicação cada instituição teria que, a partir do projeto político pedagógico institucional, construir seus currículos. Para tanto, consideraria as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico, atendendo às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. Mais ainda, atenderia o conjunto de princípios que incluem, além da sua articulação com o ensino médio, os valores estéticos, políticos e éticos que são reforçados através da articulação no conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional. Desta forma, a identidade do curso seria construída a partir de sua própria especificidade no que se refere ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade, a contextualização na organização curricular, a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a identidade dos perfis profissionais de conclusão, a atualização permanente dos cursos e seus currículos, e a autonomia da escola em seu projeto pedagógico<sup>320</sup>.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico tinham o objetivo de contribuir, além de ser a base para a elaboração de programas ou currículos de educação profissional. Para tanto, era imprescindível um estudo inicial e cuidadoso destas, na medida em que estabelecem as competências profissionais gerais do técnico de cada uma das vinte áreas profissionais já referidas, sendo obrigatórias para os programas ou cursos de nível técnico.

A duração dos cursos de nível técnico dependeria do perfil profissional de conclusão que se pretendia e das competências exigidas, atendido o projeto pedagógico da escola, respeitada a carga horária mínima definida para cada qualificação ou habilitação, por área profissional, o que significava um grande problema para as escolas que possuíam um projeto definido. Além disto, dependiam também das competências adquiridas ou no ensino médio ou

---

<sup>320</sup> O CEFET-BA até junho de 2005 estava ainda em fase de elaboração de seu Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI no qual deveria ser incluído o seu projeto político pedagógico.

por outras formas, inclusive no trabalho, o que possibilitava que a duração do curso pudesse variar para diferentes alunos, ainda que o plano de curso tivesse uma carga horária única e mínima definida por lei.

O projeto poderia prever cursos de curta duração e em módulos, conferindo, segundo os técnicos do MEC, flexibilidade ao ensino, imaginando-se que tal formulação fosse mais adequada para acompanhar o avanço tecnológico. Segundo Baldijão este modelo ensejava um currículo de caráter apenas complementar, paralelo e fracionado, servindo apenas para adestramento, podendo produzir súditos, jamais cidadãos<sup>321</sup>.

A partir do Decreto 2208 e da adoção da pedagogia das competências, abriu-se um forte debate sobre a práxis nos cursos técnicos, pois as orientações da SEMTEC/MEC eram de que elas deveria constituir e organizar o currículo, deixando a cargo das instituições, em seus respectivos projetos de cursos, incluir, quando necessário, o estágio supervisionado. No modelo proposto, estágio e prática eram elementos diferenciados, mas não excludentes. A prática deveria ser o ponto primordial da organização curricular, e o estágio deixava de ser obrigatório, a não ser para aquelas profissões que eram organizadas por conselhos e ou associações que exigiam o estágio. Este passava a ter uma finalidade que não era somente a prática, pois esta deveria existir desde o primeiro dia do curso, em todas as atividades curriculares. Na opção pelo estágio, ele deveria ser realizado em empresas e outras instituições, e sua carga horária deveria ser acrescida ao mínimo estabelecido para a respectiva área a que o curso estivesse vinculado.

O estágio passava a ter uma função de acompanhamento do desempenho dos formandos no mercado de trabalho, aparecendo como fonte contínua de renovação curricular<sup>322</sup>, já que os currículos deveriam ser permanentemente revisados, com um contínuo monitoramento, buscando garantir a sintonia da escola com o mundo da produção. Em outras

---

<sup>321</sup> BALDIJÃO, C. E.. **A destruição do Ensino Técnico no Brasil**. 2003. [www.pt.org.br/assessor/consed.htm](http://www.pt.org.br/assessor/consed.htm).

<sup>322</sup> <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/oproep.shtm>.

palavras, o acompanhamento deveria garantir uma análise sobre as questões que envolvem desde a quantidade de formandos, mas principalmente sua colocação no mercado de trabalho e possíveis deficiências na formação profissional.

### **6.5. A Pedagogia Das Competências**

O Parecer 16/99 da Câmara de Educação Básica do CNE - Conselho Nacional de Educação<sup>323</sup>, além de outros documentos oficiais que materializavam a reforma geral da educação profissional, apresentava a pedagogia das competências como uma concepção que possibilitaria uma educação integral, promovendo a autonomia e a participação dos trabalhadores na vida das empresas, desenvolvendo uma real capacidade de trabalho. Esta nova metodologia possibilitaria conjugar os interesses de empresários e trabalhadores, elevando o nível de qualificação dos trabalhadores.<sup>324</sup>

A competência seria a capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes – ser, estar e fazer – inerentes a situações concretas de trabalho.<sup>325</sup> Esta concepção foi associada aos princípios de uma estética da sensibilidade, a uma ética da identidade e a uma política de igualdade<sup>326</sup>, consideradas referências axiológicas que devem orientar a organização pedagógica e curricular da educação profissional e todas as situações práticas de aprendizagem.

A estética da sensibilidade estaria ligada ao respeito pelo outro como elemento imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania, relacionando-se com os conceitos de qualidade, de respeito ao cliente e, conseqüentemente, à profissão ou ao trabalho. A política

---

<sup>323</sup> Aprovado em 05/10/99, homologado e publicado em Diário Oficial em 22/12/99.

<sup>324</sup> ARAUJO, R. M. L. 2001.

<sup>325</sup> BRASIL. Parecer 16/99 do CNE. 1999, p.25.

<sup>326</sup> Estes princípios são reelaborados do Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do CNE, elaborado por Guiomar Namó de Melo, que define as diretrizes curriculares para o ensino médio, tornando-os, portanto, como princípios comuns da educação profissional e do ensino médio.

da igualdade refere-se a universalização dos direitos básicos de cidadania, vinculada à idéia de laboralidade ou de empregabilidade. Através do ensino de qualidade seria assegurada a igualdade, na medida em que estaria contribuindo para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego.<sup>327</sup> A ética da identidade constituir-se-ia durante a educação básica, permitindo maior “autonomia para gerenciar sua vida profissional, decidindo entre alternativas diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais, como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade”. A ética da identidade é que permitiria o desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade do trabalhador, ao lado do respeito às regras, gerando recompensas subjetivas a quem trabalha com qualidade e assim promove a cidadania.<sup>328</sup>

A perspectiva de uma “nova” educação profissional, pautada na noção de competência, nos moldes como está colocada no Parecer 16/99, aproxima-se das finalidades assumidas internacionalmente pelos divulgadores da Pedagogia das Competências. Esta abordagem era apresentada como a mais nova panacéia do arsenal pedagógico, podendo contribuir, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento das capacidades humanas, o progresso econômico, a redução das desigualdades, o fortalecimento da democracia e a felicidade dos trabalhadores<sup>329</sup>.

Entende-se que essas competências, embora exigidas pelo mercado, não resolvem a falta de postos de trabalho, mesmo para aqueles que possuem maior escolaridade. Além disto, seria utópico deduzir que elas contribuam para o processo de emancipação individual e coletivo, dado que omitem a construção de competências que levem o trabalhador a compreender sua posição e função subalternas na estrutura produtiva, de acesso e domínio das informações relativas às reestruturações produtivas e organizacionais em curso e, principalmente, dos seus direitos. Desnecessário dizer que estas são questões essenciais para

---

<sup>327</sup> BRASIL. Parecer 16/99 do CNE. 1999, p.22.

<sup>328</sup> BRASIL. Parecer 16/99 do CNE. 1999, p.22.

<sup>329</sup> ARAUJO, R. M. L. 2001, op. cit.

que o trabalhador possa se constituir como interlocutor legítimo e reconhecido do mundo produtivo. Some-se a esta questão, o alerta de Acselrad de que “o conjunto de suas competências individuais e coletivas, não se constitui como estoque de conhecimentos e habilidades, fixo no tempo, mas como fluxo, pois são mobilizados e desmobilizados em um processo seqüencial de ajuste no mercado interno e externo de trabalho”. Assim, “os saberes tácitos, incorporados ao longo da trajetória profissional, têm uma historicidade, e vêm, de certa forma, sendo utilizados e apropriados pelas empresas desde o modelo taylorista/fordista”<sup>330</sup>.

A pedagogia das competências negligencia que a qualificação dos trabalhadores é construída no processo produtivo. Este envolve mudanças no conteúdo e natureza do trabalho, devendo ser contextualizado no processo de globalização econômica, tornando-se expressão das relações sociais resultantes do tensionamento entre interesses conflitantes do capital e trabalho. Desta maneira, as competências não podem ser resultantes do conteúdo do trabalho, já que refletem o resultado deste tensionamento de forças, entre interlocutores sociais envolvidos no processo de produção de bens e de serviços, cujos contornos variam, historicamente.

Em outras palavras, mesmo possuindo competências necessárias para o desempenho de determinada função, a mobilidade nesta dependerá das organizações qualificadoras. Este tipo de organização do trabalho não somente utiliza as competências dos trabalhadores, mas as fabrica, produz.<sup>331</sup> Ao mesmo tempo em que propaga uma falsa idéia de contrato social que, para Santos,<sup>332</sup> é um falso contrato, ou um fascismo contratual, com aparência de compromisso assumido por condições impostas, sem discussão, ao parceiro mais fraco no

---

<sup>330</sup> ACSELRAD, H. Trabalho, qualificação e competitividade. **Em Aberto**. Brasília, v. 15, n. 65, jan./maio, 1995.

<sup>331</sup> DELUIZ, N. **Formação do trabalhador: produtividade e cidadania (Negrito)**. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1995.

<sup>332</sup> SANTOS, B. S.. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2ª ed.. São Paulo: Cortez, 1996.

contrato, associado também a outro fascismo, desta vez profissional, que é a carteira de competências.

Estas vertentes individualistas e pragmatistas permeiam os referenciais legais das reformas em curso na educação profissional, e têm finalidades mercadológicas que acompanham as tendências internacionais de desenvolvimento de competências.<sup>333</sup> Com o disfarce do modelo das competências, a educação é submetida aos interesses da produção, veiculado como fruto da natureza e não como construção histórica. Propõe ainda o ajustamento da educação e dos homens às exigências do mercado, dado que as competências e habilidades apontadas nas diretrizes curriculares são definidas a partir da sua utilidade ao desenvolvimento de capacidades de trabalho requeridas por ele.

A maneira como são apresentados os problemas na educação profissional, transmite a falsa idéia de que eles serão superados com modificações de caráter eminentemente didático-pedagógico. Com a mesma ingenuidade é tratada a questão do emprego, pois “cada indivíduo terá de agora em diante, então, de adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos indivíduos no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe promete empregabilidade”.<sup>334</sup>

Neste sentido, haveria um deslocamento do conceito de cidadania, não mais como valor universal, mas como uma cidadania possível. Ela seria conquistada por indivíduos isolados e conforme a sua capacidade de construir competências necessárias ao mundo do trabalho. Esta cidadania estaria implícita no conceito de laboralidade, que permeia as bases legais da reforma<sup>335</sup> e que são rearfirmadas, segundo Zarifian<sup>336</sup> e Megnagi,<sup>337</sup> na concepção

---

<sup>333</sup> Cf. ARAUJO, 2001. Nessa oportunidade o autor observa que, além dos referenciais racionalista e individualista, que a literatura internacional identifica sustentando o chamado "Modelo de Competências", o pragmatismo também pode ser colocado como uma matriz desse modelo e a mesma impõe limitações que dificultam que uma Pedagogia das Competências possa cumprir as promessas que faz.

<sup>334</sup> FRIGOTTO, G. In: RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001, p.16. O autor faz o prefácio do livro.

<sup>335</sup> RAMOS, 2001, p.140.

<sup>336</sup> ZARAFIAN, P.. **Objetivo competência.** Por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001



de competência no enfoque adotado pelo MEC, que é sócio-cognitivista. Nesta perspectiva, o indivíduo aprende ao defrontar-se “com as situações concretas e as reconstrói por sua iniciativa, assume a responsabilidade pelo seu trabalho, comunica-se com o outro e, em decorrência disso, modifica suas estruturas mentais. A formação profissional dar-se-ia no processo permanente de compreensão e mobilização de saberes no trabalho”.<sup>338</sup>

## 6.6. Certificação Por Competências

Outro monitoramento foi o sistema de certificação por competências, elaborado para atender o artigo 41 da LDB, que previa a possibilidade de que todos os cidadãos poderiam ter seus conhecimentos avaliados, reconhecidos e certificados para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos, mesmo quando adquiridos “na educação profissional, inclusive no trabalho”. Ou ainda no artigo 42, que preconizava que “as escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”.

Criava-se, assim, a possibilidade da certificação por competências, que trazia consigo o desafio de mapear os níveis e autonomias de atuação em cada tarefa ou função, mas que daria necessariamente visibilidade à forma como a sociedade e o mundo do trabalho encaram os saberes e fazeres, suas hierarquias, como são reconhecidas, remuneradas e legitimadas. Para os opositores da certificação, ao contrário, ela carregava o germe do individualismo do modelo de competências, provocando a fragmentação extrema das certificações profissionais

---

<sup>337</sup> MEGNAGI, S. A competência profissional como tema de pesquisa. **Educação & Sociedade**. Campinas:Cedes, v. XIX, nº64, p. 50-83, set/1997.

<sup>338</sup> RAMOS, G.T. s/d. p.14.

múltiplas e locais, o que já é feito pelas instituições através dos certificados, títulos e diplomas, embora em níveis menos fragmentados.

O reconhecimento de competências adquiridas dentro ou fora do ambiente escolar para fins de certificação, prosseguimento ou conclusão de estudos, exigiam que as instituições de ensino implementassem um sistema de “certificação de competências, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos que integram cursos de habilitação do ensino técnico”. Ou seja, o educando que tivesse as competências necessárias ao exercício de sua profissão, independente de tê-las adquirido na escola ou fora dela, poderia submeter-se a um exame e receber um certificado, reconhecendo-as para disciplinas, módulos ou até mesmo a totalidade do curso. Mas, para ter o direito à habilitação de técnico, deveria ter concluído o Ensino Médio.

Como o § 1º do art. 8 do Decreto 2208/97 delegava ao poder público a emissão de certificados do reconhecimento destas competências, a SEMTEC/MEC iniciou os trabalhos para a execução dessa certificação, encaminhando o resultado dos seus trabalhos ao CNE. Porém, na mudança de governo em 2003, os novos gestores, por terem outro entendimento, acharam por bem iniciar um novo processo. Assim, a certificação está paralisada, pois o MEC teria que ao menos indicar as diretrizes ou os referenciais deste processo, para credenciar as instituições em condição de fazer a certificação por competências. Na exposição de motivos ao Decreto 5154/04, que extinguiu o Decreto 2208/97, a questão da certificação por competências parece bastante confusa para os novos gestores ministeriais, dado que indicam “os conteúdos” a serem certificados, e não os saberes<sup>339</sup>.

De qualquer modo, esta não seria uma questão fácil, nem simples. As experiências existentes em certificação de competências indicam ser um “processo por meio do qual se reconhece e certifica que um indivíduo demonstra o domínio de saberes necessários ao desempenho de suas funções em um determinado setor ou família profissional”. Isto é, suas

---

<sup>339</sup> VERSÃO FINAL (MEC)... Exposição de Motivos do decreto 5154, assinada pelo Ministro Cristovam Buarque. [http://www.cefeteq.br/de/arquivos/minuta\\_decreto\\_v3.pdf](http://www.cefeteq.br/de/arquivos/minuta_decreto_v3.pdf)

competências refletiriam o conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para “a realização de atividades em uma situação de trabalho, segundo os padrões de qualidade estabelecidos, independentemente da forma como foram adquiridos”<sup>340</sup>.

Para tanto, seriam criados padrões ou normas, sínteses elaboradas e aprovadas a partir da participação de representantes do governo, entidades setoriais, trabalhadores e empresas, bem como de representantes das instituições de formação profissional. A partir do consenso e da aprovação destes diferentes segmentos é que seria estabelecida a legitimidade do certificado emitido. “O funcionamento de um sistema de certificação de competências acontece da seguinte forma: o trabalhador procura o organismo certificador a fim de se submeter a uma avaliação conforme as competências descritas para a função para a qual ele deseja se certificar”.<sup>341</sup>

Na certificação por competências o profissional recebe um certificado com tempo de validade limitado e um relatório contendo seus melhores desempenhos e suas oportunidades de melhoria, transformando-se em uma estratégia formativa e de melhoria para o trabalhador, que pode identificar o que precisa aprender para se tornar um profissional mais completo, independente do local onde ocorrerá seu aprendizado. Este processo prevê ainda exames de manutenção, em um processo de aperfeiçoamento continuado, durante o tempo de validade de seu certificado.

A transparência do processo é fundamental, dado que permite ao profissional saber exatamente como e em que aspectos será avaliado. Além disso, deve existir um mecanismo de recurso, para os casos em que o profissional não concorda com os resultados da avaliação, além da capacidade técnica e reconhecida independência da instituição certificadora. Neste

---

<sup>340</sup> MARTÍN CHECA, E.. **Projeto de certificação profissional baseada em competências**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1999.

<sup>341</sup> LIMA, L. M. S.; MORAES, L. F. S. **A questão das competências: O futuro da formação profissional no Brasil**. [http://www.eps.ufsc.br/disciplinas/fialho/ergcog/trab\\_alunos/T2000b/Artigos/G15](http://www.eps.ufsc.br/disciplinas/fialho/ergcog/trab_alunos/T2000b/Artigos/G15)

sentido, é necessário que exista uma clara separação entre os organismos de avaliação e certificação e os organismos de formação para garantir a credibilidade do processo.<sup>342</sup>

O reconhecimento formal de que existe aprendizado na vida e no trabalho, fora da escola, é considerado a maior vantagem da certificação de competências. Ela oferece a inúmeros trabalhadores a possibilidade do reconhecimento formal de suas habilidades e conhecimentos adquiridos durante sua labuta profissional, mesmo para aqueles que tiveram a oportunidade de freqüentar apenas a escola da vida.

A grande desvantagem da certificação de competências é a subjetividade contida em um processo em que são avaliadas habilidades que envolvem atitudes e valores que, em muitos casos, não são diretamente mensuráveis. Além disto, persiste a questão do custo deste processo que é permanente, tanto na consulta para a atualização das normas e dos padrões, quanto no processo de certificação propriamente dito. Pela necessidade de independência do sistema de formação, é necessário que seja definido a priori de quem será este custo, e a prática acena para a divisão entre governo, empresários e trabalhadores.<sup>343</sup> Para Depresbiteris, outra limitação é a dificuldade em transmitir o que se deseja do trabalhador, pois no modelo de competências há um conjunto de propriedades instáveis, que devem se submeter à prova constante e que se opõem às qualificações, anteriormente medidas por um diploma.<sup>344</sup>

A disseminação dos programas de certificação de competências, contudo, levaria obrigatoriamente as instituições de educação profissional a uma aproximação com as necessidades do mercado de trabalho. Para muitos educadores, esta proximidade é tanto perigosa, quanto reacende a discussão do papel que a educação deve ter, colocando em primeiro plano a construção de competências de dimensão informativa e instrumental, ocasionando mudanças significativas nos currículos e exigindo do professor um papel a que

---

<sup>342</sup> CINTERFOR/OIT. Las 40 preguntas mas frecuentes sobre competencia laboral. Disponível na internet: <http://www.cinterfor.org.uy>. Capturado em 15 jun.2000.

<sup>343</sup> LIMA, L. M. S.; MORAES, L. F. S. 2000.

<sup>344</sup> DEPRESBITERIS, L.. Concepções atuais de educação profissional. **Série Formação de Formadores**. Brasília, SENAI/DN, 1999. 121p.

muitos se opõem. Por outro lado, a forte exigência de habilidades ligadas a atitudes e comportamentos também coloca em xeque uma postura que não é inerente a estas instituições, que em sua maioria estavam ligadas muito mais ao fazer do que ao ser e estar.

Este talvez tenha sido para muitas escolas ou centros tecnológicos o maior desafio: transpor em termos curriculares saberes e conhecimentos não diretamente ligados a essas demandas. Um programa de certificação em um sistema econômico de redução do estado de bem estar social e na ausência de políticas públicas de emprego e de geração de renda, seria mais um mecanismo de segregação e de seletividade, tanto para aqueles que poderiam pagar pela certificação, quanto na responsabilidade pelo desemprego, além, é claro, dos mecanismos que envolvem um maior controle da força de trabalho, no sentido da apropriação e formalização dos saberes necessários àquela sociedade e àquele país.

É questionável, também, até que ponto o Estado, enquanto responsável pelas políticas públicas, terá efetiva interferência neste processo. O modelo prevê o envolvimento de diferentes atores sociais, mas não pode garantir a devida visibilidade e a equitativa participação do governo, trabalhadores, empresários e instituições formadoras por uma simples razão: eles têm poder de decisão desigual.

## **7. A TRANSFORMAÇÃO DO CEFET-BA**

### **7.1. A primeira reformulação**

Após a publicação do Parecer CNE/CEB 5/97, do Parecer CNE/CEB 17/97 e da Portaria 646/97, que estabeleceu matrícula independente da educação profissional, estabelecendo apenas 50% do total de vagas oferecidas no ano anterior para o ensino médio em 1998, já desvinculado do ensino técnico, o CEFET-BA reduziu de 1.200 para 650 as vagas

para o ensino médio na sede, no vestibular de 1998<sup>345</sup>. No ano seguinte passou a oferecer 320 vagas, e uma média geral, contando com suas Unidades Descentralizadas de Ensino, de 650 alunos por ano. Concomitantemente, os antigos Cursos Técnicos, baseados na Lei 5.692/72, entraram em fase de desativação a partir de 1998, não havendo ingresso de novos alunos, gerando uma diminuição gradativa de matriculados até sua extinção em 2003. Com esta medida, o CEFET-BA deu o passo inicial em atendimento a legislação, criando Cursos da Educação Profissional de Nível Técnico desvinculados do ensino médio.

A partir do segundo semestre de 1998, as comissões responsáveis pela elaboração dos novos currículos foram nomeadas e passaram a trabalhar com os novos conceitos estabelecidos em lei, porém pautados ainda no Parecer 45/72. As comissões apresentaram seus trabalhos à comunidade interna, a fim de incorporar críticas e sugestões e buscar consensos, visto que o processo para a implementação dos novos cursos foi realizado paralelamente à extinção dos antigos. Assim, em um mesmo período de tempo e espaço, coexistiram na instituição cursos técnicos antigos e cursos novos em implantação, sendo que, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos, algumas áreas do conhecimento, passaram a ter simultaneamente três modelos de um mesmo curso.

Na elaboração dos cursos com equipes de formação e áreas diferenciadas, cada equipe decidiu a metodologia, avaliação, perfil de egresso, e outros quesitos do currículo, desde que atendida a legislação. Não havia, portanto, uniformidade de propostas, provocando um caos na instituição no primeiro momento. Cada curso tinha uma carga horária total, uma forma de avaliação, uma política de estágio, e assim sucessivamente, dificultando sobretudo o gerenciamento institucional. Além disto, os professores que ministravam aulas em diferentes cursos técnicos, também tiveram dificuldades de operacionalizar as exigências de cada conselho de curso.

---

<sup>345</sup> RELATÓRIO de Gestão de 2000 do CEFET-BA.

Essa operacionalização foi realizada de forma experimental, em função inclusive da dificuldade criada com a Portaria 646/97, que obrigou a instituição a diminuir o número de alunos do ensino médio, extinguindo os antigos cursos técnicos e implementando os novos, ainda que de forma precipitada. Este parece ter sido o caso da abertura dos cursos de turismo, criados a partir de 1999 na sede e nas unidades do CEFET-BA, sem que houvesse uma estrutura mínima de funcionamento, sem o número suficiente de professores para mantê-lo e, principalmente, sem qualificação da instituição, dado tratar-se de curso na área de serviço. Além disso, os cursos já existentes foram reestruturados de forma superficial, frente ao novo modelo, sem um estudo mais profundo, ocasionando desenhos curriculares similares aos existentes, embora separados do ensino médio, e sem considerar a nova clientela.

Era a oportunidade de construção de um modelo de currículo flexível, a partir dos avanços da Lei de Diretrizes e Bases que introduziu a responsabilidade da educação pela socialização do indivíduo, no sentido de torná-lo sujeito social ativo. Mas, a partir das exegeses da Lei e da própria especificidade da dinâmica institucional, os modelos apresentados em sua maioria eram fragmentados e enclausurados pela tradição, com disciplinas desconectadas, sem qualquer interatividade que diminuísse as discontinuidades e departamentalizações curriculares.

Não se vislumbrava no modelo pedagógico apoiado na dinâmica institucional, como o instrumento básico do projeto pedagógico da instituição, o que Castoriadis denominou de vontade, como âmagô da subjetividade e como capacidade de ação da construção da realidade. É a vontade, segundo este autor, que permitiria a reconstrução da subjetividade humana, transformando as disciplinas em objeto e incluindo o homem enquanto objeto do conhecimento humano. Teresinha Fróes Burnham, nesta mesma linha, pondera que somente refletindo sobre si e para si é que [uma instituição de ensino] torna possível o outro, sendo que através do outro é que se pode redescobrir e recriar novas representações de si mesmo e do

mundo. Desta maneira, o currículo como processo implica a possibilidade de integrar vontade e reflexividade, com o nível de racionalidade do indivíduo proporcional ao seu grau de objetivação, em um espaço social de produção e socialização de diversas formas de conhecimento. Este processo não é possível, portanto, em um modelo tradicional, que está associado diretamente à inibição do imaginário, onde as possibilidades do homem se reinventar e reinventar o mundo através da imaginação e da atividade criativa são nulas: a sua vontade, seu pensar e agir não têm espaço no currículo escolar.

Desta forma, os modelos buscavam atender ao Decreto 2208, quando apresentavam, por exemplo, currículos modulares, conforme previsão do artigo 8º. Mas, em sua grande maioria, na execução prática, as disciplinas eram lecionadas à moda tradicional. Ademais, apesar de apontar as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas e construídas, estas foram abandonadas em detrimento de um conjunto de conteúdos desarticulados. Assim, alcançava-se a terminalidade ao final de cada módulo, com direito a um certificado de qualificação técnica intermediária, embora frustrada a devida qualificação técnica.

O que se constatava era um ensino distanciado da realidade, sendo que, em alguns cursos, nem o somatório dos módulos de uma determinada habilitação formava o técnico indicado no currículo. A pesquisa realizada por Anunciação Filho<sup>346</sup>, apontou no CEFET-BA grande concentração de métodos tradicionais, como o expositivo, reforçando-se a aprendizagem baseada na memorização. Enquanto os professores das mais diferentes disciplinas privilegiavam métodos tecnicistas, havendo um predomínio, portanto, da técnica em detrimento de outros aspectos da aprendizagem.

A falta de homogeneidade nas propostas, mesmo quando eram da mesma área e com o mesmo perfil, dificultava em muito as transferências de cursos ou de instituição. Este

---

<sup>346</sup> ANUNCIÇÃO FILHO, R. A. 2001.



problema permaneceu, apesar da legislação prever que o aluno poderia estudar em diferentes instituições, desde que o prazo entre o término do primeiro e do último módulo não ultrapassasse cinco anos, sendo que a instituição em que fosse cursado o último módulo conferiria o certificado de qualificação intermediária ou o diploma de técnico.

Ao final de 1999 haviam sido reformulados os cursos de Eletrotécnica, Mecânica, Química, Instrumentação, Eletrônica e Edificações. Além de ter sido implementado o projeto de Turismo. Foram momentos de dificuldade, quando a instituição praticava dois modelos diferentes do mesmo curso técnico. Isso quando não ocorria um completo divórcio entre o projeto e sua implementação. Tanto da parte dos alunos, quanto dos professores, havia uma divisão nestes diferentes cursos, inclusive de uma mesma área, criando-se na instituição uma percepção de que os cursos chamados de pós-médio não tinham a mesma qualidade que os anteriores, integrados ao propedêutico.

A primeira seleção realizada para os cursos que já haviam sofrido a reformulação, a partir do Decreto 2208, foi em 1999. A partir daí, pode-se observar a evolução da concorrência por vaga nos anos seguintes, conforme a Tabela 1.

<b>Tabela 1.</b>											
PERCENTUAL DE CONCORRÊNCIA POR ANO, SEGUNDO CURSOS TÉCNICOS											
<i>Salvador</i>											
Cursos	1999	2000		2001		2002		2003		2004	
	1 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem	1 sem	2 sem
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Analista Proc. Ind. Químicos	-	-	-	7,70	4,67	8,70	7,36	11,15	11,20	8,93	2,22
Automação C. Industrial	-	-	-	3,22	4,10	7,65	7,47	9,97	9,95	6,28	1,84
Edificações	0,73	3,05	3,20	3,48	3,40	6,98	4,23	5,78	5,75	3,67	1,14
Eletrotécnica	1,24	5,98	5,48	6,10	5,57	7,25	7,25	9,82	10,00	5,63	1,89
Manutenção Mecânica Ind.	-	-	-	7,12	6,23	8,24	10,43	13,25	13,25	7,90	1,85
Instalação e Man. Eletrônica	-	-	-	9,25	6,63	11,13	9,67	11,27	11,25	5,60	1,22
Operador de Proc. Ind. Químico	-	-	-	4,85	3,49	5,66	5,84	8,88	7,10	5,09	1,44
Turismo e Hospitalidade	4,73	13,95	12,92	13,67	9,46	15,71	8,02	10,34	10,30	9,48	2,58

<b>Simões Filho</b>											
Manutenção Mecânica Ind.		3,09	-	4,13	4,02	3,60	-	-	3,08	6,27	
Metalurgia	-	-	-	2,47	2,75	1,33	-	-	-	1,67	
<b>Barreiras</b>											
Edificações	-	2,27	-	1,97		1,43		1,60	1,63	1,63	
Eletrotécnica	-	3,02	-	2,21		2,14		4,40	2,00	3,67	
Enfermagem				5,56		7,58		-	-	4,27	
Processamento em Alim. e Bebidas				-		-		-	2,17	-	
Turismo e Hospitalidade	2,48	1,60		1,30		0,99		-	-	-	
<b>Eunápolis</b>											
Edificações	1,00	0,75		0,62		1,70		1,12	-	-	-
Enfermagem	-	3,50		5,15		5,96		-	-	4,23	
Turismo e Hospitalidade	1,12	2,77		1,88		3,30		1,50	-		
Informática										2,33	
<b>Valença</b>											
Aqüicultura				1,45		1,75		-	0,60		
Informática		7,05		2,57		4,63		2,18	2,98	2,40	3,16
Turismo e Hospitalidade	1,00			3,55		-		0,90	0,40		
<b>Vitória da Conquista</b>											
Eletromecânica	2,00	1,31		4,96		3,40		4,40	-	5,73	
Eletrônica	4,00	1,88		7,60		6,47		4,47	2,20		7,43
Informática	-	4,95		6,90		5,33		3,27	1,67	-	-
Meio Ambiente	-	0,80		1,90		3,53		1,87	0,80	5,10	

Fonte: Relatórios de Gestão do CEFET-BA.

A concorrência por vaga é um critério importante porque indica a demanda de mercado. Ou seja, quanto maior a procura por um curso, maior a sua aceitação pelo alunos, dado que as pessoas investem na educação também pelas possibilidades concretas de colocação no mercado de trabalho. Nesse sentido, a análise da Tabela permite algumas conclusões.

Todos os cursos novos, independente da cidade de instalação são "experimentados" pelos candidatos, e inicialmente têm uma baixa procura. A seguir, à medida que se mostrem competentes, com professores suficientes, currículo atraente, equipamentos e laboratórios adequados, entre muitas outras variáveis ponderáveis e imponderáveis, a publicidade boca a

boca entra e ação e passam a atrair cada vez mais candidatos, até atingir um patamar ótimo, com pequenas flutuações a cada ano. Este fenômeno pode ser observado para praticamente todos os cursos, em todas as localidades.

As exceções a este padrão indicam que algo de muito grave estava acontecendo com o curso ofertado ou com a unidade descentralizada. Este foi o caso do curso de informática em Valença, por exemplo, que começou com uma procura de 7 candidatos por vaga, para logo no ano seguinte despencar para 2,5 candidatos por vaga. A razão era óbvia: o "laboratório de informática" contava com dois computadores! Na unidade de Eunápolis, por seu turno, o conflito aberto e permanente entre a direção e o sindicato, com exposição pública das mazelas institucionais, afastava a clientela. Na unidade de Barreiras, que também contrariava o padrão geral, o rompimento de um convênio com a prefeitura, que fornecia a maior parte dos professores, espantou os candidatos. Aliás, as unidades fora da capital sofriam sobremodo com a reforma, dado que foram obrigadas a oferecer novos cursos sem a adequada preparação em recursos humanos, financeiros e materiais.

Em 1999, o curso técnico de edificações em Salvador apresentou uma procura de 0,73 candidato/vaga; na Unidade de Eunápolis este mesmo curso apresentou 1 candidato por vaga, enquanto na Unidade em Valença foi o curso de Turismo e Hospitalidade que apresentou a mesma relação. Como os critérios de seleção não previram uma linha de corte, todos que se inscreveram para estes cursos foram aprovados, significando que alunos sem a necessária base científica para o desenvolvimento das competências destes cursos entraram e muitos não conseguiram acompanhar os mesmos, já que não foi implementado nenhum mecanismo de recomposição destas bases junto aos alunos.

Esta baixa demanda foi entendida pela direção e coordenadores como um problema de divulgação, considerando o desconhecimento da população desta nova modalidade de ensino. Como no CEFET-BA a seleção era feita pela Fundação CEFET-BA, mais preocupada com

questões operacionais e financeiras, a divulgação teria sido incorreta, prejudicando a qualidade do ensino. Contudo, além da divulgação, parece ter influenciado a comunidade, além do pouco conhecimento destes novos modelos, o clima de incertezas que a instituição vivia.

Outro padrão geral que se destaca na Tabela 1, refere-se à abrupta queda na relação candidato por vaga para todos os cursos em todas as localidades no segundo semestre de 2004. Esta redução da demanda coincide com a revogação do Decreto 2208 e a promulgação do novo aparato legislativo, modificando mais uma vez a educação profissional. Sem qualquer julgamento de mérito, o que os números indicam é que cada vez que se modificam as políticas públicas educacionais, rompe-se a continuidade do processo e retorna-se ao ponto de partida para começar tudo outra vez.

A flutuação da procura pelos cursos técnicos, demonstrada na Tabela I, materializa as dificuldades do CEFET-BA para manter suas unidades em funcionamento, oferecer cursos de qualidade e atrair alunos. Este último fato é também um paradoxo, quando se considera que as unidades estão instaladas em áreas carentes de instituições de ensino.

Quando da efetivação do PROEP, no projeto encaminhado ao MEC, a instituição apresentou dados como número de alunos e cursos da instituição como um todo, embora o PROEP ficasse restrito à sede. Esta manobra justificava-se por conta da relação direta entre número de alunos e ingresso financeiro. Assim, as Unidades Descentralizadas participaram da reforma da educação sem a contrapartida da reforma na estrutura, na gestão administrativa e financeira, na qualificação dos professores e técnicos administrativos e na melhoria dos laboratórios e equipamentos.

De forma geral, as unidades descentralizadas apresentaram grandes dificuldades na implantação dos seus cursos, na medida em que não tiveram os aportes do PROEP para se estruturarem fisicamente. A limitação dos recursos próprios submetidos aos cortes

orçamentários do governo federal, dificultavam que a direção, professores e técnicos administrativos se locomovessem ou para a sede ou para as capacitações realizados pelo MEC. A sede, por sua vez, não possuía pessoal suficiente para, além de participar da reforma, oferecer assessoria às unidades.

Vários cursos implementados enfrentaram problemas. O curso de Processamento em Alimentos e Bebidas começou a ser oferecido na unidade Barreiras no vestibular do segundo semestre de 2003, com uma procura de 2,17 candidato/vaga. Fez nova seleção no primeiro semestre de 2004, não conseguindo alcançar um candidato por vaga. Não foi oferecido no vestibular seguinte. Também pela falta de candidatos, em Eunápolis, apenas dois cursos foram oferecidos a partir do segundo semestre de 2003: edificações e turismo e hospitalidade. O curso de Enfermagem, embora com a maior procura, foi suspenso em 2003 por não ter o projeto aprovado e voltou a ser oferecido no início de 2004.

É preciso ressaltar, entretanto, que estender para as unidades alguns cursos aprovados na sede, justificava-se pela dificuldade das unidades em apresentar modelos curriculares próprios. O modelo do curso técnico de turismo e hospitalidade, por exemplo, foi desenhado e aprovado na sede com o objetivo de construir competências necessárias, inclusive aquelas exigidas pelo Programa Nacional de Certificação Ocupacional por Competências, do Instituto de Hospitalidade – IH. As unidades, por sua vez, às voltas com deficiências de toda ordem, não conseguiam implementá-lo com a dinâmica original, refletindo no seu desenvolvimento.

Estes dados apontam a dificuldade que envolveu a implantação de cursos novos no CEFET-BA a partir do Decreto 2208, tanto na sede como nas unidades. Ainda que a pesquisa de mercado demonstrasse a necessidade dos cursos de turismo e hospitalidade, meio ambiente e informática, a falta de estruturas para estes cursos levaram a uma baixa procura ou uma alta taxa de evasão.

No caso de turismo e hospitalidade da sede era, desde a sua implantação, o único curso gratuito na Bahia, considerado pelos membros do Fórum de Estudos Avançados de Turismo - FEAT<sup>347</sup> o mais importante para o setor, por ser o único desenhado com a aprovação de representantes da área. A pesquisa de mercado de trabalho realizada na Bahia, demonstrava que 60% dos empreendimentos turísticos do Estado constituía-se de empresas familiares, havendo necessidade, portanto, de contratação de pessoal com conhecimentos técnicos. O curso de informática da Unidade de Vitória da Conquista constituía-se em um caso a parte. Ele foi oferecido pela primeira vez em 2000 e teve uma procura de 4,95 candidatos/vaga. No ano seguinte subiu para 6,90, mas caiu logo a seguir e os dados do segundo semestre de 2003 apontavam para 1,67 candidato por vaga. Neste caso, entretanto, as razões do fracasso eram óbvias: o curso de informática tinha apenas dois computadores e os alunos logo perceberam que se tratava de um engodo.

Cada unidade tentou encontrar modos de garantir sua existência, quer pela alternativa dos cursos técnicos, quer pela alternativa de oferecer cursos superiores. A unidade de Vitória da Conquista, por exemplo, em 2000, implantou o curso técnico de eletrônica com índice de 7,43 candidato/vaga, a maior demanda da unidade. Porém, o curso lidava com dois grandes problemas: índices de reprovação de 75% e a não aprovação pelo Conselho Diretor até 2004<sup>348</sup>. Podia-se debitar estas persistentes dificuldades ao longo de quatro anos à equipe local, que parecia não entender os princípios da reforma, a flexibilidade, entre outras questões. Mas, contraditoriamente, esta mesma equipe foi capaz de planejar e aprovar em 2004 e implementar no ano seguinte o curso superior em engenharia elétrica com 3 habilitações: eletrônica, eletrotécnica e automação e controle. O curso está reconhecido pelo Conselho

---

<sup>347</sup> O FEAT foi criado envolvendo o Secretário Estadual e Municipal de Turismo da Bahia, o *Trade* Turístico, Representantes de Associações e Sindicatos Patronais da área, representantes das 30 Universidades e Faculdades existentes no Estado com cursos na área de turismo e Hospitalidade, além de membros do programa de certificação nacional para a área de turismo e hospitalidade do Instituto de Hospitalidade.

<sup>348</sup> Foi a unidade que mais apresentou problemas com os novos cursos, sendo que apresentou baixíssimos níveis de aprovação como no caso de Eletromecânica 50% e Meio Ambiente 47%..

Diretor e pelo MEC. Ou seja, aparentemente seria mais difícil desenhar e aprovar um modelo curricular para um curso técnico em eletrônica, do que desenhar um modelo curricular para um curso em engenharia elétrica de nível superior.

Algumas considerações mais específicas podem ainda ser feitas. Esta primeira fase da reforma dos cursos técnicos apontou para a necessidade do CEFET-BA instituir um curso na área de turismo e hospitalidade, aproximando-se da demanda do mercado de trabalho. Isto significava uma inflexão na experiência institucional: historicamente direcionada para cursos técnicos industriais, teve que voltar-se para a área de serviços. A implementação deste novo curso ocasionou também uma mudança no perfil de professores, com formações e áreas que não havia na instituição, a não ser aqueles que trabalhavam no terceiro grau. Foi aberto concurso com duas vagas, uma destinada a turismo e hospitalidade e a outra a psicologia.<sup>349</sup> Até então o CEFET-BA, que atendia cerca de 3.500 alunos só na sede até 1999, possuía apenas uma professora de terceiro grau em psicologia que tinha vindo do antigo CENTEC.

A introdução da disciplina e competências específicas da área de psicologia na instituição foi contestada, pois para muitos professores eles próprios podiam trabalhar aquilo que se indicava ser específico da psicologia. Além disso, entendiam que, ao separar os cursos técnicos do ensino médio, a carga horária diminuirá, não podendo ser "desperdiçada" com conteúdos secundários. Após muitas reuniões e debates, foi montada uma comissão que "ganhou" o direito de ter em cada curso técnico (exceto um, que não abriu mão de nenhuma carga horária), 60 horas em um semestre para trabalhar conjuntamente as questões de administração, sociologia e psicologia. Esta "disciplina" tinha que ser ministrada por três professores, criando mais problemas do que ajudando na formação profissional do perfil demandado.

---

<sup>349</sup> Esta autora logrou ser aprovada em concurso público para a vaga de psicologia, trabalhando no CEFETBA entre 2001 a 2003.

A resistência institucional à formação sócio-psicológica dos seus alunos parecia contraditória quando se considerava que, apesar de ter ótimo desempenho cognitivo, muitos alunos encontravam dificuldades na seleção das empresas do pólo petroquímico de Camaçari, pois eram sistematicamente reprovados nas avaliações psicológicas ou comportamentais. Este item fora apontado já na primeira pesquisa realizada nestas empresas, como sendo um problema na formação técnica dos egressos do CEFET-BA. Ou seja, o maior problema na formação dos alunos oriundos dos cursos técnicos da instituição era, paralelamente, considerado assunto superficial e de menor importância. Não era somente uma questão de superar conflitos (inter)disciplinares, mas também a necessidade de atualizar professores que, estando tempo demais em sala de aula, encontravam-se defasados em sua própria área.

Sendo verdadeiro que a implementação da reforma via Decreto 2208 foi considerada pelos opositores como autoritária e destruturadora dos cursos técnicos, de forma a ser constatado nos índices de procura destes cursos, também o é que o governo Lula, implementou a reformulação da reforma da educação profissional via o autoritarismo da publicação do Decreto 5154/04, novamente atropelando o andamento dos cursos nas instituições educacionais, conforme se constata na tabela acima.

## **7.2. A Segunda Reformulação**

Após dois anos da publicação do Decreto 2208, foi homologado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE<sup>350</sup> o Parecer 16/99,<sup>351</sup> que fixou

---

<sup>350</sup> O Conselho Nacional de Educação foi criado pela Lei 9.131 de 24 de dezembro de 1995, sendo composto por duas Câmaras autônomas, a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica. O Conselho Nacional de Educação reúne-se como Conselho Pleno, ordinariamente, a cada dois meses e suas Câmaras reúnem-se mensalmente.

<sup>351</sup> BRASIL. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Homologado e publicado em Diário Oficial em 22/12/99.



as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico - DCNs. Este parecer é um “conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da educação profissional de nível técnico”. Foi excluída destas diretrizes a educação profissional de nível básico, por já constar na LDB, onde foi definida “como modalidade não-formal de educação profissional e, portanto, não sujeita à regulamentação curricular e a educação profissional de nível tecnológico, que fica sujeita à regulamentação própria da educação superior”<sup>352</sup>.

Estas diretrizes materializavam as disposições contidas na LDB e no Decreto 2208, além das premissas emanadas do Aviso Ministerial 382/98<sup>353</sup>, que definiam a metodologia de elaboração de currículos. Ela estava pautada na idéia de competência profissional por área e a garantia, para as instituições formadoras, de autonomia e flexibilidade para a construção de currículos, tendo em vista o atendimento às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. A publicação das DCNs de nível técnico complicou ainda mais a operacionalização da implantação do Decreto 2208, tendo obrigado a uma segunda reformulação dos planos de cursos técnicos do CEFET-BA para atender às competências e habilidades publicadas no parecer.

Apesar do aumento significativo no número de alunos no CEFET-BA em todas as unidades, saltando de 1.046 matriculados em 1999, para 1.998 no ano seguinte, não se concretizaram as mudanças curriculares, incluindo a transição de um modelo de ensino tradicional baseado em conteúdos, para um modelo de desenvolvimento de habilidades para a construção de competências. Assim, o aluno que vinha para a instituição motivado pelo histórico de excelência que ela havia construído na sociedade, desconhecendo que estava em

---

<sup>352</sup> BRASIL. Parecer 16/99 do CNE. 1999. p.4.

<sup>353</sup> BRASIL. Parecer 16/99 do CNE. 1999. p.4.

curso a implantação de um novo modelo educacional, sentia-se traído, desorientado e desestimulado.

As seleções dos anos seguintes, mais do que apontar uma deficiência na divulgação, pareciam indicar uma tendência, conforme pode-se constatar na tabela 1. Nem todos os cursos aumentaram a procura; ao contrário, em vários, a procura se tornou menor que as vagas oferecidas. Novamente o curso de turismo e hospitalidade em Barreiras, será tomado como exemplo, já que em seu primeiro ano teve uma procura de 2,48 candidato/vaga (já dito), diminuindo paulatinamente a procura até ser suspenso em 2003. Um fator que pode ter contribuído para o fracasso foi a adoção do modelo praticado em Salvador, sem as devidas adaptações curriculares. O curso foi montado sem que a unidade tivesse estrutura e professores suficientes para seu desenvolvimento, apresentando uma defasagem entre o que estava proposto e o que era oferecido, com alto índice de evasão e com a diminuição da procura até se tornar inviável.

Os dados do ano de 2000 pareciam comprovar esta tese, porque após um trabalho de divulgação, a procura para o curso de edificações passou para 3,05 candidato/vaga e o mesmo número acontecendo com turismo e hospitalidade em Valença. O mesmo problema, entretanto, foi enfrentado pelos cursos já tradicionais na instituição, que apresentaram baixos índices na procura, como o curso de eletrotécnica que apresentou em 1999 índices de 1,24 por vaga, e 5,98 no ano seguinte, demonstrando a necessidade de uma melhor divulgação desta nova modalidade de cursos técnicos. Este novo modelo exigia um novo perfil de aluno, que não era mais aquele que vinha para frequentar o antigo segundo grau, pois no novo modelo o aluno já devia ter concluído ou estar frequentando esta modalidade de ensino.

O ano de 2001 foi um ano bastante difícil em função da dinâmica instituída, que obrigava os professores a operacionalizar este novo modelo e ao mesmo tempo construí-lo, pois o modelo que estava sendo implementado era apenas um arremedo da separação do

ensino médio e dos cursos técnicos. O desânimo era grande, a evasão também e depois de doze encontros para as apresentações dos planos de cursos e dezenas de reuniões, o que se constatava é que eram sempre os mesmos grupos e pessoas que participavam destes encontros e muitas vezes não compareciam os que mais precisavam. Além disto, desde a primeira apresentação percebíamos que, se havia algo substancial naquelas pessoas, era a boa vontade, mas de forma geral havia uma grande dificuldade, que era a falta de conhecimentos da e para uma reforma não desejada.

Paralelamente a SEMTEC capacitava professores e dirigentes das instituições, recebia e aprovava as diretrizes curriculares nacionais, enquanto os alunos eram formados em um modelo que mesclava amadorismo, improvisação e, em alguns casos, falta de responsabilidade e seriedade. Havia uma queixa muito grande, pois a SEMTEC estava trabalhando a partir do modelo de multiplicadores, ou seja, realizava oficinas didático-pedagógicas para discussão da base legal da reforma, entendendo que estes participantes subsidiariam outras pessoas em suas instituições de origem. Mas, infelizmente, este processo não funcionava, conforme pode confirmar a autora nos encontros que realizou com os envolvidos na reforma, posto que muitas vezes as pessoas que vinham destes encontros tinham opiniões diversas sobre um mesmo tópico da legislação.

### **7.3. Nova Clientela**

A proposta da SEMTEC/MEC, materializada na legislação da reforma, partiu do pressuposto que o aluno traria uma base científica sólida, que permitisse o desenvolvimento das bases tecnológica e instrumental necessárias para a construção das competências apontadas nos parâmetros curriculares nacionais. Mas a mudança no perfil do aluno que passou a freqüentar os cursos técnicos, demonstrava claramente a deficiência do ensino

médio, causando dificuldades no processo de aprendizagem, pois faltava a estes alunos a base científica necessária para acompanhar o curso.

Assim, outro problema enfrentado na reforma dos cursos técnicos era a mudança de perfil dos alunos que passaram a frequentar os cursos. O aluno já trazia uma defasagem em decorrência do modelo educacional no país, que aumentou a acessibilidade, mas sem aumento da qualidade. A legislação, por sua vez, não permitia que a carga horária dos cursos fosse preenchida com o desenvolvimento das bases científicas que o aluno deveria ter construído. Como a idealização era contrariada pela realidade (muitos alunos tinham enormes dificuldades em acompanhar e adaptar-se ao ensino nas oficinas), os professores viram-se obrigados a utilizar parte do tempo destinado à construção das competências técnicas para a construção de bases científicas, essenciais para que estes alunos acompanhassem as aulas, criando um descompasso na parte técnica.

Mesmo que a legislação previsse que os projetos de cursos deveriam recompor competências, estas questões ficavam perdidas, ou pela falta de tempo do aluno, ou do professor, ou de ambos. Assim, criou-se um círculo vicioso no qual uma defasagem implicava uma situação que gerava outra defasagem: resgatar as bases científicas para os alunos acompanharem os cursos técnicos, prejudicava a construção do perfil técnico do curso em andamento. Esta realidade resultava em uma formação técnica aquém daquela apresentada no projeto do curso, precarizando o processo educacional técnico e ocasionando a evasão escolar em alguns casos<sup>354</sup>.

Com a separação dos cursos técnicos do ensino médio, a legislação previu três modalidades: concomitância interna, para alunos que cursavam o ensino médio na instituição; concomitância externa, para alunos que cursavam o ensino médio fora da instituição; e o pós-médio para alunos egressos do ensino médio. O CEFET-BA implementou os cursos

---

<sup>354</sup> RAMOS, G. T. s/d.

modulares, permitindo a concomitância interna e o pós-médio. Esta última modalidade de ensino técnico trouxe para o CEFET-BA uma nova clientela.

A primeira opção da instituição em relação à modalidade dos cursos foi trabalhar com 50% de suas vagas destinadas à concomitância, o que acabou por impor aos alunos matriculados nessa modalidade uma jornada escolar de mais de 50 horas semanais. Os alunos usavam esta condição para justificar a não realização de atividades práticas ou trabalhos, aumentando o risco de reprovação tanto no ensino médio quanto no curso técnico. Outros ainda optaram pelo abandono do curso técnico, garantindo assim o término do ensino médio que lhes garantiria a possibilidade de prestar concurso vestibular. A disponibilidade financeira também determinava o desempenho destes alunos e a continuidade ou não dos cursos técnicos. A frequência a dois cursos significava, na prática, arcar com os custos de se manter na instituição por dois períodos, aumentando as despesas de alimentação, ou dobrando os custos com transporte para se alimentar em casa. Como muitos alunos moravam longe, era inviável ir e voltar, e somente aqueles que podiam manter as despesas com alimentação continuaram nos cursos técnicos.

Se no plano da análise de políticas públicas educacionais os teóricos brasileiros apontavam o Decreto 2208/97 como gerador de desigualdades, no plano da sala de aula do CEFET-BA o que se constatava era um aluno trabalhador ou filho desta classe. Cada vez mais o “cliente” cefetiano passou a ser o aluno que realmente buscava formação profissional. E os debates sobre essa nova clientela eram cheios de dilemas e preconceitos, demonstrando a dificuldade dos professores em lidar com este novo aluno. Os professores, acostumados a lidar com alunos ideais, a nata do ensino médio em Salvador, viram-se às voltas com um aluno trabalhador.

Esta realidade já havia sido apontada pelo Ministério da Educação. Durante o Seminário Internacional sobre Emprego e Relações de Trabalho, realizado pelo Ministério do

Trabalho, com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, entre 15 e 17 de abril de 1997, em São Paulo; Paulo Renato, Ministro da Educação, afirmou que: “o modelo de ensino técnico adotado até hoje no Brasil beneficia as classes médias e altas e tem um gasto social elevado”, com cada aluno de escola federal custando anualmente US\$ 5 mil ao governo. “Dos alunos formados no ensino técnico, metade vai para o mercado de trabalho e a outra metade vai para as universidades. É uma educação de luxo para o aluno prestar o vestibular”<sup>355</sup>.

Castro apresenta dados que confirmam as teses do Ministro:

[...] o ensino técnico sofria a distorção do tipo ‘se correr o bicho pega, se ficar o bicho come’. Quanto mais esforço havia para melhorar as escolas, menos eficaz ela se tornava em preparar profissionais e mais elitizada era a sua clientela. Isso porque, quanto melhor é o ensino, mais existem pimpolhos das elites buscando uma educação gratuita e de qualidade para prepará-los para os vestibulares mais competitivos.<sup>356</sup>

De fato, quanto melhor o curso, menos profissionalizava, pela presença maciça dos vestibulandos, competindo ferozmente pelas poucas vagas.

Com a separação do curso técnico do ensino médio, os alunos dos cursos técnicos passaram a ser quem “está realmente interessado em uma profissão. O desinteresse das elites pelo lado profissional abre vagas para os mais pobres, que antes não conseguiam competir”<sup>357</sup>, apesar de que em alguns cursos a concorrência continuava sendo bastante alta.

Mas, para o autor, existem escolas que preferem os alunos de origem social mais alta, por serem mais “fáceis de lidar”. Assim como existem outros que entendem que atender a clientelas mais modestas implica perda de status. Houve até manobras para manter o elitismo de alguns cursos técnicos federais. Muitos professores surpreenderam-se ao trabalharem com

---

<sup>355</sup> BENATTI, 1997, p.11.

<sup>356</sup> 2003, p.20

<sup>357</sup> CASTRO, 2003, p.20

os novos alunos dos cursos técnicos, especialmente aqueles que desdenhavam os alunos, descobrindo que estes eram mais motivados, “maduros e mais sérios”<sup>358</sup>.

Dados recentes da Fundação Paula Souza, responsável por mais de 100 escolas técnicas, documentam de forma inquestionável a troca do perfil dos alunos. Aqueles com renda familiar de até cinco salários mínimos passaram de 32% para 57%. Ou seja, praticamente dobrou a proporção de alunos de origem muito modesta, legitimamente interessados nos cursos profissionais oferecidos. "Eis um feito a ser comemorado. Acendamos foguetes e rojões para sua entrada no ensino técnico, ainda que tardia. Já os de onze a vinte salários caíram de 21% para 8% e a faixa de 21 a trinta salários passou de 5% para 1%"<sup>359</sup>.

Em reuniões no CEFET-BA, quando o tema era como trabalhar com este novo aluno, com suas deficiências e defasagens, as sugestões eram no sentido de aumentar o nível de exigência na seleção, promovendo a seletividade na entrada. De modo geral, em várias e diferentes situações, o que se constatava era uma certa dificuldade dos professores em trabalhar com os alunos oriundos das classes populares.

Havia uma queixa freqüente em relação ao nível de aprendizagem dos alunos: faltavam as bases científicas necessárias, que deveriam trazer do ensino médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais, ao apontar as competências e habilidades desenvolvidas nos cursos técnicos, partiam do pressuposto que o aluno teria essa base construída. Mas a realidade mostrava que isto não era verdadeiro. Cada vez mais nossos alunos saem do ensino médio sem as bases científicas, em muitos casos sem qualquer base. Ao mesmo tempo, os professores não conseguiram transpor a prática docente de um modelo de conteúdos para o de desenvolvimento de habilidades e a construção das competências, aumentando o abismo naquilo que deveria ser trabalhado nos cursos técnicos.

---

<sup>358</sup> CASTRO, 2003, p.20.

<sup>359</sup> CASTRO, 2003, p.20

De outra perspectiva os alunos oriundos do ensino médio tinham dificuldades de adaptar-se às oficinas, o que internamente era feito de forma gradativa nos quatro anos do curso técnico, junto com o ensino médio, antes chamado 2º grau. A queixa era de que os professores das disciplinas técnicas passaram a utilizar o tempo destinado a aprendizagem de determinados e importantes conteúdos da sua disciplina no preparo dos alunos para o manuseio de ferramentas e objetos específicos de um determinado ofício. Essa realidade impedia que todo o conteúdo da disciplina fosse transmitido, limitando, assim, um tratamento mais ampliado e profundo dos saberes e, com isso, apressando e precarizando ainda mais o processo formativo.

Enquanto os índices de eficácia do ensino médio de 2000 a 2003 estavam em torno de 60%, os do ensino técnico vêm apresentando baixos índices de eficácia, em torno de 30%. Como os Índices de Eficácia do Ensino são calculados a partir do número de alunos que ingressam naquele período e o número de concluintes, pode-se atribuir aos baixos índices os índices de evasão, mas é preciso atentar que mesmo estes possuem fatores geradores internos e externos. Não há dúvida que parte tem a ver com o público diferenciado destes cursos e a possibilidade de passarem no vestibular, abandonando o curso técnico. Embora, segundo Franco<sup>360</sup>, os estudantes das camadas populares, ao realizarem um curso profissionalizante no nível médio, demonstram poucas ambições de prosseguir os seus estudos no nível universitário, pela percepção de impedimentos econômicos e sociais. Essa autora constatou em uma pesquisa com 116 alunos de 4 escolas públicas estaduais de ensino médio-profissionalizante em São Paulo, que apenas 15% destes estavam no curso profissionalizante como um meio de acesso à universidade e que a grande maioria não tinha muita confiança sobre as suas possibilidades de entrar no ensino superior. Isto demonstra que, para os alunos

---

<sup>360</sup> FRANCO, M. L. 1997. op. cit.



deste segmento social, o ensino profissionalizante assume um caráter de terminalidade não por uma escolha pessoal, mas por uma imposição do próprio sistema social vigente.<sup>361</sup>

#### **7.4. A dinâmica institucional**

A redução das vagas no ensino médio obrigou a um aumento significativo nas vagas em diferentes habilitações e áreas dos cursos profissionalizantes. Tal exigência desarticulou o delicado equilíbrio entre o contingente de professores, alunos, disciplinas, tempos e espaços destas instituições. Esta situação trouxe à tona a falta de um projeto político pedagógico para estas instituições de ensino, que aliado à falta de formação específica para a docência, que caracterizou durante décadas o professor das áreas profissionalizantes, acabou gerando um descompasso entre as modificações que deveriam ocorrer e o dia a dia das instituições.

Assim, assumiu ares de normalidade o cancelamento de aulas, a impossibilidade de determinadas matérias serem ministradas na sua totalidade, a falta de professores, a escassez de ferramenta e material para o ensino nos laboratórios e a diminuição da carga horária de algumas disciplinas consideradas básicas para a aprendizagem das habilidades e dos saberes necessários à prática profissional.

Todas estas transformações acabaram gerando sérios problemas na área de ensino, exigindo das respectivas diretorias ações mais especializadas, o que desvelou um problema da maioria das escolas técnicas, que é a formação de seus dirigentes. Na maioria das Escolas, principalmente da rede federal, os dirigentes são professores, profissionais de diferentes áreas, sem formação para o magistério. Os Diretores de Ensino tiveram muitas dificuldades para compreender os princípios da reforma da educação profissional. A falta de formação mais voltada para a área educacional, era agravada pela redução de pessoal de apoio técnico

---

<sup>361</sup> OLIVEIRA, R.. s/db. op. cit.

pedagógico. Para exemplificar, dos 23 técnicos pedagógicos que o CEFET-BA possui três estão no apoio as áreas pedagógicas, os outros desempenham funções técnicas administrativas. Além disto havia a própria visão dos gestores da instituição que priorizavam as mudanças estruturais em detrimento das mudanças comportamentais.

Sem o efetivo enfrentamento do problema da cultura organizacional, que permeia as instituições de ensino como o CEFET-BA e outras, tornava-se difícil implementar qualquer política educacional para a educação profissional. Oliveira questiona a possibilidade de se pensar um projeto institucional alternativo que, ao mesmo tempo, possa preservar a memória da instituição e resguardar “suas produções culturais forjadas pela intervenção cotidiana e criativa de professores, alunos e funcionários, se o tom da ação e mobilização dos sujeitos nutre-se da defesa imediata de "igrejas" e guetos”<sup>362</sup>.

Como preservar e buscar caminhos alternativos em uma instituição como o CEFET-BA, onde a preservação da memória de uma instituição é vivenciada como tendo sido destruída pela outra? Como constituir uma memória comum de uma instituição que para nascer dependeu da morte de outra? Para estas perguntas não se encontra respostas com facilidade.

O mesmo autor<sup>363</sup> aponta que só deixaremos de ser tão vulneráveis a políticas educacionais, quando formos capazes de produzir alternativas políticas de forma coletiva e participativa, abandonando o caráter hegemônico do distanciamento e do acirramento político entre nós. Enquanto todas as nossas energias forem gastas com enfrentamentos internos, sobrar pouca energia para os enfrentamentos políticos necessários aos desafios da educação profissional.

---

<sup>362</sup> 2000, p.17.

<sup>363</sup> 2000, p.18.

## 7.5. O Tensionamento Institucional

A dificuldade para o desenvolvimento dos Planos de Cursos Técnicos foi imensa, pois além das visões conflitantes e da participação desigual, havia também a simples e pura desinformação, aliada, em muitos casos, à interpretação tosca da legislação. Em outros casos, prevalecia a resistência política e pedagógica dos opositores da reforma, embaralhados no maniqueísmo e no esclarecimento. A ausência de um marco curricular teoricamente claro e acessível aos professores, também contribuiu para que o CEFET-BA tivesse sérias dificuldades para aprovar seus cursos no âmbito interno e na SEMTEC.

Um dos entraves para a aprovação destes cursos nas instâncias institucionais, antes de serem encaminhados ao MEC, foi a falta de intimidade com currículos por parte dos membros do Conselho Diretor, que eram relatores dos projetos e emitiam pareceres. Ainda que a maioria dos Conselheiros tivesse experiência ou em docência ou na gestão em educação, a avaliação dos planos de cursos exigia um conhecimento especializado, obrigando muitas vezes aos conselheiros a recorrer à colaboração externa. Além disto, os conflitos político-eleitorais contaminavam a pauta das reuniões, travando a agilidade destas avaliações. Assim, os planos de cursos eram feitos e desfeitos, avaliados e reavaliados, e quando eram encaminhados ao Conselho Diretor, estágio final da cadeia burocrática, não raro voltavam às instâncias inferiores para serem refeitos. As avaliações indicavam a dificuldade de lidar com o modelo de competências, mesmo para cursos tradicionais da instituição, levando a formulação de planos de cursos desagregados que nem bem transmitiam conteúdos, nem bem desenvolviam competências.

A adoção da pedagogia das competências no CEFET-BA provocou uma esquizofrenia nos cursos, no sentido de uma dissociação entre o pensamento e a ação. Assim, as propostas apresentavam recortes modelares do que deveria ser ensinado, ainda que fosse um recorte

restrito da dimensão instrumental, que eram ignorados pelos professores, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos. Foram poucos os casos onde havia uma convergência da construção de competências e o desenvolvimento das habilidades, com uma equalização das bases científicas, tecnológicas e instrumentais que dessem conta da construção significativa de saberes, superando-se a resistência desagregada pela consciência histórica.

Se, por um lado, havia educadores engajados na reforma por “uma afinidade conceitual, de princípios inseridos no decreto e a concepção de educação profissional pensada pelos docentes das disciplinas técnicas”, um outro grupo parece ter percebido na reforma a “modificação das relações de poder entre o núcleo das disciplinas sócio-históricas e o núcleo das disciplinas tecnológicas, cristalizadas e perpetuadas pela educação tecnológica integrada”. A reforma da educação profissional modificou inúmeras questões curriculares, levando os professores a posicionarem-se, dado que se percebia a reforma supervalorizando as disciplinas da área técnica. Se em algumas instituições de ensino, "se pode perceber que havia, da parte dos professores das áreas técnicas, adesão e ratificação de boa parte dos pressupostos norteadores da reforma profissionalizante, em outras se pode afirmar justamente o contrário"<sup>364</sup>.

Havia um tensionamento de forças entre estes diferentes níveis de ensino e entre estas diferentes áreas, pois como alerta Goodson, "a carreira de professor depende do status da sua matéria, que por sua vez indica o status do departamento, implicando na valorização do profissional e conseqüentemente indicando a possibilidade de melhor remuneração, promoção e visibilidade social"<sup>365</sup>. O que estava em jogo, aparentemente, era mais do que reflexo das políticas públicas, direcionadas a partir dos ideais do neoliberalismo, mas sim o que Foucault denomina de micro física do poder, que permeia as micro relações, negando os professores

---

<sup>364</sup> OLIVEIRA, R. s/d. p.42.

<sup>365</sup> GOODSON, 1995 apud OLIVEIRA, R. s/d. p.40.

como agentes desmobilizados, alienados e ausentes do processo de construção de suas práticas e da instituição. O que se verifica são embates e conflitos “entre grupos disciplinares ou entre níveis de ensino com interesses locais, cotidianos e imediatos, aparecendo como elementos significativos no processo de construção das estratégias desses agentes”.<sup>366</sup>

Estes conflitos avançaram uma questão problemática nas escolas técnicas e nos CEFETS: o embate entre os grupos disciplinares de base técnica e de base científica que, em diferentes períodos históricos, viram seu poder aumentar ou refluir de acordo com os imperativos legais. Desta feita, o contexto era mais favorável às disciplinas de base técnica, alargando seu território no currículo das escolas de educação profissional e, conseqüentemente, estendendo as oportunidades para controlar mais recursos, maiores finanças e maior status institucional. Os professores de base científica, por seu turno, posicionaram-se contrários à reforma, buscando preservar um território curricular assegurado até então pelos dispositivos legais<sup>367</sup>.

A este embate, mesclava-se o fato de que os CEFETs possuem a carreira de segundo e terceiro graus, com professores filiados a sindicatos diferentes, com dois regimes de trabalho, dinâmicas educacionais próprias, etc. Mas, apesar do ensino superior gozar de maior status em nossa sociedade, os cursos profissionalizantes de nível médio é que deram legitimidade e visibilidade social às Escolas Técnicas e aos CEFETs. Como o Decreto 2208/97 não especificava o status que as instituições teriam, havia o temor de que os CEFETs perdessem o status de ministrar cursos de nível superior, e no futuro ministrassem, no máximo, cursos para formação de tecnólogos. Diante desse risco, professores lotados nos departamentos de educação superior entendiam que a diminuição do espaço do ensino médio na escola, dentro dos limites impostos pela reforma, era condição necessária para aumentar às vagas nos cursos de graduação. Isto geraria outro problema: a disponibilidade de cargas horárias de algumas

---

<sup>366</sup> OLIVEIRA, R. s/d. p.16.

<sup>367</sup> GARIGLIO, J. Â.. s/d. p.36.

disciplinas e a falta de outras. A abertura de cursos de nível superior obrigou as instituições a destinar professores de segundo grau para ministrarem aulas no terceiro grau. Da mesma forma, iniciou uma feroz disputa por vagas, cada vez que era autorizado concurso, tanto para efetivo como para professor substituto<sup>368</sup>.

Quando a reforma indicou um fortalecimento na área técnica e tecnológica, muitos professores se engajaram nela. Se historicamente os professores têm sofrido com o desprestígio social da profissão, os profissionais que atuam nos cursos técnicos e tecnológicos, considerados níveis de educação de menor status frente ao ensino superior, sofriam mais ainda. A importância atribuída ao ensino profissionalizante permitiria aos seus professores confrontar-se com a construção de questões identitárias, aprofundando as reflexões sobre sua formação docente, com a reelaboração dos seus saberes e poderes. Pimenta<sup>369</sup> denomina este processo de reconstrução identitária, por permitir uma nova identificação, um novo mover-se no mundo, com a construção de seus valores, projetos, atitudes, fornecendo nova inteligibilidade à prática docente. Neste sentido, o autor ressalta a capacidade de reterritorialização, pois são mobilizados o saber e o poder que permeiam a práxis educacional com base na identificação social da profissão. A partir do sentido compartilhado com outros sujeitos históricos deste processo, permite-se, a ambos, uma contínua identificação mútua, que Berger e Luckmann<sup>370</sup> denominam de processo de socialização, que produz a inserção significativa do sujeito ao mundo.

Mas, se havia um grupo apoiando a reforma, outros, acostumados ao papel de opositores, mantiveram aquilo que Heller<sup>371</sup> denomina de “complexos de comportamentos cristalizados”. Ou seja, perpetuou-se um comportamento estereotipado frente àquilo que o grupo espera, reagindo de forma previsível aos estímulos e dificultando o processo da

---

<sup>368</sup> GARIGLIO, J. Â.. s/d. p.36.

<sup>369</sup> PIMENTA In: André, 1997, p.42.

<sup>370</sup> BERGER,LUCKMANN, 1974.

<sup>371</sup> HELLER, 1992, p.103.

reforma. As estereotípias das funções de papel podem obstruir esse processo de inserção significativa do sujeito ao mundo, impedindo-o de alcançar sua missão histórica. São processos típicos das instituições burocráticas ou em grupos em confrontos, dado que o desempenho estereotipado de papéis tem como resultado a atrofia da consciência do indivíduo e, no limite, a alienação.

O grau desta cristalização ou destas estereotípias depende muito das motivações psicológicas e do confronto com outros papéis, já que estes se influenciam mutuamente. Os papéis sociais jamais esgotam o comportamento humano em sua totalidade, existindo sempre a possibilidade da recusa destes, ou uma reação que modifique a ação pretendida. Não há uma determinação a priori neste processo e sim a possibilidade de subjetivação que passou a ser inerente ao processo de uma sociedade de controle, o que não elimina a possibilidade de objetivação. Na objetivação é que o professor se reconstrói, construindo possibilidades novas que permitem situar-se no mundo e reavaliar-se como profissional. Este processo facilita o fluxo de interações entre identidade pessoal e profissional, em uma mútua alimentação que permite a reterritorialização de sua práxis e de sua imagem profissional, permitindo que os fluxos viabilizem a participação engajada nas lutas unificadas e a inter-relação com outros docentes.

Este processo era indicado no Parecer 16/99 ao prever a necessidade da permanente adequação dos docentes a essa nova configuração da educação profissional, a uma ação continuada de formação. No CEFET-BA, a Coordenação do PROEP, com o apoio de muitos professores interessados em obter uma maior titulação, aproveitou e incluiu entre uma das primeiras ações neste processo de reforma a celebração de um convênio com Cuba. Através dele, a partir de 1998, 43 professores da instituição participaram de um Mestrado em Pedagogia Profissional, ministrado pelo Instituto Superior Pedagógico para a Educação Técnica e Profissional – ISPETP “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”.

Neste mestrado, a maioria dos trabalhos de conclusão voltou-se para temas ligados a questões curriculares e administrativas. Assim, embora diretamente pouco tenha contribuído com a reforma da educação profissional, acelerou a qualificação docente e ampliou o nível de titularidade institucional. Criou também um problema interno, porque os títulos de mestre não foram reconhecidos, bloqueando a promoção funcional a partir da titulação. A contradição é típica do serviço público: promover convênio para um curso que depois não será reconhecido. Esta situação permanece inalterada.

Outro problema bastante grave enfrentado pelos novos cursos foi a falta de legitimidade. Os professores envolvidos no terceiro grau, em sua maioria, não sabem o que se passa nos cursos técnicos. Os professores dos cursos técnicos, por sua vez, consideravam que um curso de turismo e hospitalidade não precisava de nada, além "de cuspe e giz". Na percepção deles, os cursos que precisavam de laboratórios eram os cursos da área industrial. Tanto que, através do PROEP, foram comprados equipamentos para um laboratório de órtese e prótese, embora sequer existisse um projeto de curso.

Enquanto isso, o curso na área de turismo e hospitalidade, apresentando um novo desenho curricular com 8 habilitações, tinha sido avaliado, aprovado e considerado modelo nacional pela SEMTEC/MEC. Ele tornara-se o curso técnico com maior procura nas seleções do CEFET-BA, alcançando 15,71 candidato por vaga em 2002, embora não tivesse sala, nem equipamentos<sup>372</sup>, e tampouco professor das áreas técnicas. Assim, a habilitação para guiamo, que tinha seus formandos contratados pela empresa de traslado dos turistas do Complexo Sauípe, foi extinta com a justificativa de falta de professor da área.

A receptividade institucional ao curso de turismo também podia ser medida pelo fato de que ele, entre 1999 a 2002, não estava vinculado oficialmente a nenhum departamento, nem mesmo ao Departamento de Administração e Tecnologia de Processos Industriais e

---

<sup>372</sup> O primeiro computador que ele teve foi comprado com dinheiro de uma prestação de serviços feita via DIREP com a intervenção da Fundação CEFET-BA pela coordenadora do curso.



Químicos que abrigava o curso de bacharel em administração com ênfase em hotelaria, mas que se recusou adotar este novo curso. Assim, ele vagava na burocracia institucional, dependendo da boa vontade e simpatia de Chefes de Departamentos.

Os cursos antigos da instituição não apresentavam problemas com este modelo administrativo, que Fullan et al<sup>373</sup> chama de balcanização. Na prática, ele apresenta-se “composto por grupos separados e, por vezes, competitivos, lutando por posições e por supremacia, tal como estados independentes, com poucas conexões”. Assim, os “professores agregam sua lealdade e sua identidade a determinados grupos de colegas. Essa cultura pode gerar disputas e conflitos quanto ao espaço, tempo, recursos. A balcanização, por fim, conduz a uma comunicação ineficiente, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos diferenciados na escola”. No entanto, para as coordenações de cursos novos, ou para professores "albaneses", fora dos grupos que dividiram os Bálcãs, a vida institucional pode ser muito difícil.

Essa segmentação tem produzido, cada vez mais, uma escola repartida por interesses corporativos e individuais fortes e pelo distanciamento dos seus sujeitos, impossibilitando a construção de “estratégias coletivas e solidárias, pensadas a partir do resgate da qualidade do ensino e da defesa de uma escola pública socialmente referenciada e democrática”<sup>374</sup>.

Outro fator bastante comum, que colabora para a perda da qualidade da educação técnica, é a importância relativa dada aos diferentes cursos, com muitos departamentos garantindo a qualidade daqueles de nível superior, em detrimento dos cursos técnicos. Naturalmente, isto não faz parte de nenhuma política explícita de qualquer departamento, podendo ser surpreendido, entretanto, nas decisões corriqueiras. A alocação de professores para os diferentes cursos, por exemplo, seguia a regra silenciosa de primeiro atender aos bacharelados com os melhores professores. Somente depois, sobrando carga horária, os cursos

---

<sup>373</sup> Apud GARIGLIO, J. Â.. s/d.

<sup>374</sup> GARIGLIO, J. Â.. s/d.

técnicos eram atendidos, ou designados para os professores com menor qualificação e dedicação.

Não era incomum que, durante o semestre letivo regular, os alunos dos cursos técnicos ficassem sem professor, passando a ter aula nas férias, o que significava pagar passagem de ônibus inteira, pois nas férias perdiam o direito do passe escolar. Este fato, que aconteceu durante os dois primeiros anos de implantação de um curso, foi apontado pelos alunos como contribuinte para a evasão escolar. Estas questões ampliavam a disputa existente entre o segundo e o terceiro graus. Os ganhos obtidos por um, pareciam sempre resultado das perdas do outro. Quando o curso de administração do CEFET-BA alcançou conceito “A”, sabia-se que, por detrás da sua vitória, escondiam-se os prejuízos causados a determinados cursos técnicos da sede.

Soma-se aos fatos relatados acima, a diminuição drástica de vagas para o ensino médio, concomitante ao aumento significativo do número de alunos dos cursos profissionalizantes de todos os tipos e modalidades. Assim, criou-se uma demanda por novos professores na instituição, ao mesmo tempo em que, em determinadas áreas, aquelas que trabalhavam especificamente com as bases científicas do ensino médio, sobravam professores.

No CEFET-BA, este novo quadro desarticulou a relação há muito estabelecida na instituição, criando problemas enormes para a programação e conclusão dos períodos letivos em tempo hábil. Além da falta de professores em algumas áreas, aumentou o cancelamento de aulas, assim como o número de disciplinas ministradas por mais de um professor, com problemas para cumprimento da sua carga horária, e a necessidade de trabalhar com professores substitutos. Ao mesmo tempo, aumentaram os problemas dos laboratórios e das salas de multimídia, com coincidência de horários de aula.

Ainda com relação aos docentes, existiria no CEFET-BA um fenômeno que os depoentes denominam de “cultura da malandragem”. Isto é, professores que não cumprem

com suas responsabilidades e deveres, e não recebem qualquer punição. Além disso, sendo reconhecidos como professores que não dão aula, inassíduos e impontuais, seriam beneficiados com uma carga horária mínima, dado que os chefes de departamento preterem aqueles que não cumprem com suas obrigações<sup>375</sup>. Por outro lado, os professores adeptos da "cultura do caxias", opostos estruturais daqueles outros, seriam penalizados com mais aulas, ou mais turmas, dado que os chefes de departamento preferem aqueles que cumprem com suas obrigações<sup>376</sup>.

Segundo um chefe de departamento do CEFET-BA, os "malandros" teriam descoberto que é melhor dar aula no ensino técnico do que no ensino médio. No primeiro, por suposto, o aluno teria uma visão mais imediatista: "ele quer é que no final do semestre a caderneta tenha nota". Assim, não haveria grande cobrança quanto ao comportamento docente. No "ensino médio, quando o professor falta, o aluno reclama no departamento. É um aluno que sabe que se não aprender, desaparecem suas chances de sucesso no vestibular". Por conseqüência, "hoje tem briga para dar aula nos cursos técnicos. No técnico não tem recuperação paralela, não tem reposição, não tem 40 alunos por sala, pois a repetência e o abandono são maior. E é sempre aquele grupo que todo mundo no CEFET-BA sabe que não dá aula"<sup>377</sup>. Instala-se, portanto, um ciclo vicioso perverso, do qual parece difícil escapar: os piores professores são alocados para os cursos técnicos, onde é maior a repetência e o abandono.

Admitindo-se que a dicotomia entre malandros e heróis seja constitutiva da sociedade brasileira, o fenômeno não seria exclusivo dos professores, aparecendo também entre

---

<sup>375</sup> Depoimento de dois Chefes de Departamentos que por uma questão de preservação de seus nomes serão aqui omitidos. Mas, estes depoimentos estão gravados, transcritos e em poder da autora. Estas questões contudo também são discutidas no dia a dia institucional.

<sup>376</sup> Para uma análise mais detalhada das dicotomias estruturais existentes na sociedade brasileira, veja-se a obra de Roberto da Matta, especialmente **Carnavais, Malandros e Heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 e **A Casa e a Rua**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

<sup>377</sup> Entrevista concedida a autora por um Chefe de Departamento em Salvador. Maio de 2004.

servidores técnicos administrativos. Alguns estão folclorizados por sua histórica ineficiência e pela incapacidade da instituição em puni-los<sup>378</sup>.

Aos problemas enfrentados com alguns professores efetivos da instituição, deve ser somado o problema causado com a contratação, por tempo determinado, de professores substitutos. Na área de administração, por exemplo, eram contratados professores para o terceiro grau, mas que também atuavam nos cursos técnicos. Nesta circunstância, muitos deixavam claro, inclusive para os alunos em sala de aula, que não tinham interesse nem vontade de atuar no ensino técnico, e o faziam apenas por obrigação.

Outros fatores também interferiram na implantação da reforma no CEFET-BA. Entre eles a dinâmica política como os diferentes atores se movimentaram na instituição, e como eles sofreram a influência partidária. Mais do que realizar um processo de reforma, o que parece ter ocorrido foi a separação entre os cursos técnicos e os do ensino propedêutico. O novo modelo foi maquiado com as competências necessárias indicadas pelo MEC para as respectivas áreas, embora em sala de aula o que se trabalhava eram os conteúdos de sempre e da forma que sempre foi trabalhada. Em casos extremos, após oito anos de publicação do Decreto, alguns cursos técnicos não foram aprovados nas instâncias necessárias, enquanto outros constam como em fase de elaboração ou foram abandonados.

Em tempos de eleição para diretor-geral do CEFET-BA, estes conflitos radicalizaram-se, colocando em pólos opostos os defensores do ensino médio, conforme já apontamos, e aqueles que defendiam um modelo de educação técnica e tecnológica. No caso da instituição baiana, este quadro se complicava pela existência do movimento pró-retorno a escola técnica.

No CEFET-BA parecia faltar uma política de valorização dos cursos técnicos em detrimento a outras prioridades. Segundo análise realizada por Matias e Fernandes sobre a implementação da reforma no CEFET-SP - Unidade Sertãozinho, estaria ocorrendo uma

---

<sup>378</sup> Curiosamente, o grave problema do alcoolismo e consumo de drogas entre professores, alunos e servidores no CEFET-BA não apareceu nos depoimentos.

tendência em algumas instituições federais de educação tecnológica do “abandono ou o descaso para com a formação técnica e a prioridade para a formação de tecnólogos, uma vez que o "status" de nível superior aumenta a procura, proporciona maior seleção e mantém o problema da formação de nível médio, especialmente nas escolas públicas, fora dos muros dos CEFETs”<sup>379</sup>.

No caso baiano a situação parece ser ainda pior, já que a instituição estaria fugindo de seu papel de desenvolver ensino tecnológico nos três níveis, especialmente os técnicos, levando-se em consideração a demanda de mercado. Este fato é confirmado pelo Diretor Geral, quando da aula inaugural em fevereiro de 2005 do primeiro curso superior da UNED de Eunápolis de Licenciatura em Matemática, “que faz parte do projeto de expansão de cursos superiores da sua administração, com base no programa de governo do presidente Lula”. Sendo que, até o final de 2005, o CEFET-BA há previsão de que outros cursos superiores sejam implantados nas UNEDs: Matemática em Barreiras, Engenharia Industrial Elétrica em Vitória da Conquista e Informática em Valença<sup>380</sup>.

Esta postura da direção baseia-se na publicação, em outubro de 2004, de dois decretos presidenciais que modificaram a estrutura da educação federal tecnológica, transformando os 34 CEFETs existentes em instituições de educação superior. Com a mudança, todos estes centros passaram a ter autonomia, podendo apresentar projetos para acesso a fundos setoriais de pesquisa e de fomento à pós-graduação<sup>381</sup>. Será necessário questionar até que ponto é função de um centro de educação tecnológica ministrar cursos de licenciatura e bacharelado, quando seus cursos técnicos apresentam tantos problemas?

Oferecer cursos superiores, imaginando que eles funcionarão a contento, em unidades que demonstraram a incapacidade de fazer funcionar cursos técnicos, é parte da síndrome de

---

<sup>379</sup> MATIAS, C. R.; FERNANDES, C. M. s/d. op. cit.

<sup>380</sup> CEFET-BA on line. Licenciatura em Matemática. Nº 107, 08 de março de 2005

<sup>381</sup> FRENTE Parlamentar em Defesa da Educação Profissional visita o MEC. 10/11/2004. <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=7404>

Lampedusa, que sugeria mudar para permanecer tudo igual. Mantidas as condições de infraestrutura, de pessoal, de oferta de materiais, de gestão, pode-se inferir que a bancarrota que se seguirá após um ou dois semestres de grande procura, será inevitável. Ao contrário do que imaginam os planejadores da educação brasileira, a população não se deixa enganar com facilidade. Ela perceberá que os cursos são superiores apenas no nome, tratando-se de uma educação inferior.

## 7.6. Os muitos cursos

O Cadastro Nacional de Cursos Técnicos - CNCT<sup>382</sup> foi criado para a inclusão dos projetos dos cursos técnicos, desde que estes tenham sido analisados e aprovados pelas instâncias competentes da instituição e pela Comissão de Avaliadores do SEMTEC/MEC. Os cursos incluídos no CNCT terão seus diplomas com validade nacional. Até o início de 2005<sup>383</sup> o CEFET-BA possuía 40 cursos técnicos, dos quais 19 aprovados, 3 em fase de conclusão dos seus planos de cursos e 18 em análise. Dos cursos aprovados, 14 eram da área de turismo e hospitalidade, campo em que a instituição não possuía tradição.

Há conflitos entre os dados constantes no cadastro nacional e nos relatórios de gestão do CEFET-BA. As datas apresentadas na coluna de aprovação dos planos de cursos da instituição estão incorretas. Os dois cursos na área de química constam como tendo sido aprovados em 2001, embora o número do protocolo junto ao SEMTEC/MEC ateste que estes

---

<sup>382</sup> A Portaria da SEMTEC Nº 30 de 21/03/2000 estabeleceu que as Instituições Federais de Educação Tecnológicas deviam elaborar seus planos de cursos técnicos de acordo com a resolução CNE/CEB Nº 4/99, principalmente se atendo ao artigo 9 e 10, até setembro de 2000, para que fossem incluídos no Cadastro Nacional de Cursos e implantados a partir de 2001, com a obrigatoriedade a adoção dos Referenciais Curriculares Nacionais – RCN, o que não era obrigatório para os outros sistemas. A Portaria Nº 80 adiou de 14/09/2000 para 30/10/2000 para os planos que já existiam os RCN e para 30/12/2000, os das demais áreas. Os RCN da Educação Profissional de Nível Técnico foram lançados em Brasília pelo Ministro Paulo Renato no Seminário Internacional de Educação Profissional em novembro de 2000. Posteriormente o CNE postergou para 31/12/2001 o período de transição para a implantação das Diretrizes por meio da resolução CNE/CEB Nº 1 de 29/01/2001.

<sup>383</sup> Dados dos Relatórios de Gestão do CEFET-BA de 2001, 2002 e 2003.

cursos só foram encaminhados ao MEC em 2003 e 2004, sendo que um deles ainda não mereceu aprovação. Ademais, o CEFET-BA possui habilitações cadastradas que não estão sendo oferecidas, demonstrando a fragilidade das informações constantes neste cadastro, apesar dele ter sido planejado para funcionar com um controle mais rígido das informações. Parece, contudo, que a transição de governo, somado ao treinamento deficiente dado às pessoas nas respectivas instituições, impedem a precisão dos dados.

Existem planos de cursos que estão em análise desde a implementação do Decreto 2208 na instituição, oferecidos à comunidade baiana desde 2000 ou 2001. Existem 3 planos de cursos que estão em fase de conclusão dos projetos há mais de 5 anos. Ou seja, o curso técnico abriu seleção para ingresso de alunos sem que seu projeto estivesse efetivamente terminado. Apesar desta modalidade de ensino representar para o CEFET-BA em 2002 metade dos alunos matriculados, eles freqüentavam cursos que não tinham sido aprovados pelos órgãos competentes e seus diplomas não tinham validade nacional.

Um dado bastante significativo na implantação dos novos cursos técnicos foi a diferença na implantação e no desempenho de um curso gratuito e de um curso privado. Enquanto vários cursos ficaram anos tramitando no CEFET-BA, os cursos na área de petróleo e gás<sup>384</sup>, que faziam parte de um convênio celebrado entre a instituição e a Agência Nacional de Petróleo, envolvendo, portanto, financiamento externo foi elaborado e implantado em menos de um ano. O mesmo ocorreu com o único curso superior de tecnologia, implementado a partir de um convênio com uma empresa demandante da região de Salvador.

Um exemplo curioso foi um curso de radialismo promovido na instituição. Ele foi originalmente montado como um curso de extensão privado, em parceria com o sindicato de radialistas, para formar profissionais aptos a atuar em radio difusão. Isto significava uma

---

<sup>384</sup> Convênio PRH/ANPMEC Nº 015/2001.

remuneração extra para os professores que atuavam nele. No relatório de gestão de 2000<sup>385</sup> ele constou como um curso técnico, embora para ser técnico tivesse que ser gratuito. No ano seguinte foi retirado da lista destes cursos, passando a ser um curso de Qualificação em Radialismo, apesar de funcionar com professores, pessoal administrativo e instalações do CEFET-BA.<sup>386</sup> Por último, foi criado um Núcleo de Tecnologia em Comunicação – NTC só para dar suporte a este curso<sup>387</sup>.

Este exemplo ilustra a tendência das instituições de ensino da rede federal reduzir o número de vagas de alguns cursos. No lugar das vagas públicas sobram espaços ociosos, rapidamente ocupados por empresas “vendendo” cursos que anteriormente constavam dos currículos. Esta paulatina privatização interna é também motivo de conflitos, porque as pessoas envolvidas, normalmente, são funcionários públicos que vislumbram a possibilidade de aumentar seus ganhos, aspiração considerada legítima frente às políticas governamentais de achatamento salarial. Por outro lado, paulatinamente, os cursos gratuitos são relegados a segundo plano.

As instituições enfrentam situação similar quanto à determinação do Decreto 2208/97 de atender à demanda em educação básica, destinada a qualificar e reprofissionalizar trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia. O CEFET-BA assinou convênios para a realização destes cursos, sendo que a gestão era realizada pela DIREP com a interveniência financeira da Fundação CEFET-BA. Eles possuíam coordenação própria e aulas remuneradas, motivando ácidas disputas na indicação de professores. Assim, problemas que ocorriam no trâmite normal dos cursos técnicos, como a excessiva carga horária para psicologia e sociologia, por exemplo, nestes eram facilmente resolvidos. Os catorze cursos técnicos públicos eram atendidos por uma única professora de psicologia, e nada fazia com

---

<sup>385</sup> Relatório de Gestão do CEFET-BA de 2000, p. 10.

<sup>386</sup> Relatório de Gestão do CEFET-BA de 2001, p. 29.

<sup>387</sup> Trata-se de um órgão suplementar com características técnico-científicas. A criação do NTC consta na Resolução 07, de 04/06/04, do Conselho Diretor deste Centro. CEFET-BA on line nº 81, 11 de junho de 2004.



que esta carga horária fosse dividida. Nos cursos remunerados de nível básico, contudo, sobravam professores para ministrar os “conteúdos” psicológicos, a tal ponto que a professora de psicologia era dispensada.

Com o aumento da oferta de cursos remunerados "por fora", os professores passaram a competir entre si, com departamentos e núcleos dirigindo energias para captar convênios e recursos externos. Assim, a educação pública passa a ser governada pela lógica do capital, pela demanda do mercado. Instalada a competição, ela se institucionaliza e acaba determinando o status dos departamentos e dos núcleos de pesquisa. Criou-se no CEFET-BA “feudos” para cursos pagos, com pessoas dedicadas e com recursos para implantar um padrão de qualidade exigido pelo mercado. Enquanto isso, os cursos regulares que dependem do poder público mendigavam recursos humanos, financeiros e materiais, sobrevivendo na precariedade.

Esses processos são dotados de sentidos próprios que vão construindo significados e significantes na instituição. A pesquisa e a extensão passam pela mesma lógica do mercado: seus produtos têm que ser vendíveis, consumíveis. O professor torna-se um vendedor de serviços e, quanto mais vendível seu serviço, mais ele agrega valor a seu trabalho, mais aumenta seus rendimentos e menos luta por reajustes salariais. O governo, por seu turno, acolhe estas práticas e desobriga-se de corrigir os salários.

Assim, a educação passa a reproduzir o sistema que a aprisionou, levando a um submetimento que aligeira todo o processo educacional, submetendo os sujeitos, os cursos, as pesquisas, ao papel de mendigos do capitalismo. Isso atinge diretamente o conhecimento produzido, à medida que ele se torna um bem, uma mercadoria. E não necessariamente uma produção de conhecimento voltada para bens de consumo, para bens comuns, e sim para bens particulares. É a lógica de mercado sobrepondo-se a lógica social, desertificando o saber em detrimento ao poder de compra e venda.

Este caminho parece não ter volta, dado que é incentivado pelo MEC, que preconiza que as instituições públicas de ensino diversifiquem suas fontes de apoio financeiro, alarguem a base de recursos, vendam "produtos e serviços apropriados" e descentralizem o gerenciamento financeiro, para que as instituições tenham maior autonomia. O fundamento destas ações é que o investimento no setor educacional não deve ser feito somente pelo Estado, mas pelo indivíduo e pelo mercado. Para tanto, as instituições devem adequar-se às exigências do capital, sob pena de irrevogável e absoluta falência. É nesse sentido que o ensino público e de massa torna-se inadequado à nova divisão técnica do trabalho e às novas demandas cognitivas colocadas pelas transformações produtivas<sup>388</sup>.

---

<sup>388</sup> RAMOS, M.. s/d.

## 8. A REFORMA DA REFORMA

### 8.1. Um “Carma” da Vida Nacional

Um olhar sobre a história política brasileira parece remeter a uma inevitabilidade fatídica, um “carma” da vida nacional: uma ordem que nunca é rompida.<sup>389</sup> A produção de subjetividades no sistema capitalista, embora diferenciada nos discursos, nas promessas e nas supostas ideologias, possuem um “espírito”<sup>390</sup> afinado com o incessante movimento do capital e seu ininterrupto processo de acumulação e reprodução sob controle das elites.

Apesar de ser o quarto presidente eleito através do voto direto, a vitória de Luis Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais de 2002 foi um marco no processo democrático do país, porque pela primeira vez era eleito um candidato representante da esquerda política brasileira. Após três tentativas eleitorais, o líder do maior partido de oposição no país, o Partido dos Trabalhadores – PT, enfrentou e venceu José Serra, o candidato do maior partido governista, o Partido da Social Democracia do Brasil – PSDB. Mais que um vitorioso eleitoral, Lula tornou-se portador das esperanças renovadas da população brasileira de melhorias em suas condições de vida.

A estrela e as bandeiras petistas lideraram um movimento mais amplo de renovação política, denominado pela imprensa de onda vermelha, colorindo o país de norte a sul. As ruas ganharam novamente vida em uma campanha eleitoral que contou com o apoio de grande parte da sociedade civil, dos sindicatos, das associações profissionais, culturais e organizações comunitárias de base, ligadas principalmente à Igreja Católica, além da ampla adesão da academia e dos intelectuais.

---

<sup>389</sup> LEONELLI, D.; OLIVEIRA, D.. 2004. p.609.

<sup>390</sup> Conforme afirma Tenti Fanfani, 2000, In: ZIBAS, 2002.

No imaginário social, Lula seria o líder capaz de mobilizar todos os segmentos da sociedade para mudar o Brasil. Essas mudanças diminuiriam os índices e as marcas que atestavam o subdesenvolvimento brasileiro: 54 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza, dos quais 15 milhões na indigência; 20 milhões de analfabetos, absolutos ou funcionais; 2 milhões de crianças ainda fora da escola; altos índices de repetência e abandono escolar; o secular caráter excludente de nossa sociedade<sup>391</sup>. Os mais otimistas previam o fim de um modelo de Estado subordinado aos princípios neoliberais, a reversão de todo um conjunto de reformas uniformes destinadas a países muito diferentes e de políticas públicas ditadas a partir das agências internacionais, sem o mínimo de preocupação com as peculiaridades históricas e sociais do país. E esta "revolução" seria realizada por um presidente que tinha a legitimidade das urnas, pois obtivera 53 milhões de votos, à época o maior número de votos que um ser humano jamais tinha recebido em uma eleição democrática<sup>392</sup>.

Em seu primeiro pronunciamento presidencial, além de agradecer aos milhões de brasileiros que votaram nele, afirmou que iria governar para 175 milhões de brasileiros, convocando toda a sociedade brasileira, todos os homens e mulheres de bem deste país, todos os empresários, todos os sindicalistas, todos os intelectuais, todos os trabalhadores rurais, toda a sociedade brasileira, enfim, para a construção de um país mais justo, mais fraterno e mais solidário. A palavra mudança abria seu discurso de posse, que finalizava afirmando que a “esperança venceu o medo”, em referência ao mote de campanha adotado pelo seu adversário, que apresentava pessoas que diziam sentir medo com a eventual eleição de um trabalhador para a presidência.

Passadas as comemorações foi posta a trabalhar a equipe ministerial do novo governo. O número de ministérios foi ampliado para abrigar vários "companheiros petistas", derrotados

---

<sup>391</sup> POLÍTICA, 2002, p.A6.

<sup>392</sup> Lula obteve em 27 de outubro de 2002 o equivalente a 61,3% de votos válidos no país.

em eleições estaduais. Assim, ao contrário de Ministros escolhidos pela experiência e competência, assistia-se a distribuição de cargos e prebendas para os amigos e apaniguados. Ao invés do fortalecimento das políticas públicas de inclusão, maquinava-se a ocupação do estado pelos quadros partidários e formulava-se o assistencialismo mais rasteiro. As vistosas e milionárias campanhas publicitárias esqueciam metas de governo e estabeleciam as marcas do governo<sup>393</sup>. A esperança deu lugar, primeiro, à dúvida, depois à perplexidade e por fim, após dois anos e meio de governo, ao desencanto. Os pequenos detalhes, antes prontamente justificados pela inexperiência, ganharam amplitude. Os acordos políticos, feitos supostamente em nome da governança, terminaram mostrando sua verdadeira face no escândalo do mensalão. A crise desencadeada a partir de junho de 2005 envolveu o governo e o Partido dos Trabalhadores, revelando líderes de pés de barro, metidos em grandes e pequenas traficâncias, todos acometidos de amnésia patológica quando chamados a justificar seus atos. Ao que parece, restou o mais profundo sentimento de traição em uma parcela significativa dos eleitores de Lula, conforme indicam as pesquisas de opinião pública, as mensagens e depoimentos de ex-petistas e simpatizantes<sup>394</sup>.

Na campanha eleitoral a “Carta aos Brasileiros” parecia mais uma estratégia de marketing para acalmar o mercado financeiro, com Lula assumindo publicamente que em sua gestão honraria os compromissos com o Fundo Monetário Internacional – FMI. Ela foi fundamental na consolidação da campanha, pois abriu as torneiras dos financiamentos, assegurando o apoio do grande empresariado industrial e financeiro para a candidatura de um trabalhador. A nomeação de Henrique Meirelles, banqueiro internacional e tucano eleito deputado federal por Goiás, funcionou como a senha de que a "herança maldita" da política de FHC seria mantida e ampliada. Assim, a Carta, que parecia um papel adaptado às

---

<sup>393</sup> Dois exemplos são marcantes: i) o programa Fome Zero, vendido ao público com todo o arsenal publicitário normalmente usado para se vender sabão em pó; ii) o Banco Popular, que para emprestar 23 milhões aos seus clientes, gastou 25 milhões de reais em publicidade.

<sup>394</sup> É salutar ressaltar que a própria autora foi petista por mais de 20 anos e suas análises estão impregnadas do próprio sentimento de decepção e traição em relação às ações do governo petista.

conveniências eleitorais, tornou-se uma política de transição para evitar a instabilidade econômica, na passagem para o novo governo, e afinal revelou-se compromisso de honra do lulismo, mesmo ao custo de negar aspirações históricas da militância petista.

Para os analistas políticos o programa de governo foi abandonado, não “como fruto de um amadurecimento do PT, como resultado de uma revisão dos entendimentos e concepções por parte dos colaboradores originais do programa de governo de Lula e/ou dos petistas. O que está acontecendo não são correções de rumo no programa do PT. Estão se elaborando novas perspectivas, um novo programa econômico”<sup>395</sup>.

O programa econômico, acusam os críticos, segue a risca os mandamentos neoliberais, já que foi gestado pelo ex-presidente mundial do BankBoston e deputado federal do PSDB, Henrique Meirelles; pelo ex-diretor do FMI e ex-integrante da equipe econômica de FHC, Joaquim Levy; e pelo autor da "Agenda Perdida", o economista liberal Marcos Lisboa, sob direção do Ministro Antônio Palocci, dileitante da economia, médico sanitário e ex-prefeito de Ribeirão Preto. Nem FHC, considerado pelos petistas o pai do neoliberalismo brasileiro, teria composto uma equipe tão sintonizada com o FMI e os ideais neoliberais. A rígida ortodoxia preconizada pela equipe econômica, transformou o continuísmo de velhas políticas em virtuosismo e constância. Esta política, centrada no ajuste fiscal e na estabilidade monetária, ao mesmo tempo em que dava adeus às políticas sociais inclusivas, foi saudada pelo Presidente como o maior, senão único êxito do seu governo. Na prática, significou que um desavisado sobre os resultados eleitorais da última campanha majoritária do país, assistindo às reformas tributária e previdenciária e conhecendo os personagens do ministério, pensaria que o PSDB elegeu seu candidato.

O chefe da equipe econômica do governo Lula, o ministro da Fazenda, Antonio Palocci, divulgou no início do mandato, um documento intitulado: "Política Econômica e

---

<sup>395</sup> CEDRO, R.. A ruptura com o planejamento petista. **Caros Amigos**. 28/11/2003.

Reformas Estruturais". A desfaçatez das teses era tamanha, que mesmo a economista do PT, Maria da Conceição Tavares, que teve acesso a propostas oficiais governamentais para a área econômica, perdeu a calma e mandou às favas o tom moderado que vinha usando diante da imprensa, afirmando que "quase tive um ataque quando li aquilo", já que o documento contradizia argumentos históricos do PT, atribuindo os problemas da economia brasileira à falta de ajuste fiscal.

O documento propunha a focalização dos programas sociais<sup>396</sup>, pela qual somente os realmente pobres seriam atendidos, idéia combatida veementemente pela petista, pois seria uma tentativa de colocar na agenda do PT a idéia de acabar com a universalização dos benefícios sociais. A economista, alegando que em uma reunião do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social foram apresentadas estatísticas falsificadas, acusava o governo de aceitar a infiltração de pessoas que defendem a focalização, já experimentada pelo Banco Mundial em outros países com resultados catastróficos<sup>397</sup>.

Para Maria da Conceição Tavares, esta proposta oriunda do ideário do Banco Mundial, pretendia acabar com aquilo em que o Brasil ainda é único, ou seja, é "o único país que tem políticas universais em saúde, no ensino público básico e no INSS, três redes universais que nunca ninguém conseguiu desmontar". Para ela, este documento "causou mal estar em todo mundo. Não sou da área social e estou histérica. Temos políticas universais há mais de 30 anos. Somos o único país da América Latina que tem políticas universais". A economista reafirmava que "estas pessoas que o ministro Palocci escolheu para lhe assessorar, não são pessoas da confiança do PT e não têm nada a ver com o partido"<sup>398</sup>.

---

<sup>396</sup> Este conceito aparece no documento oficial do Ministério pela primeira vez na página 15.

<sup>397</sup> Desmontaram o sistema de saúde pública do Chile, que era o melhor da América Latina, desmontaram a previdência e fizeram fundos de pensão", fazendo a mesma coisa com o sistema de ensino público. Ainda fizeram a mesma coisa na Argentina. Chile e Argentina tinham historicamente os melhores programas de saúde e de educação e cobertura geral de políticas universais. Desmantelaram e obrigaram a fazer focalização. TAVARES, M. C.. Economista do PT faz críticas à proposta social de Palocci. In: ATHIAS, G. **Folha de S. Paulo**. [http://www.ippur.ufrj.br/observatorio/folha\\_mctavares.htm](http://www.ippur.ufrj.br/observatorio/folha_mctavares.htm)

<sup>398</sup> CEDRO, R.. 2003.

Ainda na campanha, várias análises apontavam a dificuldade que o PT, enquanto governo, teria em lidar com as diferentes tendências partidárias, principalmente com a chamada ala radical. Mas a guinada para a direita já na composição ministerial surpreendeu até os moderados, que se mostraram atônitos. Alguns abandonaram o partido e outros têm se mantido calado frente a tamanho constrangimento. Os que fazem parte do governo, usufruindo a "boquinha", na maldosa definição dos opositoristas, esforçam-se para defendê-lo, apesar das dificuldades em justificar os rumos estratégicos tomados pelo governo.

A dificuldade consiste em defender um governo dos trabalhadores que aprofunda a aplicação do modelo neoliberal. O superávit fiscal aumentou em 2004 para 4,25% do PIB<sup>399</sup>, o equivalente a R\$ 65 bilhões, mas "cumprindo o dever de casa" o governo economizou mais R\$ 1,1 bilhão para pagamento dos juros da dívida externa, que em contrapartida, mesmo após estes pagamentos, aumentou em R\$ 32 bilhões de um total de R\$ 913 bilhões, o equivalente a 58% do PIB nacional<sup>400</sup>. Se parece bastante desalentador, os dados de fevereiro de 2005 não ajudam, indicando que a dívida líquida do setor público brasileiro que inclui as dívidas internas e externas, atingiu R\$ 960,48 bilhões. Como o país não pode pagar a dívida, pagos apenas os juros que, no acúmulo dos últimos 12 meses, somam R\$ 131 bilhões, o equivalente a 7,29% do PIB. Ou seja, o que foi pago nos últimos 12 meses de juros é três vezes maior que a soma dos orçamentos previstos para os Ministérios da Saúde e da Educação em 2005, enquanto nos gastos sociais houve uma redução de 2,45% do PIB.

Como explicar à população algo que nem membros do PT acreditam que é o fato da dívida pública ser impagável, conforme atesta a Coordenadora da Frente Parlamentar de Acompanhamento da Dívida, a Deputada Federal Clair, do PT do Paraná<sup>401</sup>. Como explicar o crescimento negativo do PIB em 2003, ou a geração de mais um milhão de desempregados no país, somados ao abandono da "luta dos direitos humanos, deixada de lado em um governo

---

<sup>399</sup> Enquanto no governo FHC os índices foram de 3,75%.

<sup>400</sup> BOSI, A. P.; REIS, L. F.. 2004. p.36.

<sup>401</sup> RAMOS, R.. Dívida de quase R\$ 1 trilhão. **Jornal Alto Madeira**. 26 de abril de 2005, p.2.



que aumentou a dívida pública, provocou a queda na renda da população e fez crescer o trabalho infantil e a violência urbana”<sup>402</sup>.

Otávio Ianni afirmava desde o início da gestão em 2003, que Lula se entregou gostosamente ao modelo neoliberal, "ao aconchego dos braços dos banqueiros" e apesar de tentar demonstrar ao mundo uma visão de estadista, ele apenas estaria recitando uma diretriz do consenso de Washington, "até porque ele não pode ser um estadista, porque o governo atual não dispõe de um projeto nacional, instalou-se para resolver topicamente, ao acaso das emergências, os problemas que vão surgindo"<sup>403</sup>.

Se as palavras do sociólogo buscam analisar as ações, ou a falta delas, no governo Lula; as do jornalista Paulo Queiroz parecem sintetizar os sentimentos de muitos em relação à política nacional, pelo menos daqueles que viam na política uma possibilidade de transformação social. “Não bastassem os eternos escândalos de corrupção na política brasileira, o fenômeno atual caracteriza-se pela apatia política”. Devido à guinada do

PT ao neoliberalismo, o indivíduo se vê impotente para mudar o que quer que seja no sistema pelo voto. Nessas circunstâncias, os atores sociais perdem o estímulo para exercer os direitos políticos – votar, escolher um partido. Significa que a possibilidade de transformação da sociedade através da ação política vai caindo cada vez mais no descrédito<sup>404</sup>.

Delfim Neto<sup>405</sup>, ícone da direita brasileira, fazendo uma análise da vitória de Lula afirma que ela se deu:

[...] à custa da credibilidade construída numa longa carreira política, foi capaz de transmitir esperança para uma sociedade desiludida. Falou da fome, da desigualdade,

---

<sup>402</sup> ALMEIDA, J.. Carta Aberta a Nelson Pellegrino. [intracefet@cefetba.br](mailto:intracefet@cefetba.br). Abril 28, 2003. Nesta carta o ex-presidente do diretório estadual baiano, membro do Diretório Nacional do partido denuncia a traição do Deputado federal Nelson Pellegrino a seus companheiros de tendência no PT por 25 anos.

<sup>403</sup> IANNI, O. La practica del gobierno del pt no tiene nada que ver son su historia . 2003, p.1.

<http://www.globalizacion.org/entrevistas/IanniGobiernoPTGlobalizacion.htm>

<sup>404</sup> QUEIROZ, 2003, p.3.

<sup>405</sup> Professor Antonio Delfim Neto, Economista, formado na Faculdade de Economia e Administração da USP, Professor Emérito da FEA/USP, Secretário da Fazenda do Estado de São Paulo (1966/67), Deputado Federal (PPB-SP) em 1986/90/94/98 e 2002, foi Ministro da Fazenda 1967/74, Ministro da Agricultura (1979), Ministro Chefe da Secretaria de Planejamento da Presidência da República (1979/85), Embaixador do Brasil na França (1975/77).

da injustiça, do preconceito, do desemprego, da necessidade de ascensão social (da qual ele é o exemplo vivo) e da esperança de volta a um tempo de desenvolvimento econômico e social<sup>406</sup>.

Buscando atender aos anseios de sua base de sustentação, e a parte da intelectualidade brasileira e da academia estavam aí incluídas, Lula durante a campanha defendia os bens culturais, o ensino público de qualidade, visto naquele momento como um direito de todos e de qualquer cidadão, uma melhor remuneração aos professores, defendendo que entendia a “educação não como custo, mas como investimento”,<sup>407</sup>. Mas, a prática denuncia ou não a mera retórica e foi com decepção e surpresa que o funcionalismo público, berço do petismo, enfrentou a primeira greve e todo o processo traumático da reforma da previdência.

A reforma da previdência<sup>408</sup> levou a um debate sobre o caráter público e universal da previdência, com base num sistema solidário de contribuição que instituiu a chamada seguridade social, tal como previsto pela Constituição de 1988. Esse tratamento diferenciado se justificaria pelo fato de que os servidores merecem tratamento diferenciado, uma vez que estão engajados em carreiras de Estado, para as quais não há livre mercado, nem benefícios como o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS. Assim, ao diferenciar o papel do funcionalismo, o gestor estaria valorizando o bom desempenho das funções públicas e fortalecendo o papel do Estado. Não havia necessidade de mudanças estruturais, já que a seguridade social registrou excedente de caixa de R\$ 36 bilhões em 2002. Esse sistema, criado pela atual Constituição, reúne a saúde, a assistência social e a Previdência dos

---

<sup>406</sup> DELFIM NETTO, A. **Credibilidade é o nome do jogo** 2002, <http://an.uol.com.br/2002/nov/27/0opi.htm>

<sup>407</sup> LEIA íntegra da parte final da sabatina de Lula . **Folha Online**. 12/08/2002.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u35804.shl>

<sup>408</sup> A reforma da previdência foi aprovada através de Emenda Constitucional - EC Nº 41/03 com novas regras para os servidores públicos, principalmente para aqueles que ingressarem após esta promulgação. As principais foram o fim da paridade de remuneração entre servidores ativos e inativos; proventos calculados a partir da média de contribuições recolhidas aos regimes de previdência e limitados, desde que instituído o regime complementar, ao valor máximo pago pelo regime geral de previdência social; sujeição ao teto de remuneração que terá aplicação imediata; criação dos subtetos para os Estados e o Distrito Federal; contribuição sobre os proventos de aposentadoria e pensões da parcela que supere o limite máximo estabelecido para os benefícios do regime geral de previdência social, incidente na mesma alíquota estabelecida para os servidores ativos; alteração dos critérios para o cálculo do benefício da pensão por morte, que equivalerá à totalidade da remuneração ou proventos do servidor, até o limite máximo estabelecido para os benefícios do regime geral de previdência social; regime de previdência complementar para os servidores.  
[http://www.andes.org.br/cartilha\\_reforma\\_previdencia.pdf](http://www.andes.org.br/cartilha_reforma_previdencia.pdf).

trabalhadores do setor privado e conta com fontes de receitas "carimbadas" para mantê-lo, tais como Cofins e CPMF. Contrapondo-se a esta linha de pensamento, que outrora fora a do PT, o governo passou a defender que esta sobra é ilusória, em vista das obrigações futuras, sendo que os aposentados acarretam um déficit insustentável. O custo do sistema de seguridade e o da Previdência do funcionalismo contribuiria para diminuir a capacidade de o Estado investir em outras áreas prioritárias.

A reforma previdenciária tornava terra arrasada o Sistema de Previdência Pública, baseado no princípio da solidariedade e foi justificada usando como argumento dados incompletos e manipulados, de modo a convencer a sociedade de que o sistema era deficitário; divulgando a idéia de que o funcionalismo público é improdutivo e privilegiado, sugador de recursos oriundos de toda a sociedade para suprir o pagamento de aposentadoria integral e paritária; omitindo que a contribuição dos servidores públicos para o sistema previdenciário é calculada sobre o salário integral; usando e abusando do fisiologismo de parlamentares; assim o governo Lula da Silva conseguiu realizar a primeira das reformas do Estado brasileiro exigidas pelo FMI<sup>409</sup>. Ao final, Lula ainda vangloriou-se de que estava fazendo "a reforma que FHC não tinha tido coragem de fazer"<sup>410</sup>.

A declaração, entretanto, era equivocada. Não foi por falta de coragem que FHC não realizou a Reforma Previdenciária, mas por ter sempre esbarrado na resistência do sindicalismo, dos partidos de esquerda, principalmente do PT, e do Supremo Tribunal Federal que, por várias vezes, julgou inconstitucional a cobrança dos aposentados – chamados arditosamente pela mídia de “inativos”. Lula implementou-a a custo de todo o tipo de barganha político eleitoral, servindo-se do aparato policial-militar para reprimir os movimentos sociais, inclusive no interior do parlamento. Tudo em consonância com as propostas de reformas neoliberais, que confirmam que cada vez mais as ações do Estado

---

<sup>409</sup> Revista ADUNICAMP. Associação de Docentes da UNICAMP. Ano 6. N.2 Setembro de 2004.

<sup>410</sup> In: <http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/docs/>.

caminham contra os direitos sociais, obrigando os atores envolvidos a retomar as lutas, garantindo a conquista de direitos e contribuindo para mudanças nas políticas que mercantilizam todos os direitos sociais<sup>411</sup>.

Em síntese, no Partido dos Trabalhadores os compromissos foram esquecidos, as bandeiras históricas recolhidas e o ideário neoliberal proclamado como única alternativa possível<sup>412</sup>.

Sobre a questão do projeto alternativo ao neoliberalismo as opiniões são divergentes, pois o PT vem defendendo ser necessário que a política fiscal e monetária deve ter por objetivo prioritário a geração de trabalho e renda. Ao que parece, somente o tempo vai diferenciar a proposta do PT e a dos neoliberais, já que para aqueles isto deve ser feito a curto prazo, enquanto para estes isto será feito no longo prazo. Outro ponto que diferenciaria o projeto do PT do PSDB seria o papel do governo no ritmo do crescimento econômico, sendo que os petistas entendem ser o estado responsável por este ritmo, inclusive através do fomento da economia nas regiões mais pobres, pela redistribuição da renda como forma de luta contra a pobreza e pelo pleno emprego. Este seria o papel dos chamados “programas sociais” do governo Lula, como forma de garantir um consumo mínimo que garanta a transferência de renda aos mais carentes, além de garantir crédito àqueles que querem empreender através formas autogestionárias de produção, de poupança, de empréstimo e de consumo<sup>413</sup>.

Ao usar o neoliberalismo como causa e consequência de tudo que abominavam, muitos petistas sentiram-se, conforme afirma Roberto Romano, justificados na sua "luta". Mas, poucos “tentaram ler e analisar as bases teóricas daqueles termos, e a maior parte repetiu slogans sobre o tema. No poder, os mesmos petistas se refestelam com receitas macroeconômicas que ontem diziam abominar. Mas o vazio de sua linguagem retoma o

---

<sup>411</sup> BORGES, A.. "Vitória de Pirro" na Previdência? **Correio da Cidadania** - 27/09 - 04-10.

<sup>412</sup> Revista ADUNICAMP. Associação de Docentes da UNICAMP. Ano 6. N.2 Setembro de 2004. p.6

<sup>413</sup> SINGER, P.. A esquerda tem um projeto alternativo ao neoliberalismo? SIM. **TENDÊNCIAS/DEBATES**. [www.unicamp.br/unicamp/canal\\_aberto/clipping/junho2004/clipping040619\\_folha.html](http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/junho2004/clipping040619_folha.html)

antigo vácuo especulativo "de esquerda", agora com sotaque realista. Sobra o autoritarismo que não muda e repete chavões, só que em sentido contrário”, demonstrando não possuir novos modelos para opor a este paradigma<sup>414</sup>.

Sem mudanças na agenda implementada, sem perspectivas de uma fase que indicasse não só o crescimento econômico, mas a diminuição das desigualdades sociais, os protestos se avolumaram: apesar de diferentes formas todos tinham um tom de ressentimento à traição.

Em meados de 2005, Lula e seus aliados partidários e governamentais viram-se confrontados com um conjunto de denúncias. Elas derrubaram desde seu Ministro Chefe da Casa Civil, José Dirceu, até a executiva nacional do PT: José Genoïno, presidente, Sílvio Pereira, secretário geral, Delúbio Soares, tesoureiro, Marcelo Sereno, secretário de organização, entre outros. Paralelamente, foram instaladas três Comissões Parlamentares de Inquérito que investigam o que parece ser a mais bem orquestrada operação de assalto aos cofres públicos e aparelhamento do estado. A população acompanha os depoimentos em transmissão direta pelas televisões; reputações cuidadosamente construídas são desfeitas em uma frase; mulheres e ex-mulheres, secretárias e amantes depõem a favor e contra maridos e ex-maridos; publicitários, proxenetas e parlamentares atrapalham-se com agendas e listas de clientes; milhões de reais e dólares são revelados e escondidos em contas de paraísos fiscais.

Lula concede uma entrevista em Paris avalizando a versão de caixa dois do seu partido como igual a todos os outros partidos, mas não como corrupção. Ele também passa a encarnar a’ tradição do patronato político brasileiro, definindo a nação como uma grande família, na qual ele desempenha o papel de pai provedor, governando com o coração e zelando por todos os filhos, sobretudo os mais fracos. Parece querer legitimar que “governar é distribuir privilégios seletivamente: eis o conceito arcaico que emana do pensamento do presidente”.

---

<sup>414</sup> ROMANO, R.. A esquerda tem um projeto alternativo ao neoliberalismo? NÃO.

**TENDÊNCIAS/DEBATES.** [www.unicamp.br/unicamp/canal\\_aberto/clipping/junho2004/clipping040619](http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/junho2004/clipping040619)

As políticas sociais do governo de FHC, antes denunciadas porque "o povo não quer migalha, nem cesta básica, nem esmola", passam a ser a principal característica de seu governo, sob a forma de Bolsa-Família, as bolsas do Prouni, do Pró-jovem, das cotas universitárias, do crédito consignado. "Esses 'mensalinhos' dos pobres têm como contrapartida o 'mensalão' dos políticos, também destinado a acomodar tensões, comprar consciências e angariar apoios". Sente-se e vende-se como um líder providencial, fundador de uma nova nação, em tom messiânico afirma que atrás dele, "espreita uma noção de destino nacional, de grandeza e redenção, que serviria como justificativa para todos os atos presidenciais", no qual se inclui a denuncia de uma elite que quer desestabilizar ao mesmo tempo em que, "nomeia ministros os protegidos dos presidentes da Câmara e do Senado, para transformar o governo num bunker contra a hipótese do impeachment"<sup>415</sup>.

## 8.2. As Promessas Eleitorais para Educação

Entre as muitas promessas eleitorais do governo Lula incluía-se como prioridade uma "Nova Política Educacional". Por ela, além de reverter-se o processo de municipalização predatória da escola pública, o ensino profissionalizante<sup>416</sup> seria fomentado, com extinção do Decreto 2208<sup>417</sup>. Acácia Zeneida Kuenzer chamou esta política de

[...] um importante momento na política nacional, no qual as práticas autoritárias, severamente criticadas, deverão ceder lugar as práticas democráticas, que tomem os conhecimentos e as experiências dos diferentes atores como pontos de partida para a formulação de políticas que efetivamente respondam às necessidades dos que vivem do trabalho<sup>418</sup>.

<sup>415</sup> MAGNOLI. D.. A ética de Lula e a nossa. **Folha de São Paulo**. São Paulo 28 de julho de 2005. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2807200507.htm>

<sup>416</sup> PROGRAMA DO PT, 2002, p.1.

<sup>417</sup> Foi distribuído pelo intracefet um depoimento que Gaudêncio Frigotto teria dado a Folha de São Paulo, afirmando que se LULA fosse eleito, iria terminar com o Decreto 2208, fato este confirmado pelo Representante baiano na Comissão de Educação do Programa do PT, Deputado Nelson Pellegrino.

<sup>418</sup> 2003, p.13.

Segundo Alexandre Arrais, da ActionAid, organização não-governamental que apóia o movimento pela criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, o governo Lula, apesar de todas as promessas de campanha, não cumpriu os acordos educacionais. Desde 2002 “os recursos destinados à educação estão em queda. Naquele ano, foram R\$ 16 bilhões. No ano seguinte, R\$ 15 bilhões e no ano passado, R\$ 14 bilhões. Para este ano, estão previstos no Orçamento R\$ 17 bilhões, mas parte desse dinheiro será contingenciado”. Estes números podem ser “comparados com o superávit primário - economia do governo para o pagamento de juros. No ano passado, a União reservou cerca de R\$ 49 bilhões para o pagamento das despesas da dívida. Esse valor é quase três vezes e meia o gasto com educação em 2004”<sup>419</sup>.

Em seu programa de governo, o PT falava em “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, alertando para os equívocos conceituais da reforma implementada no governo FHC e principalmente do Decreto 2208/97, transformando a educação profissional em um conjunto de cursinhos de qualificação superficial, os quais nem mesmo as instituições que representam os sindicatos patronais se propõem a oferecer. O programa reafirmava a formação profissional como o catalisador para superar a exclusão educacional no Brasil, constituindo uma rede pública de educação profissional, com a criação de Centros Públicos de Formação Profissional. Mais ainda, prometia-se consolidar a capacitação permanente dos trabalhadores, necessidade indispensável diante das transformações intensas e contínuas no mundo do trabalho, e via necessária para o desenvolvimento sustentável.

Para a rede de Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica seriam disponibilizados adequados recursos humanos e materiais. Com a ampla participação dos segmentos sociais seria revista a estrutura do ensino médio e profissional estabelecida pelo Decreto 2208/97, culminando com o envio de um Projeto de Lei ao Congresso Nacional.

---

<sup>419</sup> RIBEIRO, A. P.. Professores pedem recursos para viabilização do Fundeb. **Folha Online**. 28/04/2005. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17421.shtml>

O posicionamento petista quanto ao Decreto 2208 podia ser compreendido a partir da leitura do parecer do Assessor da Liderança da Bancada Federal do PT na Câmara dos Deputados, Carlos Eduardo Baldijão, intitulado "A destruição do Ensino Técnico no Brasil". Para ele, o decreto estava atrasado há quatro décadas, não se admitindo métodos de aprendizagem assistemáticos e improvisados, que implicam em “uma formação propedêutica para os filhos dos mais abastados e uma técnica para adestrar os filhos dos trabalhadores que não eram suficientemente dotados de inteligência para estudar e dominar o conhecimento acumulado produzido pela humanidade”<sup>420</sup>.

Naquele momento, o PT propunha que fosse retomado o “processo aberto e democrático de debates”, por tratar-se de um tema polêmico, com visões teóricas e políticas diferentes e que deveriam ser confrontadas. Ao assumir, mantém sua posição e passa a realizar encontros nacionais de educação profissional. Neles, estavam definidos os "eixos estruturantes": (i) colocar a formação profissional como o catalisador da superação da exclusão educacional no Brasil; (ii) implementar uma política pública nacional de educação profissional que priorize, de forma integrada e/ou articulada, a alfabetização, a elevação da escolaridade e a formação profissional dos 65 milhões de trabalhadores jovens e adultos, em especial os desempregados, chefes de família, mulheres, jovens em busca do primeiro emprego e em situação de risco social, portadores de deficiências e membros de etnias que sofrem discriminação social; (iii) envolver e articular as redes públicas e privadas existentes, incluindo o Sistema S, com ampla participação dos segmentos representativos da sociedade nessa política pública de educação profissional; (iv) constituir uma rede pública de educação profissional, incluindo a criação de Centros Públicos de Formação Profissional, que consolide a importância dessa formação e seja uma trajetória opcional de educação profissional para as pessoas na etapa correspondente ao ensino médio e espaço de capacitação permanente para os

---

<sup>420</sup> BALDIJÃO, C. E. 2003a, p.2.



trabalhadores; (v) prover a formação profissional como uma necessidade permanente diante das transformações intensas e contínuas no mundo do trabalho, para um verdadeiro desenvolvimento sustentável do Brasil; (vi) articular a política nacional de formação profissional com a política nacional de geração de emprego, trabalho e renda, com ênfase na promoção da economia solidária e de micro, pequenos e médios empreendimentos sustentáveis; (vii) mobilizar um consórcio de financiamento para a implementação da política nacional de educação profissional com recursos públicos (incluindo recursos do FAT), privados e oriundos de cooperação internacional; (viii) fortalecer a rede de escolas técnicas federais e Centros Federais de Educação Tecnológica dispondo-lhes recursos humanos e materiais adequados; (ix) promover, com ampla participação dos segmentos sociais envolvidos, a revisão da estrutura do ensino médio e profissional estabelecida pelo Decreto 2208/97, culminando com o envio de um Projeto de Lei ao Congresso Nacional.

Embora contando com tantos e tão eloqüentes propósitos, somente em meados de 2004 foi revogado o Decreto 2208/97, iniciando o que pode ser denominado de reforma da reforma. A posição sobre a unificação do ensino médio e dos cursos técnicos, no entanto, não foi unânime. Para o Professor Almério de Araújo<sup>421</sup>, por exemplo, a nova proposta do MEC poderia resultar num fator de aumento da evasão escolar, trazendo de volta a legislação dos anos 70, quando toda escola de ensino médio era obrigada a oferecer ensino técnico<sup>422</sup>. Contrário a esta posição, o secretário de Educação Profissional, Antônio Ibañez, argumentava que a evasão escolar diminuirá: "Quem não tem condições de ingressar na faculdade terá uma alternativa de vida, pois apenas 20% dos vestibulandos no País entram na faculdade"<sup>423</sup>.

---

<sup>421</sup> Coordenador do ensino técnico do Centro Paula Souza, que administra escolas técnicas estaduais e as Faculdades de Tecnologia de São Paulo - FATECS,

<sup>422</sup> MEC vai estimular evasão escolar, alerta professor. **Agência Estado**. 25/03/2004 - São Paulo SP . intracefet@cefetba.br.

<sup>423</sup> MEC vai estimular evasão escolar, alerta professor. **Agência Estado**. 25/03/2004 - São Paulo SP . intracefet@cefetba.br.

Mas, a maior contradição da reforma da reforma ficava por conta da nova legislação reunificando o ensino médio e o técnico, e os atos de governo, estimulando a divisão. O então ministro Tarso Genro, após assumir a defesa pela reunificação do ensino médio com o ensino técnico, faz justamente o contrário na reforma administrativa de sua pasta. Ao invés de fortalecer a SEMTEC, secretaria que lidava simultaneamente com o ensino médio e o técnico, a divide, separando os assuntos do ensino médio dos assuntos do ensino técnico.

O secretário Ibañez, que ocupou a Secretaria de Educação Média e Tecnológica desde a gestão de Cristovam Buarque e agora assume a Secretaria de Educação Profissional, não vê problema no desmembramento. Ele aposta nas câmaras que serão criadas para cuidar de assuntos comuns a mais de uma secretaria<sup>424</sup>.

Esse desmembramento das duas secretarias fez parte de um conjunto de mudanças estruturais realizadas no MEC, que incluiu a criação da SETEC. No início de 2004 a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação recebeu um grupo de 190 servidores temporários recém contratados. Estes funcionários deveriam, segundo o MEC, “contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade do ensino médio, profissional e tecnológico no Brasil”, tendo como função o engajamento no “processo de transformação e qualificação do ensino brasileiro, trabalhando pela expansão do ensino médio, na formação e valorização do magistério e no estabelecimento de condições estruturais para uma educação de qualidade em todo o país”<sup>425</sup>.

Estes nobres funcionários juntaram-se a um expressivo contingente de outros, sem vínculo com serviço público federal, que saltou de 18.040 em 2002 para 33.204 em 2004.

Segundo o MEC:

<sup>424</sup> MEC vai estimular evasão escolar, alerta professor. **Agência Estado**. 25/03/2004 - São Paulo SP . intracefet@cefetba.br.

<sup>425</sup> Os temporários do MEC lotados na Semtec foram contratados através da Lei 8.745/93 para desempenhar atividades técnicas especializadas, no âmbito de projetos de cooperação internacional. Na Semtec, eles atuarão junto aos programas Diversidade na Universidade, Proep e Promed. Semtec recebe novos contratados. **janeiro/2004**. <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/noticias/not39.shtm>. 05.04.2004.

[...] os 25.342 servidores contratados por concurso nos dois anos do governo Lula nem chegaram a cobrir as saídas por aposentadoria, que somaram 23.939. Mas o governo acredita que essa situação deve se modificar daqui para a frente, já que a reforma previdenciária induziu muitas pessoas a apressarem a aposentadoria em 2003<sup>426</sup>.

Por princípio, o governo petista parecia não aceitar que uma nova legislação para a educação profissional fosse imposta por decreto, forma autoritária utilizada pelo governo FHC. Ao contrário, os novos governantes entendiam que somente um projeto de lei, com amplo debate nacional, poderia definir as mudanças a serem feitas, de modo que os cursos respondessem melhor às demandas de hoje e do futuro, pensadas em função de um projeto nacional de desenvolvimento soberano<sup>427</sup>. Naturalmente, a realidade mostrou-se mais efetiva do que os propósitos e ainda que clamando pela participação democrática e assegurando que tinham sido levadas em conta as contribuições apresentadas por órgãos de governo e da sociedade à SEMTEC, foi com um prosaico decreto que se fez a reforma da reforma. A Exposição de Motivos e Minuta de Decreto<sup>428</sup> que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da Lei 9.394/96 e revoga o Decreto 2208/97, sustentou o decreto presidencial 5154, jogando por água, também no campo educacional, todo o discurso petista.

No CEFET-BA, entre as atividades preparatórias para a revogação do Decreto 2208/97, ocorreu o Seminário Interno sobre a Reforma da Educação Profissional, realizado em 18 de agosto de 2003, das 09:00 às 13:00 horas, pelo SINASEFE, durante a greve<sup>429</sup>. Neste fórum de quatro horas foi apresentada a legislação e discutidos os pontos positivos e negativos da reforma da educação profissional. Como pontos positivos foram apontados: (i) a introdução da interdisciplinaridade; (ii) a introdução da avaliação continuada; (iii) a inclusão de maior número de alunos oriundos da escola pública; (iv) a inclusão de maior número de adultos nos cursos; e (v) a oportunização da requalificação de trabalhadores distantes da

---

<sup>426</sup> LULA quase dobrou quadro de servidores não-concursados. 18/4/2005. O Estado de S. Paulo.

<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=3377>

<sup>427</sup> BALDIJÃO, 2003a, op. cit. p.2

<sup>428</sup> 19.04.2004. <http://www.mec.gov.br/semtec/Ftp/not251c.pdf>

<sup>429</sup> Durante a paralisação contra o Projeto Emenda Constitucional Nº 40 que aprovou a reforma previdenciária.

escola. Como pontos negativos foram apontados: (i) os pressupostos de conhecimento básico, independente da qualidade do ensino médio estadual, com precarização da profissionalização em função do baixo nível dos ingressos; e (ii) a dificuldade para o aproveitamento de estudos em casos de transferências entre instituições, em decorrência da inexistência de uma base curricular nacional.

No seminário foram ainda apontados alguns problemas da implementação no CEFET-BA do Decreto 2208/97: (i) a proibição da existência de disciplinas propedêuticas (módulo básico ou de nivelamento), gerando dificuldades na formação de alunos desprovidos das bases necessárias e os decorrentes problemas de queda da qualidade do ensino; (ii) resistência dos docentes ao trabalho interdisciplinar, com vários cursos mantendo as mesmas práticas anteriores ao Decreto, apesar do novo modelo; (iii) inexistência de um projeto pedagógico institucional; e (iv) ausência de acompanhamento dos egressos das primeiras turmas.

A resolução final do Seminário foi apoiar as propostas do Grupo de Trabalho sobre Educação do SINASEFE, que propunha alterações na legislação que substituiria o Decreto 2208/97. O ponto de partida do Grupo de Trabalho era o projeto de Lei 236/96, de autoria do então Senador José Eduardo Dutra, que tramitava no Senado.

Segundo o Instituto Brasileiro de Estudos Políticos – IBEP, o Senador José Eduardo Dutra, do PT de Sergipe<sup>430</sup>, apresentou este Projeto de Lei, que teve como relator o Senador Romero Jucá do PSDB de Roraima, e não teve apoio para ir a votação. De acordo com o Projeto os cursos profissionalizantes funcionariam paralelamente às atividades normais das instituições de ensino fundamental, médio e superior, sendo atribuída à Rede Nacional de Educação Profissional – RENAP, criada para este fim, a organização da educação profissional

---

<sup>430</sup> Derrotado nas eleições de 2002, o petista José Eduardo Dutra foi recompensado com a presidência da Petrobrás.

que atuaria por meio das redes públicas federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, além da rede privada<sup>431</sup>.

Em resumo, o Seminário apontava mais pontos positivos do que negativos na reforma implementada, ao mesmo tempo em que indicava como problemas para sua implementação na instituição, características próprias da mesma ou da educação como um todo. No entanto, as preferências e idiosincrasias partidárias dos participantes parecem ter falado mais alto, indicando a necessidade de trocar o Decreto 2208 por outro projeto. Para este novo projeto, apontava-se, a necessidade de requalificação do corpo docente, buscando não só a qualificação técnica, mas, também, a qualificação pedagógica diferenciando as práticas entre o instrutor e o educador. Mais concretamente propunha-se também a reabertura do refeitório, como forma de atrair e manter alunos carentes na instituição.

Uma formulação menos inocente e mais qualificada encontrava-se na “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, de dezembro de 2003, publicada pelo MEC. Nela, a educação profissional e tecnológica é definida como uma das “dimensões que melhor evidencia as inter-relações do sistema educativo e de outros sistemas sociais, colocando num dos termos o sistema educativo e, no outro, o sistema econômico”. O documento afirmava, no que se refere às finalidades estratégicas do sistema educativo, a questão não como acadêmica, mas sim política, questionando a modernização não só do ponto de vista econômico, mas principalmente “do ponto de vista do desenvolvimento social, no sentido mais amplo do conceito”. Considerava, também, que intervir no sistema educativo significava romper com a polaridade entre a escola da mudança social e a “redução da escola a uma máquina de reproduzir as desigualdades sociais, transfigurando-as e legitimando-as como desigualdades de mérito escolar”. Propunha que avanços deveriam levar em conta o sistema educativo não apenas como um subproduto da estrutura social, antes um campo de

---

<sup>431</sup> BRASIL, 1996, p.1.

forças nela atuante, reafirmando o compromisso “com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento sócio-econômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade”. Este ideal seria alcançado com o resgate da educação profissional “alicerçada em alguns pressupostos como: integração ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, recuperação do poder normativo da LDB, reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e compromisso com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica”.

Mas, apesar do discurso grandiloquente do governo Lula, as reformas da educação profissional, avaliadas pelos atores envolvidos, estavam enquadradas no que se denomina de reforma setorial, envolvendo uma intervenção na área selecionada do ensino, movida por forças de fora do setor educativo. Apesar das críticas levantadas durante todo o processo de reforma empreendido desde o governo FHC, as mudanças propostas no novo governo não modificaram os princípios e as diretrizes dos currículos do ensino técnico, e as poucas modificações efetivadas pareciam atender mais a motivações externas.

A Reforma implementada no governo FHC caracterizou-se por inúmeras dificuldades: no entendimento da nova legislação, nas divergências político-ideológicas, na resistência às mudanças, na ausência de um projeto político-pedagógico consistente que desse direção às novas propostas, nos entreves da burocracia, entre outras. No governo Lula, o que se constatou foi, paradoxalmente, a paralisação da reforma. Pode-se afirmar que o imaginário criado com as mudanças redentoras que iriam acontecer, pautadas sempre na postura da esquerda de confronto e negação do modelo anterior, foi fundamental para a paralisia.

O paradoxo residia no fato do Decreto 2208 ter sofrido forte resistência e até boicote em sua implementação no CEFET-BA por parte do grupo do SINASEFE, ainda que motivados por querelas político-partidárias. Assim, na implementação do também Decreto

5154/04,<sup>432</sup> que contou com o apoio deste grupo sindical mesmo antes de sua publicação, era de se esperar um cenário benfazejo.

### 8.3. O decreto 5154/04

De fato, em julho de 2004, o SINASEFE, tomado por júbilo, publicou uma nota convocando a comunidade do CEFET-BA a comemorar a revogação do Decreto 2208 e a publicação do Decreto 5154 no Diário Oficial da União de 26 de julho de 2004. Para o Sindicato, “essa conquista é motivo de comemoração porque são recuperadas, em parte, as condições para a estruturação de cursos técnicos que atendam aos princípios historicamente defendidos pelos trabalhadores da educação, como escola pública gratuita e de qualidade para toda a população brasileira”. O entendimento era que a oferta de cursos integrados possibilitaria “formar técnicos com condições de atuar no mercado de trabalho e na sociedade em diversos aspectos requeridos no mundo atual”. Afirmava ainda que “novos desafios estão sendo colocados, como as diretrizes curriculares que deverão ser elaboradas no decorrer do semestre que se inicia”. O SINASEFE finalizava com uma conclamação: “todos estão sendo chamados a construir soluções que atendam aos interesses maiores dos trabalhadores”<sup>433</sup>.

Mas a altissonante proclamação sindical parece não ter surtido o efeito desejado junto aos professores. Em setembro de 2004 era divulgada na rede do intracefet a chamada para a participação nas “reformulações e propostas de inovações com vistas a proporcionar a melhoria da atuação, no que tange a implementação do Decreto 5154/2004”. Tratava-se do terceiro chamamento do Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica - GPET para debater a implementação das “novas” políticas, iniciando um diálogo sobre a

---

<sup>432</sup> Decreto Nº 5154, de 20 de julho de 2004.

<sup>433</sup> REVOGAÇÃO do Decreto 2208/97. **e-mail intracefetba**. SINASEFE. 28.07.2004-07-29. Ou ver Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica – GPET. **CEFET-BA on line**. Nº 87, 10 de agosto de 2004.

reformulação dos cursos técnicos, com a participação de técnicos, professores, alunos e egressos. Desses encontros nasceria o agora inadiável consenso e a imperiosa “necessidade da comunidade tomar conhecimento e participar do processo de reformulação das modalidades de ensino a serem oferecidas pela Instituição”.

Neste sentido, o Sindicato parecia fazer uma leitura ingênua da realidade, considerando que as resistências à implementação da reforma nos oitos anos do governo FHC seriam motivadas por uma discordância ideológica com a social democracia. Como conseqüência, uma vez instaurado um "governo dos trabalhadores", seria iniciada a radiosa alvorada dos novos tempos, desaparecendo as resistências e instaurando-se um cenário de liberdade, fraternidade e participação. Com a guinada à direita do governo Lula já caracterizada, com o abandono progressivo de suas teses históricas, trocadas por políticas de inspiração neoliberal, com a reforma da previdência provocando pânico, com indecentes reajustes salariais para o funcionalismo público, os professores não reagiram conforme a expectativa sindical.

De qualquer modo, seria difícil obter uma adesão plena ao modelo de educação profissional que o Governo Lula implementava através de uma série de mudanças jurídico normativas. A reforma da reforma iniciou revogando o Decreto 2208/97, e a edição de nada menos que quatro decretos, uma portaria interministerial, uma proposta de projeto de lei, uma proposta de anteprojeto de lei orgânica e o Programa Escola na Fábrica.

A Portaria Interministerial 3.185/04 regulamentou o registro e credenciamento das Fundações de Apoio. O Decreto Lei 5.205/04 regulamentou a Lei 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispunha sobre as relações entre instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. O Decreto Lei 5.224/04 dispunha sobre a organização dos CEFETs e dava outras providências. O Decreto 5.225/04<sup>434</sup> alterava

---

<sup>434</sup> BRASIL. MEC. **Decreto 5224**, de 01/10/04. Brasília, 2004.



dispositivos do Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispunha sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições e dava outras providências. O Decreto 5.154/04<sup>435</sup> regulamentava o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394/96, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. A este cipoal legislativo somavam-se os subsídios para a discussão da Proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica, além do Programa Escola na Fábrica que visava a expansão da rede de Educação Profissional, tendo como *locus* de formação a empresa privada.

Esse impressionante conjunto legiferante apenas dava continuidade a uma política para essa modalidade de ensino, constituindo-se um “amalgama entre, de um lado, os que defendem o trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral e, de outro, os adeptos da formação profissional ajustada ao mercado e orientada por uma lógica empresarial”. Portanto, para além das aparências, replicava os procedimentos do governo anterior, pretendendo normatizar a educação profissional por meio de decretos, portarias e propostas de projetos de lei, consolidando uma política dualista para o setor<sup>436</sup>.

O Decreto 5154/04, permitindo a oferta do ensino técnico de nível médio integrado ao ensino médio, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais do CNE, as normas do sistema de ensino e as exigências do projeto pedagógico de cada instituição, ressuscitava o modelo dos anos setenta. Do Decreto 2208 retinha a progressividade e cumulatividade na formação e na certificação dos estudantes, à medida que o aluno aproveitaria “sua qualificação inicial, podendo complementá-la com cursos técnicos de nível médio e de graduação, desde que estes tenham sido organizados dentro de itinerários formativos específicos”. A certificação gradativa, possibilidade criada a partir das saídas intermediárias, também era mantida, podendo ser articulada com os programas para educação de jovens e adultos.

---

<sup>435</sup> BRASIL. MEC. **Decreto 5224**, de 01/10/04. Brasília, 2004.

<sup>436</sup> ANÁLISE... 2004.

Ou seja, neste "novo" decreto, todas as contradições apontadas pelos críticos da reforma da educação implementada na gestão anterior permaneciam inalteradas, adotando ainda “um viés conservador, na medida em que, apesar de restituir a possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional”, conserva também a possibilidade da separação do ensino médio e do profissional e da concomitância, esta última possibilitada pelo decreto anterior.

Os itens mais criticados pelos opositores da reforma no CEFET-BA, a estrutura modular de organização da educação profissional e a complementaridade da formação em instituições distintas, foram sustentados no atual decreto. A modularização foi também introduzida para os cursos superiores de tecnologia, à medida que estabelecia sua organização de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs<sup>437</sup>. A complementaridade, por sua vez, revelou-se um problema porque não ocorria a pressuposta homogeneidade dos inúmeros projetos pedagógicos das entidades de educação profissional.

Com o novo decreto cada instituição de educação profissional decidia pela junção ou separação entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio. No entanto, menos de um ano após a sua publicação, foi editada a Portaria 2.080<sup>438</sup>, de 13 de junho de 2005, regulamentando os artigos 3 e 4 do Decreto 5154, de 23 de julho de 2004, estabelecendo no âmbito dos centros federais de educação tecnológica, escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais, escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA.

Assim, para a rede federal, a obrigatoriedade de junção. Para as outras instituições da rede a integração do ensino técnico e médio não seria um princípio e sim uma estratégia, uma possibilidade, que poderia ser concretizada ou não, dependendo da correlação de forças

---

<sup>437</sup> Parecer 16/99 - CES/CNE

<sup>438</sup> Diário Oficial da União. N. 112 de 14/06/2005.

sociais em disputa. A obrigatoriedade de oferecer cursos técnicos junto com o ensino médio a partir do fim do Decreto 2208, alardeada pela imprensa nacional, significava, na prática, bater de frente com os representantes e dirigentes do Sistema “S”. A falta de consenso governamental e a pressão exercida pelas instituições obrigou o MEC a recuar, permitindo as outras opções<sup>439</sup>.

Mais do que se pautar por princípios de um modelo almejado em educação profissional, o que parece ter pesado na mudança de rota do MEC foi a imposição da realidade, representada por números assustadores. No 1º Congresso Brasileiro de Educação Profissional e 4º Seminário Catarinense de Educação Profissional, realizados na Federação da Indústria do Estado de Santa Catarina – FIESC, advogava-se a convivência de alternativas, mesmo que contrárias. Ivone Moreyra, então Diretora de Educação Profissional da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação, esgrimia o curioso argumento de que "vai valer tudo, pois o país precisa incluir 65 milhões de pessoas nos próximos 20 anos, pessoas que de alguma forma estão à margem da sociedade". Nesta espantosa cifra estavam contabilizadas

[...] desde as pessoas sem escolarização, os trabalhadores informais, os portadores de necessidades especiais ou as pessoas que não tem moradia, além daqueles que não têm acesso a computador ou Internet, tornando-se inaptos até para o mercado informal”. Para este processo de inclusão, "precisamos fazer parcerias entre instituições públicas, privadas, Ongs, sindicatos, instituições confessionais<sup>440</sup>.

Em síntese, assim como o príncipe siciliano de Lampedusa, também os novos príncipes brasileiros sabem que "é preciso que alguma coisa mude para que tudo fique como está"<sup>441</sup>. O Decreto 5154/04 propunha transformações suficientes para parecer uma novidade, enquanto, ao mesmo tempo, adotava as mudanças implantadas no ensino técnico e

---

<sup>439</sup> INFORMATIVO do Sindicato dos Trabalhadores do CEETEPS, do ensino público estadual técnico, tecnológico e profissional do estado de SP – SINTEPS. Nº 41 - Dezembro 2004.

<sup>440</sup> Para Ministério da Educação, Brasil precisa incluir 65 milhões de pessoas nos próximos 20 anos. **E-mail do intracefetba**. Agosto 14, 2003.

<sup>441</sup> LOPES, C.. **Crônicas, Contos e Ensaios**. 19.02.2005.

[http://www.verdestrigos.com.br/sitenovo/site/cronica\\_ver.asp?id=582](http://www.verdestrigos.com.br/sitenovo/site/cronica_ver.asp?id=582)

tecnológico, contrariando a expectativa de que o governo consideraria as discussões acumuladas pela sociedade organizada. Sem qualquer alteração significativa, a não ser o discurso de um modelo maleável e adaptável a cada escola, abria um leque de opções, com qualquer um podendo fazer qualquer coisa.

Os técnicos e alguns intelectuais ligados ao MEC defendiam Decreto 5154/04 como um esforço em trabalhar “com o que a realidade nos dá e não sentarmos em cima dela”. Portanto, a reforma da reforma caracterizar-se-ia como um avanço, despontando a educação “como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade, evitando o erro de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento”<sup>442</sup>.

Os críticos, por outro lado, pareciam não enxergar qualquer qualidade na reforma da reforma. A ANDES-SN, no 49º CONAD realizado em Brasília em novembro de 2004, ao atualizar seu plano de luta, posicionou-se contrária à Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica e ao Projeto de Lei Orgânica para a Educação Profissional e Tecnológica, por seu caráter dualista e privatista<sup>443</sup>.

A nova legislação tornava possível a celebração de convênios com entidades privadas, permitindo a contratação de pessoal fora do Regime Jurídico Único e induzindo remuneração extraordinária por meio de bolsas. Além disso, possibilitaria a privatização de vagas públicas, a desresponsabilização do financiamento público e a dispensa de licitação para a celebração de contratos e convênios, dificultando o controle público das ações das IFES e das fundações de apoio<sup>444</sup>. Mais ainda, tanto a organização quanto o funcionamento dos CEFETs deveriam atender prioritariamente às demandas imediatas do setor produtivo, assim como previa-se a oferta de cursos de licenciatura. O conjunto de decretos elevava os atuais CEFETs à categoria

---

<sup>442</sup> MEC. Proposta de Políticas Públicas para a Educação profissional e Tecnológica. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Dezembro de 2003, p.9.

<sup>443</sup> <http://www.aspuv.org.br/AspuvemfocoEspecial15Outubro2004.htm>

<sup>444</sup> Portaria Interministerial Nº 3185 de 7 de outubro 2004

de instituições de ensino superior, transformando os centros de educação tecnológica privadas em faculdades de tecnologia, vinculando-os a supervisão da SETEC. Estas instituições teriam uma autonomia restrita, apesar de transformadas em IES, sujeitando o credenciamento ao desempenho na avaliação do exame nacional de cursos. Ou seja, operava-se de modo autoritário e contraditório, concedendo-se um status e restringindo-se a plena autonomia prevista no art. nº 207 da Constituição Federal.

Apesar do apoio incondicional do SINASEFE a reforma da reforma desmotivou ainda mais os professores do CEFET-BA, conforme pode-se perceber no desabafo postado no intracefet:

A conjuntura atual mostra de forma perversa que o governo com suas reformas, intenciona o enfraquecimento dos servidores públicos do país. Tais reformas interessam ao capital e aos banqueiros internacionais, FMI e Banco Mundial. Parece brincadeira, principalmente para nós servidores que acreditávamos tanto no governo democrático e popular de Lula<sup>445</sup>.

O Ministério da Educação projeta a criação de um milhão de vagas nos cursos técnicos em todo o País até 2006, com um aumento de 30% no número de vagas disponíveis na rede nacional de ensino, formada pelas escolas municipais, estaduais, federais e privadas. Segundo o Censo Escolar 2003 há no país 2.789 estabelecimentos com cursos técnicos, dos quais 71% em instituições privadas, sendo que o PROEP criou 112 escolas e centros de educação profissional até início de 2004<sup>446</sup>. Essa ampliação de vagas decorreria da criação de mais cinco escolas federais, da revitalização das 150 escolas agrícolas criadas na década de 80, da modernização das escolas federais e da destinação de recursos financeiros ao Programa de Expansão da Educação Profissional<sup>447</sup>.

Como parte deste esforço foi criado, através da Medida Provisória 238, de 1º de Fevereiro de 2005, o Pró-Jovem. Este programa, que será gerido no âmbito da Secretaria

---

<sup>445</sup> Prof. Reinaldo. ANALISE da conjuntura nacional. Março 19, 2004. **e-mail do intracefetba.**

<sup>446</sup> CONSTANTINO, L.. Lula reunifica ensino médio e técnico. **Folha de São Paulo.** Sucursal de Brasília.

<sup>447</sup> MARSHALL, L.. **MEC quer criar um milhão de vagas no ensino profissional.** 16/01/2004.

<http://www.mec.gov.br/semtec/proep/noticias/not42.shtml.04.04.04>

Geral da Presidência da República, é uma ação integrada entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Além de pagar uma bolsa mensal de cem reais aos inscritos, o programa tem o fim específico de propiciar aos jovens brasileiros, na forma de curso, “elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional, voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local”<sup>448</sup>.

A Escola na Fábrica é outro projeto inovador do lulismo já previsto no Decreto 2208/97. Ela prevê que a educação possa ser realizada em escolas do ensino regular, instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. Neste último, instrutores e monitores ministrariam aulas de disciplinas técnicas. Embora não esteja bem definido quem paga os instrutores e monitores, a implementação dessas escolas pode representar o uso privado de recursos públicos, buscando inclusive atender às especificidades de determinadas empresas, transformando a educação profissional em mero treinamento para o desenvolvimento de uma atividade profissional específica.

Teresinha Fróes Burnham,<sup>449</sup> ao discutir a emergência das ‘organizações de aprendizagem’ e as transformações decorrentes do avanço das tecnologias da informação e comunicação nos diversos campos sociais, questiona: se os espaços de trabalho estão se tornando cada vez mais organizações de aprendizagem e assumindo a formação de seus trabalhadores, que resignificação pode-se construir para os espaços de aprendizagem? Poderiam eles sofrer transformações para ir ao encontro dos interesses de formação dos

---

<sup>448</sup> Pro-Jovem- Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/projovem.pdf>. **RELATORES:** Carlos Nejar e Francisco Aparecido Cordão

<sup>449</sup> FRÓES BURNHAM., T. **Rede cooperativa sobre currículo e trabalho**, projeto integrado de pesquisa. Salvador: NEPEC/FACED/UFBa, 1996b.

futuros e atuais cidadãos-trabalhadores sem, contudo, perderem a sua identidade de loci educacionais?

As perguntas são instigantes. Naturalmente, não há respostas prontas e imediatas.

## CONCLUSÃO

No plano acadêmico presencia-se no CEFET-BA uma crise, fruto da indefinição das políticas educacionais. Após um período longo de paralisação, com a comunidade esperando as prometidas grandes mudanças do novo governo, não foi possível entender o rumo tomado: primeiro um Decreto que tudo permitia e depois uma Portaria exigia da rede federal a obrigatoriedade de juntar novamente o ensino médio aos cursos técnicos. É uma crise curiosa, pois apesar de mantidos os princípios e diretrizes estabelecidas no governo anterior, conta com a postura favorável do "grupo de esquerda" da instituição, à medida que se trata de uma proposta do lulismo.

O viés ideológico-partidário retirou as chances de uma avaliação menos comprometida da política educacional dos tucanos, sofrendo um boicote sistemático dos membros do SINASEFE, sem uma reflexão mais aprofundada. Esta afirmação sustenta-se na própria avaliação realizada no interior do CEFET-BA, conforme indicado anteriormente, que apontou mais pontos positivos do que negativos na implantação do Decreto 2208.

O SINASEFE, na reforma da reforma, assumiu a postura de gestor de debates para a implantação do modelo apresentado pelo PT. Assim, ainda que de modo involuntário, pode-se esperar um cenário mais positivo, apesar das divergências, que talvez propicie resgatar o papel dos cursos técnicos no CEFET-BA.

Entretanto, deve-se ressaltar um perigo que ronda as instituições de ensino técnico e tecnológico: o movimento de implementar cursos de nível superior. Mesmo em locais onde os

cursos técnicos estão sendo fechados, sem uma avaliação criteriosa dos motivos de fracasso, abre-se cursos superiores, como uma espécie de panacéia. É importante salientar que as pesquisas de demanda de mercado apontavam para a necessidade de profissionais de nível técnico, e não de nível superior. Some-se a isto que a cultura das instituições de educação profissional tem sido trabalhar com educação técnica e tecnológica.

Essa mudança de atuação pode ser resultado dos conflitos que se instalaram na Escola Técnica após a cefetização, problema resultante da falta de uma carreira única para a educação profissional. Assim, transferiu-se para o interior das instituições a resolução de um conflito que é primordialmente social, baseado em diferentes status, poderes e papéis. As relações institucionais tendem a repetir as diferenças entre quem trabalha no segundo e no terceiro graus, afinal, como os próprios nomes indicam, trata-se de diferentes níveis com status menor e maior, que envolvem diferentes carreiras, com tempo de serviço diferenciados. Aos professores do terceiro grau é facultada a realização de pesquisas e a produção do conhecimento, enquanto aos do segundo grau resta o papel de repetidores.

Desta maneira, instalada a balcanização no CEFET-BA, conforme já apontado, os conflitos disciplinares e dos níveis de ensino tornaram a instituição cada vez mais dividida em grupos, defensores intransigentes dos seus territórios físicos e simbólicos. Vivendo sob a égide do conflito, a instituição não desenvolve estratégias que permitam resgatar uma qualidade do ensino que permita a inclusão das camadas menos favorecidas da população e a construção de princípios identitários próprios dos professores de educação técnica e tecnológica. Eles ficam bloqueados, impossibilitados de construir caminhos que permitam se situar entre a dualidade daquilo que eles entendem ser seu papel e as demandas dos alunos e da sociedade, com o intuito de atender às expectativas existentes frente a estas instituições de educação profissional. Talvez estes fatores tenham contribuído significativamente para que o CEFET-BA não tenha conseguido até hoje constituir uma identidade institucional própria,



posto que “o papel que lhes cabe na proposição de soluções para a qualificação de trabalhadores, continuarão encerrados nesse ciclo vicioso”<sup>450</sup>.

O novo paradigma imposto pela cefetização, com uma horizontalidade na educação profissional, contrapôs-se a uma sociedade que diferencia os níveis educacionais, cada um com diferentes status. A reforma da educação profissional e a transformação de todos os CEFETs em instituições de educação profissional, deu maior visibilidade à dicotomia presente na educação brasileira. Para Kuenzer, caracterizou as propostas pedagógicas por um academicismo vazio e por uma profissionalização estreita: “Enquanto o primeiro não consegue incorporar os princípios elementares da ciência contemporânea, o segundo se caracteriza, quando muito, por ensinar os educandos a internalizarem a execução de algumas atividades sem o aprendizado dos princípios científicos e metodológicos que as constituem”<sup>451</sup>. A proposta não conseguiu sequer internalizar a importância de cada nível de ensino para o nível subsequente, um como essencial ao outro.

O equívoco da reforma da educação profissional, a partir do Decreto 2208/96, amparada no convênio PROEP, não está nem no financiamento do BID, nem nas políticas educacionais que visam a ampliação de uma rede profissional de capacitação. Mas esta capacitação deve articular-se às políticas de geração de empregos, vinculada ao atendimento das demandas do mercado e à geração de empregos. Da forma como a reforma foi executada, destinou-se à educação um papel que não é o seu. O financiamento é destinado a ajustar o sistema educacional às exigências do mercado. “Cada vez menos se aceitará que a educação faça outra coisa que não seja preparar para esse mercado, de forma tal que as pressões que

---

<sup>450</sup> HAMMOUD, D. K.. (Coord.) Grupo de trabalho: Competências e currículo. 18 de março de 2002.  
[http://www.unesco.org.br/programas/educacao/ensino\\_medio.asp](http://www.unesco.org.br/programas/educacao/ensino_medio.asp)

<sup>451</sup> OLIVEIRA, R.. **Ensino médio e educação profissional** – reformas excludentes.  
<http://www.ced.ufsc.br/gtteanped/24ra/trabalhos/t0905205519575.PDF>

afetam em desigual medida os diferentes níveis escolares, mais se tornam realidades para todo o conjunto de difusão do conhecimento”<sup>452</sup>.

Conceber que uma reforma voltada a uma formação especializada, em detrimento de uma formação geral, possa diminuir as desigualdades sociais é um equívoco, demonstrado a partir dos resultados da implementação da Lei 5692/71. À medida que muitos alunos foram para as escolas particulares em busca de um ensino voltado aos seus interesses, nas escolas públicas ficaram aqueles que não tinham outra opção de estudo, independente da qualidade do ensino<sup>453</sup>.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional claramente potencializava uma perspectiva empresarial na educação, com a “qualidade” do ensino entendida como sinônimo de eficiência e produtividade. Ou seja, opunha-se à idéia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática. Os princípios de justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos foram substituídos pelas idéias de maior produtividade, com menor custo e controle do produto<sup>454</sup>.

Nesse sentido, a LDB e o Decreto 2208, que desvinculou o ensino profissional do nível médio e estabeleceu os objetivos e formas da educação profissional, respectivamente, nada mais eram do que instrumentos para pôr em prática a estratégia previamente acordada pelos gestores com os financiadores. Havia uma absoluta concordância do BID, do BIRD e do Relatório do Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR, de que a educação técnica e profissional do sistema público brasileiro oferecia cursos pouco articulados com o sistema produtivo, apesar de reconhecer a necessidade de “uma sólida formação geral e uma

---

<sup>452</sup> SACRISTAN, 1996, p.54.

<sup>453</sup> Sobre o assunto ver Saviani, 1985.

<sup>454</sup> OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C.

boa educação profissional”<sup>455</sup>. Com o atendimento ao mercado de trabalho, a educação profissional tornou-se um elemento de interface entre o MEC e o Ministério do Trabalho - MTB, perdendo o seu caráter acadêmico e reforçando o seu aspecto pragmático, seja através da formação, seja pela via da prestação de serviços e assessoria ao setor produtivo.

A principal regra a ser seguida nos acordos entre o Brasil e os organismos internacionais era a redução dos custos na educação pública, significando que qualquer projeto aprovado deveria reduzir o papel do Estado, diminuindo os gastos, e aumentando os índices de eficácia, eficiência e produtividade. Estas regras tornaram-se leis e o discurso convenceu amplos setores da sociedade sobre a falta de outras alternativas, difundindo e naturalizando os padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado que se tornaram hegemônicos<sup>456</sup>.

Os financiamentos dos projetos educacionais não são apenas repasses de fundos de organismos internacionais para o governo brasileiro. Eles constituem-se em “importante instrumento que limita ou amplia as possibilidades de formulação e implementação de ações e programas estatais”, dado que as características jurídico-institucionais e técnico-financeiras das fontes de recursos, “indicam as possibilidades de recolhimento e geração de recursos, determinando em grande medida a direção e força da política educacional”<sup>457</sup>.

Ainda que os decretos, as leis e os projetos tenham objetivos e metas, prevalecem as premissas dos financiadores internacionais. As reformas implementadas pelos governos seguem de modo acrítico o receituário do BIRD ou do BID, criando um conjunto enorme de debilidades. Conforme Chossudovsky<sup>458</sup>, estas políticas deflagram significações próprias que escapam ao controle dos seus formuladores, transformando-se, em muitos casos, na política

---

<sup>455</sup> BRASIL, 2000, p.1.

<sup>456</sup> BORON, 1999, p.10.

<sup>457</sup> CASTRO. Organizador da publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira, dedica toda a edição de n. 74 ao Financiamento da Educação no Brasil. 2001, p.1

<sup>458</sup> 1999.

de diferentes grupos de interesses, com diversas implicações e variados processos de negação ou afirmação. As estratégias mobilizadas possuem uma dimensão macrossocial e outra microssocial, que estabelecem um agenciamento entre as práticas educativas, envolvendo professores, alunos, dirigentes institucionais, sindicais e ministeriais.

Na atualidade, ao contrário de décadas atrás, como mostra Vera Fartes, estudava-se na Escola Técnica, porque “por uma questão de mercado, era a que empregava mais rápido; se você estivesse cursando a Escola Técnica ou um outro curso, como o CENTEC, por exemplo, era fácil arranjar um emprego”. Mostrando “haver uma significativa influência dessa instituição de ensino na formação dos operadores, pelo papel que ela desempenhou no processo de aquisição da qualificação dos operadores que lá realizaram seus estudos”<sup>459</sup>.

Toda mudança é ameaçadora, exigindo um tempo de avaliação e maturação. É necessária uma profunda reflexão da instituição como um todo, apesar dos poucos espaços institucionais. O fracasso dos cursos não deve ser simplesmente imputado ao aparato legal, devendo-se reconhecer que não havia na instituição disponibilidade nem para entender este novo aparato legal, nem para esta nova clientela e muito menos para uma nova metodologia.

Da mesma maneira, entende-se que enquanto não houver uma carreira única os professores estarão divididos entre aqueles que trabalham no nível superior (e o nome já diz por si só o que significa!), e os que trabalham em níveis inferiores. A situação caótica em que se encontra a escola pública amplia o desafio de se dar conta da construção e socialização do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, formar mão de obra para atender aos avanços tecnológicos. O que parece ter ocorrido foi a escolha do pior de dois mundos. Por um lado, a prática educacional não consegue apontar direções a um processo de transformação social; por outro lado, não consegue sequer satisfazer a necessidade do trabalhador por uma educação profissional qualificada. Neste cenário adverso, um discurso freqüente é negar o papel que os

---

<sup>459</sup> FARTES, V. L. B.. **Aquisição da qualificação:** a multidimensionalidade de um processo contínuo. <http://www.ced.ufsc.br/gtteamped/24ra/trabalhos/t0958852522106.PDF>

profissionais da educação desempenham, transferindo para o Estado e suas políticas neoliberais ou neoconservadoras toda a responsabilidade, que deveria ser também assumida por outros atores sociais.

As críticas do PT ao Decreto 2208 centravam-se no empobrecimento dos currículos; no estreitamento dos conhecimentos através da separação do ensino formal e o profissional; na permissão de saídas intermediárias a partir de certificados de qualificação. Em nenhum momento, curiosamente, a proposta apresentada nesta nova gestão superou a estruturação dos currículos, mantida em função das competências a serem adquiridas e elaboradas a partir da demanda do mundo do trabalho.

O Decreto 5154/04 repetiu as mesmas falhas do Decreto 2208/97, mantendo a modularização do ensino e as certificações intermediárias, expandindo-as também para o nível tecnológico. Manteve, enfim, tudo aquilo que foi repudiado pelo próprio PT e pelos sindicatos. O único avanço apresentado talvez tenha sido a preocupação de um itinerário formativo nos cursos de qualificação básica. Além disto, manteve-se a especialização tanto no nível técnico como no tecnológico atrelada aos segmentos de uma determinada área profissional, com os cursos estruturados em módulos, ou disciplinas, ou projetos, ou outras atividades educacionais, permitidas as certificações intermediárias.

Mesmo o que parecia uma grande inovação, propondo a integralização do ensino médio e técnico numa só matrícula, com a ampliação da carga horária total do curso, para assegurar, simultaneamente, o cumprimento da formação geral e a preparação para o exercício de profissões técnicas, significava o retorno à década de setenta. Havia uma grande repetição: propor uma reforma da educação profissional de cima para baixo, sem qualquer preparação, sem equipamentos, laboratórios ou salas especiais, como se a educação ocorresse em um vazio institucional.

Se na reforma dos tucanos havia falhas, ao não apontar a responsabilidade do financiamento da educação profissional, no modelo petista esta dúvida era sanada. Apontava-se como financiadores os diferentes níveis de governo, federal, estadual e municipal, ou os financiamentos externos com base em acordos, e outros oriundos de parcerias com os setores privados e organizações não governamentais. No primeiro caso, faltavam financiadores, enquanto no segundo modelo estes eram tantos que se desconfiava do compromisso de cada um com a educação profissional e tecnológica. Além disto, a suposta criação de um Subsistema de Educação Profissional e Tecnológica insinuava a idéia de algo à parte da estrutura da educação brasileira, reforçando a questão da dualidade da educação<sup>460</sup>.

Como o Decreto 5154/04 manteve estes aspectos, mudando sem sair do lugar, fica mantida a necessidade de uma política educacional para o ensino profissional. Uma proposta que responda ao duplo desafio de atender às exigências imediatas do mercado, e também às necessidades dos educandos, oferecendo uma formação adequada aos nossos jovens e adultos trabalhadores. Os modelos propostos mantêm e aprofundam a histórica dualidade dos sistemas educativos que segregam o ensino acadêmico, destinado às camadas privilegiadas da população, do ensino profissional, destinado às populações subalternas.

Qualquer pessoa de bom senso, independentemente de convicções ideológicas ou filiação partidária, apenas zelosa da honestidade intelectual, identifica claramente um abismo entre o que o PT comprometeu-se ao longo de sua história e o que realizou como ação de governo após tocar os tapetes do Palácio do Planalto.

O governo coloca-se não mais como o único responsável pela execução da educação profissional, mas como o único capaz de acompanhar e controlar sua execução, sujeita à deliberação do legislativo e ao controle social, mas dotada de recursos orçamentários e

---

<sup>460</sup> III ENCONTRO Regional: subsídios para a discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica regiões norte, nordeste e centro-oeste – natal (rn) – novembro/2004. Tema 01: A educação profissional e tecnológica: conceituação, princípios, objetivos e características. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RNapresenta02.pdf>

garantia de continuidade de forma integrada à educação básica e aos conhecimentos específicos para o adequado exercício profissional. Mas, em nenhum momento, indica a origem destes recursos orçamentários, a não ser aqueles advindos da privatização do ensino profissional. Como sempre trata a educação como custo, ao invés de investimento, colocando em risco a soberania nacional.

O decreto 5154/04 não conseguiu ultrapassar, apesar dos anos de análises críticas, os atuais desafios impostos à educação tecnológica brasileira: o empobrecimento da formação pelo preconceito, pela falta de perspectivas de atualização e formação dos docentes, pelo financiamento, pelo caráter mercantilista e pela falta de uma perspectiva de gestão democrática.

No governo Lula as ações do PROEP foram paralisadas. Muitas idéias foram lançadas, embora poucas tenham saído da esfera discursiva. Os especialistas ouvidos diagnosticam a política do MEC usando palavras como "desmontagem", "confusão" e "decepção"<sup>461</sup>.

As propostas defendidas pelo petismo opositor para a área de educação profissional, giravam em torno da defesa de um modelo de ensino politécnico, como possibilidade de superar as dicotomias existentes e emancipar o ser humano, integrando ensino e trabalho.

A contradição reside na tentativa de recuperar um modelo antigo para uma nova realidade, onde coexiste novo e velho, real e concreto, em um processo permanente de desterritorialização. A globalização é real tanto quanto é real o fato de que a sociedade continua presa às raízes locais. Na globalização caminham lado a lado os saberes tradicionais e os de ponta, o ícone da informática e a renda de bilro<sup>462</sup>, o desenho gráfico e uma

---

<sup>461</sup> Informes Educação. Comunicação. **E-mail do intracefetba**. Março 29, 2004. Fonte: **O Estado de São Paulo**. <http://www.andifes.org.br/news.php#1682>

<sup>462</sup> A renda de bilro surgiu no século XV, na Itália, com a colonização portuguesa chegou ao Brasil e devido “à forte presença açoriana em Santa Catarina, as mulheres que "trocam bilros" (batem os pauzinhos) concentram-se na Lagoa da Conceição, em Florianópolis”. <http://www.edukbr.com.br/artemanhas/bilro.asp>.

construção mental que se torna realidade sem a mediação gráfica. Hoje tudo é saber e tudo diferencia e a educação politécnica não tem como dar conta destes diferentes saberes. Subordinar a escola, o currículo e as disciplinas ao mercado de trabalho é criar um vínculo perverso, à medida que unidimensionaliza o interesse de um setor como sendo de toda a sociedade.

As diferentes e mais diversas políticas públicas educacionais para a área profissional no Brasil, engendradas por diferentes governos, estiveram ancoradas na ideologização da educação profissional e sua centralidade enquanto fator estratégico de competitividade nacional. Entretanto, não conseguiram direcionar os resultados destas, nem camuflar os diferentes interesses em jogo. A dinâmica da educação profissional no país não se explica somente por uma distribuição desigual do conhecimento, mas sim pelas características de um modelo econômico que tende a concentrar a riqueza historicamente produzida. Isto significa que nenhum modelo de educação sozinho poderá solapar os alicerces que sustentam a malha social do sistema educacional brasileiro, que é o acesso desigual ao conhecimento, reflexo do próprio modelo de produção.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A EDUCAÇÃO profissional no contexto da educação nacional. s/d.  
<http://www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm>
- A GRADUAÇÃO em pauta. intranet.ufes.br/graduacaoempauta/ controle?acao=exibir
- A LDB e a nova Educação Profissional. Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do MEC.. <http://www.senac.br/informativo/BTS/281/boltec281b.htmMEC>.
- ABREU, A. A.; BELOCH, I. (coords.) Dicionário histórico-biográfico brasileiro: 1930-1983. v.2. Rio de Janeiro: Forense. 1984. <http://www.alerj.rj.gov.br/memoria/historia/govgb/lacerda.html>
- ACSELRAD, H. Trabalho, qualificação e competitividade. Em Aberto, Brasília, v. 15, n. 65, jan./maio., 1995.
- ALCOFORADO, F. (Coord.). Planejamento Estratégico do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - CEFET-BA. Salvador. Novembro, 1997. Luce Consultoria Empresarial e Clínica.
- ALMEIDA, J.. Carta Aberta a Nelson Pellegrino. [intracefet@cefetba.br](mailto:intracefet@cefetba.br). Abril 28, 2003.
- ANÁLISE do GTPE/ ANDES-SN do anteprojeto de lei da Educação Superior do MEC. versão de dezembro de 2004. [http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/analise\\_gtpe\\_anteprojeto.pdf](http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/analise_gtpe_anteprojeto.pdf) p. 107-108.
- ANUNCIACÃO FILHO, R. A. Redesenho Curricular da carreira de Eletrotécnica do CEFET-BA. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Pedagogia Profissional. Instituto Superior Pedagógico para La Educación Técnica Y Profesional "Hector A. Pineda Zalvidar. Salvador. 2001.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. & BEANE, James. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARCANCHY, H.. Educação Profissional e Tecnológica tem secretaria específica. 19.04.2004-04-19 .  
<http://www.mec.gov.br/semtec/Noticias/noticia283.shtm>
- ARDOINO, J.. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Joaquim Barbosa (org).**Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998a.
- \_\_\_\_\_. LOURAU, R.. **As Pedagogias Institucionais**. São Carlos: Rima, 1998b.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo.10a. ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- ARROYO, M.. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: Frigotto, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ATA DA 56a. PLENA DO SINASEFE. Realizada em Brasília em 14 de fevereiro de 2004 e publicada em.<http://www.sinasefe.org.br/Ata%2056%AA%20Plena.doc>.
- ATHIAS, G.. DA SUCURSAL DE BRASÍLIA - Folha de S.Paulo.  
[http://www.ippur.ufrj.br/observatorio/folha\\_mctavares.htm](http://www.ippur.ufrj.br/observatorio/folha_mctavares.htm)
- AUED, Bernadete W. **Educação para o (Des)Emprego**. Petrópolis: Vozes. 1999.
- AUMENTA base do ANDES em greve . Agosto 11, 2003. mirtanialeao@bol.com.br
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem** - problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 2 ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1981.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALDIJÃO, C. E.. **A destruição do Ensino Técnico no Brasil**. 2003a. [www.pt.org.br/assessor/consed.htm](http://www.pt.org.br/assessor/consed.htm).

\_\_\_\_\_. **A Política Educacional no Governo FHC**. 10 de fevereiro de 2003b. [www.pt.org.br/assessor/consed.htm](http://www.pt.org.br/assessor/consed.htm). H.17:01.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial 1991: la tarea acuciante del desarrollo**. Washington, 1991.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o trabalhador e o processo de integração mundial**. Washington, 1995. p. 46-47.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília, 1997.

BARBOSA, J.. (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998a.

\_\_\_\_\_. (org). **Reflexões em torno da abordagem MULTIRREFERENCIAL**. São Carlos: EdUFSCar, 1998b.

\_\_\_\_\_. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1995.

\_\_\_\_\_. Liberdades intersticiais. In: MORIN, Edgar. **A decadência do futuro e a construção do presente**. Florianópolis: UFSC, 1993.

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

BATISTA JÚNIOR, P. N.. ADEUS, Lula? In: E-mail do Intracefetba. Novembro 24, 2004.

BAUMAN, Z.. **Modernidade líquida** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BENATTI, L.. Ensino técnico é luxo, diz ministro. **Folha de São Paulo**. São Paulo: Abril, Seção: COTIDIANO. Abr 09, 1997, p.3-11.

BERGER, P.; LUCKMANN, T.. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1974.

BERGER, R.. Firmação Baseada em Competências numa Concepção Inovadora para a Formação Tecnológica. In: **Congresso de Educação Tecnológica dos Países do Mercosul.5**. Pelotas, Escola Técnica Federal – ETF-PEL.1998.

\_\_\_\_\_. Currículo e Competências. In: **Seminário Internacional de Educação profissional**. 1. Brasília. 2000.

BOITO JÚNIOR, A. O economicismo oculta a revolução. <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista>.

BOLETIM SINASEFE. <http://www.sinasefe.org.br/BOLETIM%20202.rtf>.

BORDIEU, P.; PASSERON J. C.. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BORGES, A.. "Vitória de Pirro" na Previdência? Correio da Cidadania - 27/09 - 04-10.

BORON, A. A. Os 'novos Leviatãs' e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E. & GENTILLI, P. (orgs.). **Pós neoliberalismoII**. Que Estado para que Democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

BOSI, A. P.; REIS, L. F.. A reforma universitária nas universidades estaduais do Paraná. Instituição: Universidade e Sociedade. As "reformas" do governo Lula? Ano XIV, nº 34. outubro de 2004.

BRASIL. Balanço Geral da União de 2000.

- \_\_\_\_\_. Balanço Geral da União de 2001.
- \_\_\_\_\_. Balanço Geral da União de 2002.
- \_\_\_\_\_. Balanço Geral da União de 2003.
- \_\_\_\_\_. DECRETO 19.850, de 11 de abril de 1930a.
- \_\_\_\_\_. Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1930b. Institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
- \_\_\_\_\_. Decreto Nº 20.158, de 30 de julho de 1930c. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. Decreto Nº 21.241, de 14 de abril de 1930d. Consolida as disposições sobre o ensino secundário.
- \_\_\_\_\_. Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1930e. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
- \_\_\_\_\_. Lei 4.024 de 1961.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Brasil. Lei n. 5.692, 11 de agosto de 1971. Brasília.
- \_\_\_\_\_. Lei 6.344/76.
- \_\_\_\_\_. Lei 6.545 de 1978.
- \_\_\_\_\_. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Senado, 1988a.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 94664, 1988b. Cria o Regime Jurídico Único – RJU.
- \_\_\_\_\_. Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade. MCT. Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. Lei 8.711/93.
- \_\_\_\_\_. Lei 8948, de 08/12/94, que institui no Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.
- \_\_\_\_\_. Educação Profissional: Um Projeto para o Desenvolvimento Sustentado. MTb. Brasília. 1995a.
- \_\_\_\_\_. Política para a Educação Profissional: Cooperação MEC/MTB. 6ª versão preliminar. MTb. SEFOR. Brasília. 1995b.
- \_\_\_\_\_. Questões Críticas da Educação Brasileira. MTb. MCT>PBCTI/PBQP. Brasília. 1995c.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Legislação da Educação Profissional. Brasília, SEMTEC, 1996a.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério e dá outras providências. 1996b
- \_\_\_\_\_. Projeto de Lei n. 1.603, de 1996. Dispõe sobre a Reforma da Educação Profissional e dá outras providências. Brasília, SEMTEC, 1996c.
- \_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 14, de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Educação Profissional: Legislação Básica. 2.ed. Brasília. 1996d.
- \_\_\_\_\_. Exposição de Motivos n. 37. MEC/SEMTEC. Brasília, 1996e.

- \_\_\_\_\_. Habilidades, Questão de Competências? FAT/SEFOR. Brasília. 1996f.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional: Legislação Básica. 2.ed. Brasília. PROEP, 1998e.. Publicada no Diário Oficial. Brasília, v.134, n.248, 23.dez.1996, Seção 1. 1996g.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Brasil. Reforma do Ensino Técnico. Brasília, 1996h.
- \_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação Profissional: Trabalho e Empregabilidade. FAT/SEFOR. Brasília. 1996i.
- \_\_\_\_\_. Exposição de Motivo nº 35/96. Brasília. 1996j.
- \_\_\_\_\_. A Reforma do Ensino Médio. MEC/SEMTEC. Brasília, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Decreto 2208, de 17 de abril de 1997b. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional: Legislação Básica. 2.ed. Brasília. 1997b.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994 e dá outras providências. Educação Profissional: Legislação Básica. 2.ed. Brasília. 1997c.
- \_\_\_\_\_. MEC-SEMTEC/MTb-SEFOR. Protocolo de Educação Profissional. Brasília, 1997d.
- \_\_\_\_\_. Parecer n. 17 do Conselho Nacional de Educação, de 13 de dezembro de 1997e. Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional. Disponível em [www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm](http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm)
- \_\_\_\_\_. Portaria n. 646, de 14 de março de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394 e dá outras providências. Educação Profissional: Legislação Básica. 2.ed. Brasília. 1997f.
- \_\_\_\_\_. Portaria Interministerial Nº 1008, de 11 de setembro de 1997, assinada pelos Ministros da Educação e do Trabalho. 1997g.
- \_\_\_\_\_. Contrato de Empréstimo do PROEP de Nº 1052/OC – BR/97. 1997h.
- \_\_\_\_\_. Instrução Normativa nº 01/97, da Secretaria Nacional do Tesouro. 1997i.
- \_\_\_\_\_. Regulamento Operativo/97 do PROEP. 1997j.
- \_\_\_\_\_. Avisos Ministeriais N. 382 e 383, de 15 de outubro de 1998a.
- \_\_\_\_\_. Parecer n. 15 do Conselho Nacional de Educação, de 01 de junho de 1998b. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>
- \_\_\_\_\_. Resolução n. 03, de 26 de junho de 1998c.. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>
- \_\_\_\_\_. Educação Profissional: Legislação Básica. 2.ed. Brasília. PROEP, 1998d.
- \_\_\_\_\_. Manual de Planejamento Estratégico Escolar/98 do PROEP. 1998e.
- \_\_\_\_\_. Avisos Ministeriais N. 16, de 21 de janeiro de 1999a.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. MEC/SEMTEC. Brasília, 1999b.
- \_\_\_\_\_. Parecer 16/99 aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Homologado e publicado em Diário Oficial em 22/12/99. 1999c.
- \_\_\_\_\_. Parecer n. 16 do Conselho Nacional de Educação, de 05 de outubro de 1999d. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <[www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm](http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm)>

\_\_\_\_\_. Resolução n. 04, de 08 de dezembro de 1999e. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <[www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm](http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm)>

\_\_\_\_\_. Portaria n. 30, de 21 de março de 2000. MEC.SEMTEC. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, 23 de março de 2000a.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 31, de 23 de março de 2000. MEC.SEMTEC. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, 27 de março de 2000b.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 80, de 14 de setembro de 2000. MEC.SEMTEC. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, 15 de setembro de 2000c.

\_\_\_\_\_. Programa de Expansão da Educação profissional. PROEP. Brasília. 2000d. Disponível em <http://www.mec.gov.br/proep.html>

\_\_\_\_\_. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem. PROEP. Brasília. 2000e. Disponível em [www.mec.gov.br/proep.html](http://www.mec.gov.br/proep.html)

\_\_\_\_\_. Portaria Nº 80 adiada de 14/09/2000 para 30/10/2000 para os planos que já existiam os RCN e para 30/12/2000, os das demais áreas. 2000f.

\_\_\_\_\_. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. PROEP. Brasília, 2000g.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Certificação Profissional Baseada em Competências. (Versão Preliminar). SEMTEC. Brasília, 2000h.

\_\_\_\_\_. Portaria da SEMTEC Nº 30 de 21/03/2000 estabeleceu que as Instituições Federais de Educação Tecnológicas devam elaborar seus planos de cursos técnicos. 2000i.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 1, de 29 de janeiro de 2001. Prorroga o prazo final definido pelo artigo 18 da Resolução CNE/CEB n. 4/99, como período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União. Brasília, 22 jan. 2001. Seção1, p.9. 2001a.

\_\_\_\_\_. Convênio PRH/ANPMEC Nº 015/2001b.

\_\_\_\_\_. RELATÓRIO PROEP, 2001c.

\_\_\_\_\_. Proposta de Políticas Públicas para a Educação profissional e Tecnológica. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Dezembro de 2003.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.205, de 14/09/04. Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.224, de 01 de outubro de 2004. Dispõem sobre a organização dos CEFETs e dá outras providências. Brasília, 2004b.

\_\_\_\_\_. Decreto No 5225 de 01 de outubro de 2004. Altera os dispositivos do Decreto 3860 de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, elevando os atuais CEFETs à categoria de instituições de ensino superior. Brasília, 2004c.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5154, de 20 de julho de 2004d.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial Nº 3185/04 que regulamenta o registro e credenciamento das fundações de apoio no que se refere ao inciso III, do art. 2º, da Lei Nº 8958/94. 2004e.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial Nº 3185 de 7 de outubro 2004e.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória Nº 238, de 1º de Fevereiro de 2005 cria o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Pró-Jovem. 2005.

BUENO, M. S. S.. O salto na escuridão: pressupostos e desdobramentos das políticas atuais para o ensino médio. 1998. **Tese de Doutorado** em Educação. Marília/SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. São Paulo: Papyrus, 2000.

BURNHAM, T. F.. Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: Nédia M. L. Lubisco, Lídia M. B. Brandão (org). **Informação & Informática**. Salvador: EDUFBA, 2000. ps. 283-307.

\_\_\_\_\_. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em aberto**. Brasília, v.12, n.58, p.3-13, abril/jun. 1998.

\_\_\_\_\_. **Currículo, conhecimento e diversidade cultural**. Texto apresentado na M.R. na Conferência Nacional de Educação para Todos, MEC, Brasília, 29/08 a 02/09/94.

\_\_\_\_\_. Relatório parcial de pesquisa – PIBIC. **Análise do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Salvador: NEPEC/FACED/UFBA, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Rede cooperativa sobre currículo e trabalho**, projeto integrado de pesquisa. Salvador: NEPEC/FACED/UFBA, 1996b.

CANÁRIO, R.. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: **O estudo da escola**. BARROSO, J. (Org.). Porto: Porto, 1996.

CAMPOS, E.. **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

CASTRO, C. M. ; MEDICI, A.; TEJADA, J.. O ensino profissionalizante sai do estado de coma. [www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/proep](http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/proep).

CAVALCANTE, F. L. S.. **Proposições Liberais e Não Liberais e as Reformas Educacionais no Brasil**. (Período de 1889 a 1989). <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view>

CEDRO, R.. A ruptura com o planejamento petista. **Caros Amigos**. 28/11/2003.

CEFET, palanque eleitoral? E-mail que circulou no intracefet datado de 19 de Novembro de 2003.

CEFET-BA on line. Licenciatura em Matemática. Nº 107, 08 de março de 2005

CINTERFOR/OIT. Las 40 preguntas mas frecuentes sobre competencia laboral. Disponível na internet: <http://www.cinterfor.org.uy>. Capturado em 15jun.2000; 16:00.

CNI. Competitividade Industrial.Uma Estratégia para o Brasil.Rio:CNI,1988.

CNI/OIE/ACE. Educação Básica e Formação Profissional: Uma Visão dos Empresários. Salvador: CNI. 12 a 16 de julho de 1993.

CONSTANTINO, L.. Lula reunifica ensino médio e técnico. Folha de São Paulo. Sucursal de Brasília.

CORONA, H. M. P.. **Educação Tecnológica e a Agenda para a construção do Projeto Político Pedagógico**. s/d. <http://www.humanas.unisinos.br/simposio/educacao>.

CORTELLA, M. S.. Lembrar Junto. **Revista Educação**. N. 240. abril de 2001.

COSTA, J. C. O.. **Ensino Médio etapa final da Educação Básica ou preparatório para o Ensino Superior?** <http://72.14.207.104/search?q=cache:w3kZqrYdXdYJ:www.sbempaulista.org>

COULON, A.. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, L. A. Ensino Médio e Ensino Profissional: da Fusão à Exclusão. **Conferência Proferida na 20ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, de 21 a 25 de setembro de 1977. 240. Mimeo.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994 Vol. I.

\_\_\_\_\_. **Caosmose: Um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 Vol. II.

DELFIN NETTO, A. **Credibilidade é o nome do jogo** 2002, <http://an.uol.com.br/2002/nov/27/0opi.htm>

DELUIZ, N.. **Projetos em Disputa: Empresários, Trabalhadores e a Formação Profissional**.  
<http://www.ppgte.cefetpr.br/gtteanped/trabalhos/del Luiz.pdf>

\_\_\_\_\_. **Formação do trabalhador: produtividade e cidadania**. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1995.

DEPRESBITERIS, L.. **Concepções atuais de educação profissional**. Série Formação de Formadores. Brasília, SENAI/DN, 1999. 121p.

DERRIDA, J.. **O animal que logo sou**. São Paulo: UNESP, 1999.

ESCOLA estadual de R\$ 2,9 mi está abandonada. **Folha de São Paulo**. Caderno Cotidiano. 02 de outubro de 2004.

FARTES, V. L. B.. **Aquisição da qualificação: a multidimensionalidade de um processo contínuo**.  
<http://www.ced.ufsc.br/gtteanped/24ra/trabalhos/t0958852522106.PDF>

FORUM CAPITAL/TRABALHO. **Conclusões e recomendações**. Memória dos grupos temáticos. São Paulo: USP. junho 1992.

FRANCO, M. L.. **Ensino médio: desafios e reflexões**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FRENTE Parlamentar defende educação profissional  
<http://www.yedacrusius.com.br/noticias/2003/dezembro2003/120403proep.htm>

FRENTE Parlamentar em Defesa da Educação Profissional visita o MEC.  
10/11/2004. <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=7404>

FRIGOTTO, G.. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Campinas: Papirus, 1999. p.159.

GARIGLIO, J. Â.. **A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do CEFET-MG**. <http://www.anped.org.br/25/joseangelogarigliot09.rtf>

GORZ, A.. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

HABERMAS, J.. **Modernidade e pós-modernidade**. São Paulo: USP. **Revista Estudos Avançados**. 1980, p. 86-96.

HAGUETTE, A.. **A luta pelo ensino básico: uma proposta pedagógico administrativa**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 1990.

HAMMOUD, D. K.. (Coord.) **Grupo de trabalho: Competências e currículo**. 18 de março de 2002.  
[http://www.unesco.org.br/programas/educacao/ensino\\_medio.asp](http://www.unesco.org.br/programas/educacao/ensino_medio.asp)

HARVEY, D.. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HELLER, A.. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

<http://www.mec.gov.br/semtec/proep/noticias/not42.shtm.04.04.04>

IANNI, O. La practica del gobierno del pt no tiene nada que ver son su historia . 2003, p.1.

<http://www.globalizacion.org/entrevistas/IanniGobiernoPTGlobalizacion.htm>

IBMS. Recursos Humanos e Formação Profissional.São Paulo:IBMS,março 1992. Este documento era uma versão preliminar da proposta atual da Força Sindical.

INEP. Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília, 1999.

INFORMATIVO do Sindicato dos Trabalhadores do CEETEPS, do ensino público estadual técnico, tecnológico e profissional do estado de SP – SINTEPS. Nº 41 - Dezembro 2004.

INFORMES Educação. Comunicação. E-mail do intracefetba. Março 29, 2004. Fonte: O Estado de São Paulo.

<http://www.andifes.org.br/news.php#1682>

INSTITUTO Brasileiro de Estudos Políticos – IBEP, 1996.

IRREGULARIDADES no CEFET são denunciadas no MEC. 2004.

<http://www.walterpinheiro.com.br/noticias.htm#16111>

LAGE, J.. Alencar apóia Lula e pede "pressão" da sociedade contra "assalto" dos juros.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u95688.shtml>.

LEIA íntegra da parte final da sabatina de Lula . Folha Online. 12/08/2002.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u35804.shl>

LEITE, H. J. D.. Estrutura organizacional: base para uma nova arquitetura organizacional do CEFET-BA. Salvador – BA. 2001. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Pedagogia Profissional do Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional “Hector Alfredo Pineda Zaldivar” – ISPETP e o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia.

LEONELLI, D.; OLIVEIRA, D.. Diretas Já: 15 meses que abalaram a ditadura. 2ª ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2004.

LIMA, L. M. S.; MORAES, L. F. S. A questão das competências: O futuro da formação profissional no Brasil. 2000. [http://www.eps.ufsc.br/disciplinas/fialho/ergcog/trab\\_alunos/T2000b/Artigos/G15](http://www.eps.ufsc.br/disciplinas/fialho/ergcog/trab_alunos/T2000b/Artigos/G15)

\_\_\_\_\_. Breve histórico da educação profissional no país. In: A questão das competências: o futuro da formação profissional no Brasil. [www.eps.ufsc.br/disciplinas/fialho/ergcog/trab](http://www.eps.ufsc.br/disciplinas/fialho/ergcog/trab)

LOPES, C.. **Crônicas, Contos e Ensaios**. 19.02.2005.

[http://www.verdestrigos.com.br/sitenovo/site/cronica\\_ver.asp?id=582](http://www.verdestrigos.com.br/sitenovo/site/cronica_ver.asp?id=582)

LULA quase dobrou quadro de servidores não-concursados. 18/4/2005. O Estado de S. Paulo.

<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=3377>

MACEDO, R. S.. **A etnopesquisa crítica multireferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador:EDUFBA, 2000.

MAFFESOLI, M.. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAGNOLI D.. A ética de Lula e a nossa. Folha de São Paulo. São Paulo 28 de julho de 2005.

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2807200507.htm>

MARSHALL, L.. MEC quer criar um milhão de vagas no ensino profissional. 16/01/2004

MARTÍN CHECA, E.. Projeto de certificação profissional baseada em competências. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1999.



MARTINS, M. F., Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão? **Coleção Polêmicas do nosso tempo**. Campinas/SP: Autores Associados. 2000.

MARTINS, R. M.. <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.phtml?cod=35107&cat=Artigos>

MATTA, R.. **Carnavais, Malandros e Heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Casa e a Rua**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MATIAS, C. R.; FERNANDES, C. M. A Falha Da Reforma. Análise sobre CEFETSP - Unidade Sertãozinho. s/d.

MEC vai estimular evasão escolar, alerta professor. Agência Estado. 25/03/2004 - São Paulo SP .  
intracefet@cefetba.br.

MEGNAGI, S. A competência profissional como tema de pesquisa. Educação & Sociedade. Campinas:Cedes, v. XIX, nº64, p. 50-83, set/1997.

MINISTRO anuncia mais vagas para baixa renda em universidades particulares. Folha Online. 25/09/2004.  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16112.shtml>

MORIN, Edgar. **A decadência do futuro e a construção do presente**. Florianópolis: UFSC, 1993.

**O DECRETO 5154/04:** Uma nova reflexão sobre o ensino técnico e tecnológico? 2004.  
<http://www.sinteps.org.br/boletim/texto%20para%20o%20seminário%20st%202.doc>

OFFE, C.. **Trabalho e sociedade:** problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, v. 1, 1989.

OLIVEIRA , R. **O banco Mundial e a Educação profissional**. s/d.  
<http://www.cefetsp.br/edu/eso/bancomundialeducacao.html>

OLIVEIRA, M. A. M.. **A reforma do ensino profissional: dismantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET-X?** Este trabalho sintetiza pesquisa realizada para fins de pós-doutoramento, na área de Administração e Políticas Públicas em Educação pela PUC de Minas Gerais. 2001.  
<http://www.anped.org.br/24/T0523492991781>

OLIVEIRA, R. P. (org.) **Política Educacional:** impasses e alternativas. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C.. **Qualidade do Ensino:** uma nova dimensão da luta pelo Direito à Educação.  
<http://www2.uerj.br/~anped11/RomualdoGil.doc>

OLIVEIRA, R.. **A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira**.  
<http://www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271c.htm>. s/da.

OLIVEIRA, R.. Ensino médio e educação profissional – reformas excludentes.  
<http://www.ced.ufsc.br/gtteamped/24ra/trabalhos/t0905205519575.PDF>. s/db.

OLIVEIRA, R..A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. s/d.  
<http://www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271c.htm>

PARA Ministério da Educação, Brasil precisa incluir 65 milhões de pessoas nos próximos 20 anos. E-mail do intracefetba. Agosto 14, 2003.

PARAGUASSÚ, L.. MEC permitirá que escolas regulares possam ser também profissionalizantes. O Estado de São Paulo. 23/06/04

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

PIMENTA, S. G.. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In André, Marli e Oliveira, Maria Rita N.S. Alternativas do Ensino de Didática. Campinas, Papirus, 1997.

PISTRAK.A.. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense. 1981.

PLANILHAS do Balanço Geral da União de 1997.

PLANILHAS do Balanço Geral da União de 1998.

PLANILHAS do Balanço Geral da União de 1999.

PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2000.

PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2001.

PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2002.

PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2003.

PLANILHAS do Balanço Geral da União de 2004.

PRETTO, N. L.. **Uma escola sem/com futuro** - educação e multimídia. Campinas/SP: Papirus, 1996. p.103.

PROGRAMA DO PT, 2002, p.1.

PRO-Jovem- Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/projovem.pdf>.

PROPOSTA de Políticas Públicas para a Educação profissional e Tecnológica. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Dezembro de 2003.

QUEIRÓS, M. I. P.. **O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

RAINHO, J. M.. O Técnico e médio. (Entrevista de Ruy Berger). **Revista Educação**. São Paulo. p. 3-5, mar. 1999.

RAINHO, J. M.. Pertinência Social: Educação deve estar a serviço da comunidade. **Revista Educação**. abril de 2001.

RAMOS, G. T. **Ensino técnico no CEFET-MG: como os alunos** - Egressos do curso de mecânica vêm o processo - relação da prática com o discurso teórico. <http://www.ced.ufsc.br/gtteanped/19ra/GT09/COMUNICA>

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **As Políticas do Ensino Técnico Federal na Perspectiva de um Estado de Classe**. <http://www.ced.ufsc.br/gtteanped/18ra/GT09/TRABALHO/ramos.pdf>

RAMOS, R.. Dívida de quase R\$ 1 trilhão. **Jornal Alto Madeira**. 26 de abril de 2005, p.2.

REVISTA ADUNICAMP. Associação de Docentes da UNICAMP. Ano 6. N.2 Setembro de 2004.

RELATÓRIO da CEPAL/UNESCO de 1992.

RELATÓRIO de Gestão de 2000 do CEFET-BA.

RELATÓRIO de Gestão de 2001 do CEFET-BA.

RELATÓRIO de Gestão de 2002 do CEFET-BA.

RELATÓRIO de Gestão de 2003 do CEFET-BA.

RELATÓRIO de Gestão de 2004 do CEFET-BA

REVOGAÇÃO do Decreto 2208/97. e-mail intracefetba. SINASEFE. 28.07.2004-07-29. Ou ver Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica – GPET. CEFET-BA on line. Nº 87, 10 de agosto de 2004.

REVOGAÇÃO de portaria pode duplicar vagas no ensino médio. 13/10/2003.  
<http://www.mec.gov.br/semtec/RedeFederal/noticias/not03.shtm>

RIBEIRO, A. P.. Professores pedem recursos para viabilização do Fundeb. Folha Online. 28/04/2005.  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17421.shtml>

RIFKIN, J.. **O Fim dos Empregos**. São Paulo: M. Books. 1995.

ROMANO, R.. A esquerda tem um projeto alternativo ao neoliberalismo? NÃO.  
 TENDÊNCIAS/DEBATES. [www.unicamp.br/unicamp/canal\\_aberto/ clipping/junho2004/clipping040619](http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/junho2004/clipping040619)

ROSSETTI, F.. Debate defende mudanças no 2º grau. **Folha de São Paulo**. São Paulo: Brasil. Seção: Cotidiano. Jul 28, 1997, p.2.

\_\_\_\_\_. Lei se caracteriza por desregulamentação do setor. **Folha de São Paulo**. São Paulo: Brasil. Seção: Cotidiano. Dec 21, 1996, p.2.

SACRISTAN, J. G.. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. E. (Org.). **Restruturação curricular**: novos mapas culturais novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 58-74.

SANTOS, B. S.. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2ª ed.. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, D.. 1987. In: BERNARTT, M. L.. Educação e trabalho na história do ensino técnico brasileiro contribuições do CEFET/PR. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP. Campinas/SP. 1999.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação Brasileira**. 3ª ed.. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Eqüidade e qualidade em educação**: eqüidade ou igualdade. Santiago/Chile. 1998. Texto de Exposição feita no IV Congresso IberoAmericano de História de la Educación Latinoamericana.

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Boletim SEMTEC**. Nº 1. 9 a 15 de junho de 2003.

SILVA, M. I. T.; RUFFINO, M. C.; DIAS, M. R.. Posicionamento de Enfermeiras sobre Ensino Problemizador. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010411692002000200011&script=sciarttext&tIngpt>

SILVA, T. T.. Pedagogia Crítica em tempos pós-modernos. In. **Identidades Terminais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SINGER, P.. A esquerda tem um projeto alternativo ao neoliberalismo? SIM. TENDÊNCIAS/DEBATES. [www.unicamp.br/unicamp/canal\\_aberto/ clipping/junho2004/clipping040619\\_folha.html](http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/junho2004/clipping040619_folha.html)

STRAUSS. L. R.. Governo tenta estimular empresas a investir no ensino técnico. Folha de São Paulo. Brasília. 21/10/2004. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16278.shtml>

TARSO garante reativação de convênios do Proep. Correio do Povo Online. 15/4/2004  
[http://www.universia.com.br/portada/actualidad/noticia\\_actualidad.jsp?noticia=65550](http://www.universia.com.br/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=65550)

TAVARES, M. C.. Economista do PT faz críticas à proposta social de Palocci.

TENTI FANFANI, E.. Pedagogía y Cotidianidad. In: TENTI FANFANI, E. (comp.) *Una escuela para los adolescentes*. UNICEF-Losada, Buenos Aires. 2000, p.4.

UFT realiza seminário sobre Pesquisa, Pós-graduação e Extensão. Brasília: ANDIFES. 2.04.2004.

VERSÃO Final da Exposição de Motivos do decreto 5154, assinada pelo Ministro Cristovam Buarque.  
[http://www.cefeteq.br/de/arquivos/minuta\\_decreto\\_v3.pdf](http://www.cefeteq.br/de/arquivos/minuta_decreto_v3.pdf)

XAVIER, M. E.. História da Educação: A Escola no Brasil. **Coleção Aprender e Ensinar**. São Paulo: FTD, 1994.

ZARAFIAN, P.. Objetivo competência. Por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina? **Temas em Debate**.  
Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa. N. 115, março/ 2002 [www.scielo.br/pdf/cp/n115/a10n115](http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a10n115).