

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
COORD. DO CURSO DE MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

Marcelo Martins Eulálio

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PARA OS JOVENS: A ATUAÇÃO DO SENAC NO
CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES DO MERCADO DE
TRABALHO – PIAUÍ – 2003-2007**

**TERESINA-PI
2010**

Marcelo Martins Eulálio

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PARA OS JOVENS: A ATUAÇÃO DO SENAC NO
CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES DO MERCADO DE
TRABALHO – PIAUÍ – 2003-2007**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL – DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI – COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM POLÍTICAS PÚBLICAS, SOB A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DOUTOR SOLIMAR OLIVEIRA LIMA.

**TERESINA-PI
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA

EULÁLIO, Marcelo Martins

Políticas públicas e educação profissional para os jovens: a atuação do SENAC no contexto das transformações do mercado de trabalho – Piauí – 2003-2007. // Marcelo Martins Eulálio. 154.fl. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Teresina, PI: UFPI, 2010.

89 fl.

I Título. Dissertação. Mestrado em Políticas Públicas.

Políticas públicas, educação profissional, profissionalização, SENAC, mercado de trabalho

**Marcelo Martins Eulálio
(MESTRANDO)**

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA
JOVENS: A ATUAÇÃO DO SENAC NO CONTEXTO DAS
TRANSFORMAÇÕES DO MERCADO DE TRABALHO – PIAUÍ – 2003-
2007
(DISSERTAÇÃO)**

DATA DE APROVAÇÃO

APROVADA EM 24 DE OUTUBRO DE 2010

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. SOLIMAR OLIVEIRA LIMA
Presidente da Banca e Orientador
UFPI**

**Profª Dra. Maria D'Alva Macedo Ferreira
Membro
UFPI**

**Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Membro
UFMA**

**TERESINA-PI
2010**

Para meus pais, Carlos e Rita;
À minha esposa, Iara;
Aos meus filhos, Marcelo e Alice;
À minha irmã, Arabela.

Meus mais sinceros agradecimentos:

Ao Prof^o Dr. Solimar Oliveira Lima, pela dedicação e competência com que orientou este trabalho, em clima de confiança e amizade, sempre revelando segurança e lucidez.

À Prof^a Ms. Conceição Boavista, pelo apoio e orientação técnica dos aspectos normativos desta dissertação.

À Prof^a Dra. Maria D'Alva Macedo Ferreira, pelas sugestões e pela atenção com que sempre me recebeu.

Ao Prof. José Carlos Aragão Silva, pelas sugestões e críticas imprescindíveis à realização desta dissertação.

Aos professores do Curso de Mestrado em Políticas Públicas, da Universidade Federal do Piauí, pelo exemplo de competência e seriedade com que sempre ministraram suas aulas.

Aos funcionários do Curso de Mestrado em Políticas Públicas, da Universidade Federal do Piauí, em especial à Neila Palacios, pela atenção e carinho com que sempre me acolheram.

À direção da Faculdade de Saúde, Ciências Humanas e Tecnológicas do Piauí (NOVAFAPI), em especial à Diretora Geral Cristina Maria Miranda de Sousa, à professora Arlene Rosa Ramos e ao colega Francisco Antônio de Alencar, pelo primeiro estímulo para que ingressasse no mestrado.

Aos professores da NOVAFAPI, em especial à Prof^a Msc. Gillian Santana de Carvalho Mendes, pelo constante apoio para que obtivesse êxito neste empreendimento.

Ao amigo João Elicio Nogueira Terto, pelo apoio proporcionado, a fim de que pudesse vencer esta importante etapa na minha vida profissional.

Aos meus amigos que direta e indiretamente contribuíram para que eu lograsse êxito nesta empreitada

“As idéias, para mim, são como nozes, e até hoje não descobri melhor processo para saber o que está dentro de uma e outras, senão quebra-las”.

Machado de Assis.

EULÁLIO, Marcelo Martins. *Políticas públicas e educação profissional: a atuação do SENAC no contexto das transformações do mercado de trabalho – Piauí – 2003-2007*. // Marcelo Martins Eulálio. 154 fl. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Teresina, PI: UFPI, 2010.

R E S U M O

Políticas públicas e educação profissional: a atuação do SENAC no contexto das transformações do mercado de trabalho – Piauí – 2003-2007 é resultado de uma pesquisa exploratória, de natureza descritiva e explicativa, que discute o papel do SENAC no desenvolvimento da Educação Profissional para o jovem piauiense. Dentre as questões postas como problema de investigação destaca-se: até onde os cursos oferecidos pelo SENAC no Piauí se ocupam efetivamente, com o desenvolvimento de competências genéricas que assegurem a compreensão, a autonomia, a crítica, a criatividade, elementos fundamentais ao exercício da cidadania? Apresentam-se argumentos sistematizados que possam contribuir para o enriquecimento da discussão sobre a significação da formação profissional do jovem piauiense pelo SENAC/PI (período entre 2003 e 2007), para as exigências do mercado de trabalho piauiense e brasileiro. Foram trabalhadas: a política de educação profissional para o jovem no Estado do Piauí, examinando a juventude brasileira e o mercado de trabalho e discutindo a escolarização e a qualificação profissional do jovem brasileiro; o preparo do jovem profissional no Piauí, destacando a educação e o mercado de trabalho para o jovem piauiense; a influência do SENAC/PI na formação do jovem profissional piauiense no período correspondente 2003-2007; a política de formação profissional para o jovem trabalhada pelo SENAC no contexto do mercado de trabalho piauiense. Por fim foram destacadas a significação do momento do ensino profissionalizante e a concepção de educação para o trabalho, entendida como um desafio histórico, jamais anteriormente vivenciado em tal magnitude.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas • educação profissional • profissionalização • SENAC • mercado de trabalho.

Eulálio, Marcelo Martins. *Public policy and professional education: the role of the SENAC in the context of changes in the labor market - Piauí - 2003-2007.* // Marcelo Martinez Eulalio. 154.fl. Dissertation (Master in Public Policy). Teresina, PI: UFPI, 2010.

A B S T R A C T

Public policy and professional education: the role of the SENAC in the context of changes in the labor market - Piauí - 2003-2007 is the result of an exploratory, descriptive and explanatory, which discusses the role of the SENAC in the development of the Vocational Education Young Piauí. Among the questions posed as a research problem stands out: as far as the courses offered by SENAC in Piauí dealing effectively with the development of generic skills to ensure understanding, autonomy, critical thinking, creativity, key to the exercise of citizenship? We present systematic arguments that can contribute to enrich the discussion on the significance of vocational training of young Piauí SENAC / PI (between 2003 and 2007), for the demands of the labor market and Piauí Brazil. Were explored: the politics of vocational education to the youth in the state of Piauí, examining the Brazilian youth and the labor market and discussing the educational and professional qualifications of the young Brazilian, the preparation of young professionals in Piauí, emphasizing education and job market for young Piauí, the influence of the SENAC / IP in the formation of young professional Piauí in the corresponding period 2003-2007, the training policy for young crafted by SENAC in the context of the labor market Piauí. Finally were highlighted the significance of the moment of conception of vocational education and education for work, understood as a historic, never before experienced in such magnitude.

KEY-WORDS: public policies • professional education • professionalization • SENAC
• the labor market.

LISTA DE SIGLAS

BACEN	Banco Central
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Social
CAGED	Cadastro Geral de Empregos e Desempregos
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CETs	Comissões Estaduais de Trabalho
CF/88	Constituição Federal de 1988
CGU	Corregedoria-Geral da União
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMTs	Comissões Municipais de Trabalho
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
COFINS	Contribuição para Financiamento da Seguridade Social
CPMF	Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEQ	Departamento de Qualificação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
DRTs	Delegacias Regionais de Trabalho
EP	Educação Profissional
FACITEC	Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia do Município de Vitória
FAD	Fundo de Amparo ao Desempregado
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFECT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
PASEP	Patrimônio do Servidor Público
PEA	População Economicamente Ativa
PEQ's	Planos Estaduais de Qualificação Profissional
PIB	Produto Interno Bruto
PICE	Política Industrial e de Comércio
PIS	Programa de Integração Social
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PlanTeQs	Planos Territoriais de Qualificação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPA	Plano Plurianual
PPTR	Política Pública de Trabalho e Renda
PREALC	Programa Regional de Emprego para a América Latina e Caribe
ProEsQs	Projetos Especiais de Qualificação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional

PROGER	Programa de Geração de Emprego e Renda
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PT	Partido dos Trabalhadores
QPS	Qualificação Social e Profissional
REP	Rede Nacional de Educação Profissional
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas
SEFOR	Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SFC	Secretaria Federal de Controle
SIGAE	Sistema de Informações Gerenciais sobre as Ações de Emprego
SINE	Serviço Nacional de Emprego
SOP	Sistema de Operações
SPE	Sistema Público de Emprego
SPMA	Sistema Nacional de Planejamento, Monitoramento e Avaliação
SPPE	Secretaria de Política Pública de Emprego
TCU	Tribunal de Contas da União
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	17
1.1 Trabalho e educação – contextualização.....	17
1.2. Educação profissional no Brasil.....	30
1.2.1. Da colônia à formação da classe operária.....	30
1.2.2. A estruturação do ensino profissionalizante.....	49
1.2.3. A reforma contemporânea da educação profissional.....	59
2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O JOVEM NO ESTADO DO PIAUÍ.....	90
2.1 A juventude e o mercado de trabalho no Brasil.....	90
2.2 Escolarização e qualificação profissional do jovem brasileiro.....	103
3 O PREPARO DO JOVEM PROFISSIONAL NO PIAUÍ.....	107
3.1 Educação e mercado de trabalho para o jovem no estado do Piauí.....	108
3.2 O SENAC na formação do jovem profissional.....	115
3.2.1 Origem e finalidades do SENAC.....	115
3.2.2 As realizações do SENAC no período 2003-2007.....	120
3.3 A Política de Formação Profissional para o Jovem do SENAC no contexto do mercado de trabalho no Estado do Piauí	125
CONCLUSÃO.....	147
REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

A educação profissional é concebida pela atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, com o objetivo de conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (artigo 39).

Mas nem sempre foi assim. No Brasil, a educação profissional, ou então, a educação para o trabalho, tradicionalmente, não tem sido colocada na pauta da sociedade brasileira como um tipo de educação importante; como parte da educação universal. Antes era associada ao conceito de “formação de mão-de-obra”, reproduzindo um estado dual presente na sociedade brasileira: de um lado as elites e de outro, o povo, os filhos dos outros, a maioria da população. Esse dualismo tem origem na nossa herança colonial e escravista, que influenciou negativamente e de forma preconceituosa as relações sociais entre as chamadas “elites condutoras”, os pensadores, de um lado, e do outro, os operários, sempre ligados à ideia daqueles que executam trabalhos manuais, sempre vinculado aos escravos. Essa visão dual de sociedade influenciou decisivamente a dimensão, a natureza e a orientação da educação profissional no Brasil e, conseqüentemente, transformou o sistema educacional, de modo geral, em sistema de discriminação social.

Não é possível esquecer que, independente da boa qualidade do serviço prestado ou da importância do produto elaborado na cadeia produtiva, os tarefeiros, os executores das riquezas eram os escravos. Apesar da riqueza que produziam não passavam de escravos relegados à condição social inferior. Não eram cidadãos. Não tinham direito à educação, num sistema social e de produção que demorou nada menos que três séculos.

Mesmo no século XX, o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, a orientação assistencialista focalizando os menos favorecidos socialmente, os órfãos e demais “filhos dos outros”.

Já foram várias as tentativas de nos livrarmos dessa herança conscientemente desagradável e preconceituosa. A princípio nos discursos eleitoreiros e, aos poucos, foi sendo agregada uma outra orientação, considerada cada vez mais relevante, que é a de preparar cidadãos para o mundo do trabalho.

A existência de “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um “dever do Estado” para com as “classes menos favorecidas” estava prevista pela Constituição Brasileira, outorgada pelo regime ditatorial do Estado Novo, liderado por Getúlio Vargas, em 1937. Essa obrigação, contida no artigo 129, deveria ser cumprida com a colaboração das então chamadas “classes produtoras” (ARANHA, 2006), fato esse que possibilitou a criação, em 1942, do SENAI, e em 1946, do SENAC. Embora ainda bastante preconceituosa e segundo Miguel G. Arroyo (2002), considerada de segunda categoria, dessa feita consolidou-se a implantação da educação profissional no Brasil.

Até a década de 1970, formação profissional se traduzia no treinamento para a produção em série e padronizada. O resultado desse tipo de formação era a incorporação ao mercado de trabalho de operadores semiqualeificados, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente delimitadas, características estas, infelizmente, ainda presentes. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, pois o conhecimento técnico e organizacional cabia quase sempre apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade dos trabalhadores não era considerada entrave significativo à expansão econômica.

Com a Lei nº 4.024/1961, pelo menos do ponto de vista legal (formal), o dualismo (escola da elite *versus* escola dos menos favorecidos) foi superado com a equivalência (ensino profissional e ensino acadêmico) e continuidade dos estudos nos níveis subsequentes. Essa lei foi remendada pela lei 5.540/68 (Diretrizes e Bases para a Reforma do Ensino Superior) e pela lei n. 5.692/71 (Diretrizes e Bases para a Reforma do Ensino de 1º e de 2º graus). Esta última, embora orientando a universalização da educação profissional técnica de nível médio, revelavam escolas que não estavam aparelhadas para assumir tal incumbência. Essa nova responsabilidade para além de se fazer difusa, recaiu sobre o nível médio em processo de deteriorização pela demanda de vagas e pela falta de definição de diretrizes curriculares evidentes e correspondentes aos interesses da sociedade civil brasileira.

Essa situação caótica nada ou pouco interferiu nas instituições especializadas em educação profissional, tais como o SENAI, SENAC. Porém, em relação ao ensino secundário, este deixou de receber o apoio necessário para ofertar a educação profissional compatível com as exigências desenvolvimentistas do Brasil

da época, e, como bem coloca Francisco Aparecido Cordão (Acesso em 03.02.10), fez uma pseudo-profissionalização. Para além da sociedade, novamente, o povo brasileiro perde oportunidade. A partir da Constituição Federal de 1988, trabalhada pela nova LDB (Lei n. 9.394/96), verificamos uma outra abordagem e a oportunidade de a Educação Profissional se fazer possível e de qualidade.

Nesta pesquisa, nossas atenções estão voltadas para a atuação do SENAC/PIAUI, no contexto das transformações do mercado de trabalho piauiense. Como interesse direto focamos o tema: Políticas públicas e educação profissional: a atuação do SENAC, no contexto das transformações do mercado de trabalho – Piauí (2003-2007).

É sabido que os princípios filosóficos (pelo menos no papel) que norteiam o projeto pedagógico em vigor no SENAC, desde 1994, buscam formar profissionais que reúnam em seu perfil, além dos conhecimentos de natureza técnica, competências e valores relacionados à dimensão humana, essenciais à vida e à atuação consciente e participativa na sociedade civil.

Considerando as expectativas de papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – quanto à formação do profissional para o mercado de trabalho nesse particular, muitas foram as questões que nos estimularam a realizar a pesquisa que aqui relatamos. Podemos destacar:

a) Considerando que as mudanças no mundo do trabalho ocorrem com extrema velocidade, até que ponto o SENAC se ocupa constantemente com a pesquisa junto ao mercado para subsidiar a oferta de cursos, de modo a oferecê-los alinhados com a postura estratégica da Instituição, que tem como foco a proatividade?

b) O SENAC, no Estado do Piauí, tem centrado suas ações no campo da educação profissional, na educação de nível básico. E por qual razão promover uma política de educação de nível básico? Essa política, de fato, atende às necessidades do mercado de trabalho?

c) A preocupação, nota-se, está centrada numa educação profissional voltada para o preparo de seus alunos para o domínio dos fundamentos tecnológicos e das habilidades técnicas necessárias ao fazer das profissões, de forma a garantir condições de laboralidade ao futuro trabalhador. Por essa razão, perguntamos: até

onde os cursos oferecidos pelo SENAC, no Piauí, ocupam-se efetivamente com o desenvolvimento de competências genéricas, que assegurem a compreensão, a autonomia, a crítica, a criatividade, elementos fundamentais ao exercício da cidadania e, portanto, da intervenção nos destinos da sociedade futura?

d) Se a educação profissional promovida pelo SENAC no Estado do Piauí não está fundada numa pesquisa, para realmente se saber quais são os profissionais requeridos pelo mercado de trabalho, como então identificar o perfil profissional de cada uma das ocupações visadas e como relacionar as competências gerais e específicas, como acontece nos cursos técnicos?

Como podemos perceber, essas questões apontadas se fazem problema de investigação sobre políticas públicas e educação profissional as quais discutimos de forma criteriosa, a fim de poder apresentar argumentos sistematizados que possam contribuir para o enriquecimento da discussão sobre a significação da formação profissional do jovem piauiense pelo SENAC/PI, entre os anos de 2003 e 2007.

A alta exigência quanto a um maior grau de instrução (com a predominância do nível médio, e superior - completo e incompleto) e a forte incidência de categorias ocupacionais de nível médio e técnico no setor reforçam a necessidade de uma ação educacional, que garanta a esses trabalhadores, possibilidade de inserção e ascensão profissional.

É importante notar que a evolução tecnológica em todos os setores produtivos, promovida pela informática, gera exigências crescentes na qualificação da mão-de-obra em todas as atividades e grupos ocupacionais. Ressalte-se que, no Piauí, tal tendência aponta para novas necessidades, novas exigências de qualificação profissional, novas demandas de mercado e de modificação no padrão característico dos processos industriais de produção que podem influenciar na configuração do perfil profissional requisitado.

Para a concretização das pretensões antes expressas foi preciso utilizar pesquisa bibliográfica e documental. A primeira representa a condição básica de fundamentação teórica e garantia de confiabilidade e cientificidade ao trabalho dissertativo. Essa pesquisa bibliográfica foi realizada em livros, legislações e revistas especializadas, seja na forma gráfica ou por meio virtual. Trabalhamos com documentos, através de relatórios, atas de reunião, programas de cursos e outros

que se fizeram necessários, como forma de averiguar os fatos.

O trabalho de campo que desenvolvemos foi bastante limitado pelas interrupções e reticências nas respostas às perguntas feitas, contudo, permitiu e colaborou para que pudéssemos construir argumentos que facilitassem a construção de um quadro representativo do trabalho SENAC/PI, na formação do profissional do jovem piauiense.

Para atender aos interesses desta investigação, realizamos uma pesquisa exploratória de natureza descritiva e explicativa. Em primeiro lugar investigamos a política de educação profissional para o jovem no Brasil, examinando-a desde o período colonial, sua estruturação e reforma contemporânea. Em seguida, abordamos a política de educação profissional para o jovem no Estado do Piauí, destacando a educação e o mercado de trabalho para essa categoria. Abordamos o SENAC/PI, seu papel e suas principais realizações na formação do jovem profissional piauiense, no período correspondente 2003-2007. Prosseguindo, analisamos a política de formação profissional para o jovem trabalhada pelo SENAC no contexto do mercado de trabalho piauiense, ressaltando finalmente algumas limitações relativas a essa qualificação.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As políticas públicas relacionadas à educação profissional são imprescindíveis e complexas, especialmente aquelas dirigidas à juventude. E esse caráter imprescindível deriva da necessidade real que milhares de jovens têm para ingressar precocemente no mercado de trabalho em face da crise social que atualmente constatamos. A complexidade resulta dos impasses estruturais da economia e da cultura da elite brasileira que se mantém sócia menor e subordinada aos centros hegemônicos do capital e aposta na cópia, no atalho, e em transformar a exceção em regra (FRIGOTTO, 2004, p. 204).

A importância da educação profissional como objeto de políticas públicas ganhou relevância a partir do instante em que o jovem começou a figurar nas estatísticas de desemprego, uma vez que isso ameaça a desagregação do tecido social (VELASCO, 2008, p. 194).

1.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO – CONTEXTUALIZAÇÃO

O trabalho representa uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade e se faz alicerce para a estruturação de categorias sócioprofissionais. Consideramos que o trabalho deva ser um objeto de ação e de intervenção de políticas governamentais; a regulação, o controle, a distribuição e a locação de postos de trabalho, dos locais em que se efetuam a atividade coordenada e o não-trabalho também fazem parte da construção de normas e instituições para disciplinar e controlar seu funcionamento como atividade social.

O trabalho constitui direito fundamental da pessoa humana. Nesse sentido, dispõe o artigo 6º, da Constituição Federal de 1988 (CF/88): “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” O inciso I, do mesmo artigo 6º da Carta Magna, assegura a proteção à relação de emprego contra despedida arbitrária ou sem justa causa e prevê indenização compensatória, dentre outros direitos. E mais, a Lei Magna proíbe a distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual, ou entre os profissionais respectivos. Essas normas protetivas, dentre outras, decorrem de um princípio

fundante do Estado Democrático de Direito que é o da dignidade da pessoa humana. Imperioso notar que, numa lógica capitalista, o trabalho dignifica a pessoa humana, ao proporcionar-lhe o estabelecimento de novas relações sociais, o aprendizado de um determinado ofício e melhores condições para o usufruto de outros direitos não menos importantes como a moradia, educação, lazer, saúde, entre outros.

A propósito, registra Maria Dalva Ferreira (2009) que é por meio do trabalho que o homem se dignifica, mesmo que não seja um princípio orientador para todos os indivíduos da sociedade moderna. E, como valor, o homem tem possibilidades de construir os seus próprios meios de produção e reprodução de suas necessidades objetivas e subjetivas.

As visões e representações sobre o trabalho, sobre as profissões e sobre sua relação com a escolarização são, na atualidade, muito variadas. Desde os tempos mais remotos, na história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades.

Nas sociedades primitivas, que viviam à base de coleta, de pesca e de agricultura rudimentar, a divisão social do trabalho dava-se segundo a diferenciação sexual e de idade: crianças e jovens eram responsáveis por certas tarefas domésticas; às mulheres cabiam atividades domésticas e outras voltadas a agricultura e aos homens reservavam-se as tarefas mais “nobres”, como a colheita e a caça. Predominavam as formas de trabalho manual, executado mediante o emprego da força física, com o auxílio de instrumentos e equipamentos rudimentares, como o machado, a foice, etc., que exigiam habilidade em seu manuseio. (MANFREDI, 2002, p. 34).

Nas sociedades escravistas, o trabalho das mulheres, das crianças e dos jovens se mantém. Nas sociedades em que predomina a agricultura, às crianças e aos jovens continuam sendo atribuídas tarefas vinculadas ao cuidado com os animais domésticos e ao auxílio durante os momentos de intensificação da produção, como os de semeadura e de colheita. As mulheres continuam com as atividades domésticas. Aos homens fica reservada atividades artesanais com a utilização de ferro, pedra, madeira e outros materiais nobres. (MANFREDI, 2002, p. 35).

Registra Silvia Maria Manfredi que:

O desenvolvimento da agricultura, o aperfeiçoamento dos instrumentos e equipamentos, o aparecimento das cidades, sem falar na necessidade das guerras, vão gerar maior complexidade na divisão do trabalho, a qual levará ao desenvolvimento da produção artesanal (ao lado da agricultura mais extensiva e complexa). O desenvolvimento do artesanato, a ampliação da produção agrícola, o crescimento das cidades implicam a necessidade de alargamento e desenvolvimento do comércio e, conseqüentemente, uma nova divisão social do trabalho, assim designada porque associada ao aparecimento de classes sociais diferenciadas [...] (2002, p. 35).

O aparecimento das corporações de ofício (base das futuras categorias sócioprofissionais) e o incremento do comércio, a partir do século XI, promovem a separação entre o trabalho manual e o intelectual. Tem-se início ao desenvolvimento da manufatura e, posteriormente, da grande indústria. É nesse momento da história que aparecem as primeiras noções de profissões e de especializações profissionais.

As transformações na organização do trabalho artesanal e o aparecimento da indústria manufatureira no século XVIII produzem o trabalhador livre, de atividade assalariada. Este se liberta dos laços e das obrigações que o prendiam às guildas, nas cidades, e aos feudos, no campo, tornando-se, gradativamente, um trabalhador fabril. Esse novo trabalhador, produto das transformações, passa a ser a referência do emergente sistema capitalista. A relação de trabalho e a forma de organização da produção caracterizam o que a historiografia denomina de industrialização. Essa experiência iniciada na Inglaterra expande-se com vigor para o mundo a partir do Século XIX. (MANFREDI, 2002, p. 41).

É bom destacarmos que:

Até o início do século XIX, a pequena produção agrícola e mesmo a indústria manufatureira prescindiam de trabalhadores mais qualificados do que os então existentes. Porém, quando a indústria moderna, que tem como suporte a maquinaria, passou a substituir a indústria manufatureira, colocou-se a imperiosa necessidade de adequar a formação do trabalhador às exigências desses novos tempos, elevando-se, portanto, os níveis de qualificação da mão-de-obra. É de fundamental importância compreender-se que esse avanço histórico ao mesmo tempo em que produziu a necessidade de elevar o padrão de conhecimento dos trabalhadores, trouxe conseqüências desastrosas para a pequena produção, eliminando-a progressivamente, e nesse processo destrutivo eliminou também as antigas formas de aprendizagem do trabalho, ou seja, aquelas que eram realizadas no próprio local do trabalho. (NASCIMENTO, 2000, p. 42).

O início do século XX é marcado pela consolidação do sistema produtivo capitalista, inaugurando-se um tipo de organização de produção que vai encontrar na década de 1940 um modelo onde as tarefas são incorporadas numa sequência mecânica, subordinada a controles rígidos de tempo – a clássica linha de montagem – em que os graus de liberdade e de flexibilização são mínimos. Nesse período, a educação institucionalizou-se e vinculou-se a uma atividade prática. À escola foi atribuída a função de formar mão de obra para as atividades requeridas pela moderna industrialização. (NASCIMENTO, 2000, p. 43).

Os trabalhadores do tempo fordista, período compreendido entre 1945 e 1973, realizavam apenas uma pequena e reduzida tarefa como parte de uma linha de montagem. Não necessitavam de determinadas qualificações, uma vez que, no geral, exerciam funções extremamente simples, e mais, o exercício daquelas tarefas dispensava qualquer qualificação acadêmica para exercê-la; bastava o exercício da repetição do ato para fazê-lo bem e cada vez melhor. O cenário produtivo contribuía para a consolidação do processo de divisão do trabalho, em que o trabalho humano se especializava, cada vez mais, em uma única tarefa. Na verdade não havia qualquer preocupação com a rotina psicológica do empregado. O interesse recaía sobre a rotina da tarefa. (LIMA, 2009, p. 170).

Considerando essa linha de pensamento, o operário que executava determinada tarefa poderia, assim, ser facilmente substituído por outro que também tivesse recebido o mesmo treinamento. Nessa perspectiva, o operário se via como que, forçado a permanecer na ignorância da alienação no processo do trabalho, na medida em que era compelido a ser uma pequena parte do todo e, impedido de exercer atividades consideradas intelectuais. Ao lado do trabalho parcial, a era fordista mantinha uma pequena parcela do trabalho humano em funções mais complexas, para as quais se necessitava de boa qualificação. (LIMA, 2009, p. 170).

A mudança de um modelo de produção (taylorismo/fordismo) por outro (toyotismo) contribuiu para uma substancial mudança nas relações de trabalho no segundo pós-guerra. A crise estrutural do capitalismo promoveu a substituição do padrão produtivo taylorista e fordista por novas formas produtivas e desregulamentadas (modelo japonês ou toyotismo), atendendo aos interesses de uma política mais liberal e adotando como premissas a desregulamentação do

mercado, a flexibilização da legislação trabalhista e a terceirização na produção. Essa nova estrutura que se desenhava na relação capital-trabalho passou a exigir trabalhadores disciplinados, perfeitamente adaptados às formas capitalistas de produção. (ANTUNES, 2007, p. 176-177).

Nesse contexto, é importante destacar que o papel da escola, segundo Ilma Vieira Nascimento (2002, p. 43), foi fundamental ao desenvolver, basicamente, duas funções: uma foi a transmissão dos conhecimentos dentro dos limites necessários à produção; a outra, a de transmissão dos valores da burguesia capitalista aos trabalhadores.

A superação das contradições do modo de regulação fordista passou a exigir a construção de novas relações de trabalho o menos possível conflitante. (NOGUEIRA, 1998, p. 65). Consequência da implementação desse novo modelo de produção foi a precarização da força humana que trabalha ou, por outras palavras, a brutalização do contingente de homens e mulheres que vivem do trabalho. As modificações operadas nos processos de produção fizeram-se em nome do capital. (NOGUEIRA, 1998, p. 68).

De acordo com Ricardo Antunes. (2002), a desregulamentação, flexibilização e terceirização promoveram uma inversão de valores: o capital passou a valer mais que o trabalho humano (este só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução do capital). Uma política mais liberal passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas. As transformações no processo produtivo decorrente do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo são inevitáveis.

O toyotismo deu início a um processo de manipulação da classe trabalhadora. O despotismo mesclou-se com a manipulação do trabalho, envolvendo a classe de trabalhadores. O produto do trabalho, numa linguagem de Karl Marx, aparece como alheio e estranho ao trabalhador (trabalho alienado, estranhado). Tem-se a fase da apropriação do saber fazer intelectual do trabalho pelo capital. Com a flexibilização da acumulação capitalista há a redução do proletariado fabril estável e o incremento do novo proletariado, do subproletariado fabril e de serviços (terceirizados), aumento do trabalho feminino, dos assalariados médios e de serviços, exclusão da mão de

obra jovem e idosa, inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho. A classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se (ANTUNES, 2007, p. 169-170), pondo em dúvida o caráter dignificante do trabalho para o ser humano.

Nesse processo de transformação, parcela da classe trabalhadora tornou-se mais qualificada (principalmente na área da siderurgia, onde houve uma relativa intelectualização do trabalho). Outra parcela desqualificou-se e precarizou-se em diversos ramos, como a indústria automobilística. Surgiu a criação de um lado, em escala minoritária, o trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional, capaz de operar com máquinas, computadores e, de outro, uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação. (ANTUNES, 2007, p. 170).

Esse processo de desestruturação e precarização do mercado de trabalho ao tempo em que implicou o aumento das taxas de desemprego proporcionou, por outro lado, campo fértil para o emprego melhor assalariado e a generalização de postos de trabalho precários.

Nesta perspectiva Marcio Pochmann registra que:

Por concentrarem os investimentos em pesquisa e tecnologia nos países de origem, as grandes corporações transnacionais centralizam grande parte do poder de criação e redirecionamento geográfico dos postos de trabalho de maior qualidade e remuneração, responsáveis pelas funções de comando e planejamento. Em contrapartida, a possibilidade de organização da produção em rede mundial motiva o deslocamento de parte do processo produtivo dos países ricos para os pobres, geralmente vinculado às atividades de execução e produção, que demandam ocupações mais simples e rotineiras.

Assim, as economias não-desenvolvidas transformam-se em uma grande feira mundial de concorrência pelos menores custos de trabalho possíveis [...]. (2005, p. 8)

A desregulamentação do trabalho, como dito anteriormente, abriu caminho para a flexibilização dos contratos, redução do poder sindical, retirada de direitos, corte de salários e substituição de custos empresariais por benefícios públicos na qualificação de mão-de-obra. O Brasil sofreu direta e indiretamente essas transformações, assumindo crescentemente maior responsabilidade na geração de excedente estrutural de mão-de-obra. (POCHMANN, 2005, p. 9).

Importante notar nesse contexto, que a qualidade dos postos de trabalho

existentes tende a estar associada tanto ao desenvolvimento tecnológico e à organização do trabalho quanto às condicionalidades impostas pela regulação do mercado nacional de trabalho.

A constituição de cadeias produtivas mundiais encontra-se dividida em dois níveis distintos. No primeiro nível assumem maior importância as atividades produtivas vinculadas aos processos de concepção do produto, definição do *design*, *marketing*, comercialização, administração, pesquisa e tecnologia e aplicação das finanças empresariais. Por serem atividades de comando e elaboração, são partes do processo produtivo, vinculadas aos serviços de apoio à produção, com tecnologias mais avançadas, demandando crescentemente mão-de-obra mais qualificada, que recebe maior salário e com condições mais favoráveis de trabalho. A parte majoritária dos investimentos em ciência e tecnologia é de responsabilidade dos países do centro capitalista. O eixo da diferenciação da competição intercapitalista não mais se sustenta na geração de valor agregado à produção de manufatura, mas na concentração das atividades de mais alto conteúdo tecnológico e de confecção de valor intangível (POCHMANN, 2005, p. 32).

Para as nações pertencentes ao centro da economia mundial, a mão-de-obra envolvida no processo produtivo assumiu menor custo do trabalho e as mais flexíveis e precárias condições de trabalho possíveis ao empregador, não exigindo, em contrapartida, qualificação profissional superior. As principais atividades laborais encontraram-se concentradas nas esferas de execução, distribuição e montagem de produtos, muitas vezes, com organização do trabalho crescentemente taylorizado. O desemprego de um lado e o trabalho assalariado de outro são inevitáveis no processo de acumulação de capital. (POCHMANN, 2005, p. 33).

A política neoliberal propiciou a valorização financeira em detrimento da produção. A reestruturação do capitalismo é responsável pelo surgimento de uma nova classe de trabalhadores, a dos assalariados em condições precárias, que são aqueles que não possuem qualificação para ocupar posições de comando no mercado e se sujeitam a condições mais desfavoráveis (ausência de carteira de trabalho, jornadas de trabalho longas, ocupações que exigem trabalho de mera execução, etc.).

Por outro lado, a redução da força de trabalho, sem prejuízo à produtividade,

exige que o trabalhador seja mais qualificado. Com relação aos desempregados, estes quando são reinseridos no mercado, geralmente ocorre sem que se preservem as condições objetivas que o trabalhador dispunha, desperdiçando-se suas habilidades e conhecimentos acumulados no emprego anterior. Nem sempre o trabalhador consegue a mesma colocação no mercado que ocupava anteriormente e por isso, deixa de aproveitar as habilidades conquistadas.

Outros fatores, como sexo, idade, condição étnica, também são importantes para a empregabilidade, o que deixa claro como o capitalismo, sem absorver toda a força de trabalho, transfere para o trabalhador o “motivo” pelo seu desemprego, transmitindo-o a ideia de que sua inserção no mercado depende das suas próprias condições técnicas. Cabe ao trabalhador, portanto, empreender esforços para aumentar suas expectativas de empregabilidade. É nesta via que verificamos a corrida pelos cursos de idiomas (especialmente inglês e espanhol), de informática e até o universitário. (GRAVE, 2002, p. 91).

Acredita-se que a dimensão estrutural do desemprego no Brasil, na década de 1990, estaria associada ao abandono do projeto de industrialização, a partir da crise dos anos oitenta e, principalmente, do processo abrupto de abertura comercial, valorização cambial, altas taxas de juros e de reestruturação empresarial, sem acompanhamento de políticas industriais ativa e social compensatórias, em curso nos anos 90. O crescimento das ocupações por conta própria, de assalariados sem carteira e as altas taxas de desemprego revelam o perfil e a dimensão do desemprego atual. (POCHMANN, 1996, p. 167).

Sem o “amparo” legal e institucional do Estado, minimizado e reformado para melhor atender aos interesses do grande capital, a partir da década de 1980, parcela considerável dos trabalhadores, especialmente aqueles mais jovens, não reúne sequer condições para ingresso no mercado de trabalho, este povoado por empresas nas quais nunca se produziu tanto com tão pouca mão-de-obra. A esses trabalhadores restam poucas alternativas: o ingresso na incerteza da informalidade, dos contratos temporários e precários, ou mesmo na criminalidade e até na mendicância.

Nesse cenário, a formação mostra-se como instrumento relevante para a garantia da empregabilidade. O capitalismo global naturalmente coopta os

trabalhadores qualificados e exclui grande parte da população que sequer consegue ser trabalhadora, não tem salário, não tem a possibilidade de participar de um sindicato, tornou-se descartável.

Com propriedade, observa Carlos Minayo Gómez:

Na realidade, a história do capitalismo é a história da transformação do trabalhador em força de trabalho e do assalariamento como condição de reprodução do trabalho e do capital. Por isso mesmo, é a história da acumulação do capital e da apropriação da mais-valia, que acontece tendo com pano de fundo a luta de classe intrínseca e permanente às relações de trabalho.

Nessa linha de raciocínio, podemos concluir que os trabalhadores, em princípio, continuam tão alienados dentro dos locais de trabalho como antes, do ponto de vista marxista. Cristovam Buarque, ao comentar a inclusão dos “sem-classe” no mercado de trabalho, observa a evolução no Brasil do binômio emprego/qualificação:

Enquanto o conjunto da população era sem educação e esta não era necessária para o trabalhador participar do processo social, inclusive econômico, o abandono da educação não trazia grandes impedimentos à possibilidade de emprego, ao bem-estar social e ao crescimento da economia. Mesmo sob a escravidão, houve progresso econômico no Brasil, mas não social. A necessidade de escravizar africanos, trazê-los, comprá-los, mantê-los alimentados e saudáveis, explorados e acorrentados era prova de que havia escassez de mão-de-obra e não havia necessidade de qualificação. (2008, p. 40).

Acrescenta Cristovam Buarque (2008), que os escravos chegavam ao Brasil sem jamais terem visto uma enxada e sabiam imediatamente como utilizá-la, sem necessidade de qualquer qualificação, sendo obrigados ao trabalho forçado, porque não havia desemprego. Hoje é exatamente o contrário, não há emprego para atender a demanda social e há necessidade de qualificação:

Com a abolição da escravatura, os principais produtos continuaram agrícolas, os trabalhadores continuaram sem necessidade de qualificação, morando em zonas rurais, com baixíssimos salários, em sistema semi-feudal. Com a industrialização, ocorreu a migração para a cidade, o processo social e econômico passou a exigir qualificação profissional como condição para o emprego, mas os sem educação continuaram sendo tratados como *sem-classe*. Esse é o tratamento dado até hoje a uma parte considerável dos trabalhadores brasileiros: não-fichados, informais, terceirizados-de-baixo-salários. (BUARQUE, 2008, p. 40).

Ressalte-se que,

[...] A evolução tecnológica, ao mesmo tempo em que reduz o número de empregos, exige educação e qualificação do trabalhador para as poucas vagas disponíveis. O dinâmico mundo da evolução tecnológica não oferece emprego para os sem-qualificação. A empregabilidade já não vem do crescimento de oferta de vagas, mas sobretudo da oferta de mão-de-obra qualificada. O trabalhador integrado no sistema deve sua posição não mais à migração do campo para a cidade e a um curto treinamento, mas ao estudo. Ascensão dos *sem-classe* já não pode ocorrer graças a qualquer emprego, porque ele ficou raro e exige qualificação. Só resta a esperança de ascensão social pelo acesso à propriedade do capital-conhecimento. (BUARQUE, 2008, p. 40)

No contexto apontado por Cristovam Buarque, o centro das atividades produtivas passou da utilização prioritária da força dos braços dos escravos para o uso em maior escala dos cérebros dos operários. O trabalho puramente manual passou para o trabalho especializado. O empregado se transformou em operário. Ressalte-se que, hoje, o trabalhador não terá emprego moderno e bem remunerado sem uma formação especializada que o transforme de operário em operador: No lugar das mãos, deve usar os dedos para mover as máquinas pelos meios digitais.

O emprego de qualidade passa a ser ocupado por quem tem formação de qualidade. Nesse contexto, formação e emprego parecem sinônimos, desde que a formação leve em conta as necessidades de profissionais no mercado. A educação profissional apta para o trabalhador será aquela capaz de prepará-lo para as constantes mudanças ocasionadas pelo avanço técnico-científico de ajustar as competências e habilidades adquiridas, conforme as necessidades do mercado.

O trabalho, antes considerado com o produto do emprego da força física, passa a exigir atividades intelectuais, ocasionando uma cisão entre o trabalho qualificado, resultante de uma formação profissional e o não qualificado. Nessa perspectiva a Educação Profissional aparece como um mecanismo apto a inseri-lo no mercado de trabalho. Entretanto, anota Carlos Minayo Gómez (2002) que os estudos mais conhecidos referentes ao tema educação e trabalho, na sua grande maioria, estão destinados a analisar o caráter dos cursos profissionalizantes. Questionam a procedência de considerá-los como cursos de formação ou preparação para o trabalho, discutem em que medida qualificam ou profissionalizam. Valorizam-se, nas análises, as iniciativas da denominada “escola-produção”, em que o próprio trabalho constitui elemento pedagógico e educativo. Essa ênfase tem por

base a idéia de que se forma no processo do trabalho, trabalhando, o que reforça o *training on job* das empresas, sem questioná-lo. Da mesma forma, esses estudos destacam a importância da aprendizagem teórica para aplicação imediata dos conhecimentos, dentro da mesma lógica oportunista do capital, em que esse “saber realizado” é fonte de sustentação econômica (GOMEZ, 2002, p. 44-45).

Como bem assinala Ilma Vieira Nascimento (2000, p. 41), refletir sobre as transformações no mundo do trabalho e na educação dos trabalhadores requer que se compreendam as relações entre trabalho e educação, dado que a sociedade a que pertencemos ressalta a qualificação do trabalhador como um dos requisitos básicos para a sua inserção no processo produtivo.

Podemos arriscar em afirmar ser inquestionável a importância da escola para o trabalhador, sendo um dos lugares mais apropriados para sua qualificação:

Assim, a educação que se processa através da escola passa a ser entendida por variados segmentos sociais, como uma instituição social necessária não só para preparar o indivíduo para as atividades produtivas, mas como uma agência a que se pode atribuir a tarefa de resolver agudos problemas vividos pela sociedade. (NASCIMENTO, 2000, p. 41).

No trato relativo à educação para o trabalho, temos que construir uma visão do trabalho alternativa à do capital mundial. Isso implica, inegavelmente, a negação do utilitarismo e do reducionismo que a práxis capitalista impõe ao trabalhador.

Nesse sentido, Marcos Arruda preleciona:

Para Marx, trabalho é atividade produtiva, prática do manejo dos instrumentos essenciais a todos os ofícios, associada à teoria como estudo da própria realidade e dos elementos e princípios fundamentais das ciências. Um trabalho que se fundamenta no saber mais atual, mais transformador, mais abrangente e que exclui toda oposição entre cultura e profissão. Marx fala na formação intelectual e espiritual associada à formação técnica e científica. Daí a sua proposta de formação do ‘homem omnilateral’. Seu aceno com o ‘reino da liberdade’ abre um horizonte ainda mais amplo para o desenvolvimento das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Para Gramsci, o trabalho é a própria forma de o ser humano participar ativamente na vida da natureza a fim de a transformar e a socializar. Daí sua proposta de uma ‘escola inicial única de cultura geral, humanística, formativa, que considere justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar de forma manual (técnica, industrialmente) e o da potencialidade do trabalho intelectual’ (2002, p. 68)

Ressaltamos que a importância que é dada à educação, na atualidade, nem sempre esteve presente na história das sociedades. Houve épocas em que a educação era um bem disponível apenas para parcelas muito restritas da sociedade, geralmente aquelas integrantes das esferas de poder. Por outro lado, entendia-se necessária a instrução do trabalhador. Assim, Miguel G. Arroyo acrescenta:

Os governantes e a moderna burguesia, por esclarecimento ou por pressão do povo 'ignorante', tiveram que seguir as recomendações que na mesma época fazia Diderot à imperatriz da Prússia, defendendo a instrução para todos: 'É bom que todos saibam ler, escrever e contar', dizia ele, 'desde o primeiro-ministro ao mais humilde dos camponeses'. E justificava: 'Porque é mais difícil explorar um camponês que sabe ler do que uma analfabeto'. (2002, p. 75)

Percebe Miguel G. Arroyo, diante das colocações dos dois representantes das elites (Voltaire e Diderot), a existência de um dilema que estará presente nas lutas pela educação dos trabalhadores nos últimos séculos:

[...] de um lado, defender como bom que todos saibam ler, escrever e contar, até o mais humilde dos camponeses – democratizar a instrução elementar; de outro lado, não permitir que os trabalhadores sejam esclarecidos, mas controlar sua formação, mantê-los ignorantes para serem guiados pela burguesia esclarecida – controlar, reprimir o saber, a educação, a organização e constituição das classes trabalhadoras. A história da educação burguesa para o povo comum gira em torno desse binômio: permitir sua instrução e reprimir sua educação-formação, ou o binômio libertar e reprimir, *libertar* o povo dos preconceitos da velha ordem através de um mínimo de modernidade, e *reprimir* o saber e o poder de classe. Se olharmos apenas ao primeiro elemento do binômio, teremos uma história da educação marcada pelo avanço da instrução popular, pela modernização do povo, por sua civilização e inserção no mundo do letrado e na cidadania formal. Evidências não falta para reconstruir essa história civilizatória da instrução. Em todos os países pode ser constatada uma tendência à expansão da escolarização. Os trabalhadores frequentam vários anos de escola em inúmeros países e a instrução elementar para todos deixou de ser uma proposta de intelectuais progressistas e passou a fazer parte da lógica da própria sociedade capitalista. (2002. p. 75-76).

O certo é que no Brasil, a educação constitui tema constante tanto no discurso dos empresários quanto no dos trabalhadores:

Desde décadas passadas, mas, sobretudo, a partir dos anos 80, o empresariado brasileiro afirma que a educação é a via possível para que a população possa se integrar à atual reestruturação do sistema capitalista. Apregoa-se que essa reestruturação apóia-se nos paradigmas da globalização da economia das novas tecnologias e no

mercado. O poder da educação é ressaltado como um dos elementos indispensáveis para o chamado resgate da dívida social e, nesse sentido, a educação é concebida como a chave para a conquista da cidadania na medida em que, por meio dela, as pessoas se qualificam para disputar um lugar no mercado.

Os objetivos propostos, daí advindos, e dirigidos para as camadas majoritárias da sociedade, são os de elevar os níveis de escolaridade e de universalizar esses níveis. Na verdade, a ênfase da universalização recai no ensino fundamental (precisamente, as quatro primeiras séries), na perspectiva de garantir o acesso e a permanência das camadas sociais pobres nesse nível de ensino. Quanto ao ensino médio, as medidas são as de reformulá-lo, separando o ensino de natureza mais geral da formação profissional. Este último ponto tem sido amplamente divulgado, por órgãos governamentais, à sociedade brasileira, via canais de televisão, como um dos recortes da política educacional que se levado a termo virá equacionar, na ótica dos seus mentores problemas relativos à inserção no mercado de trabalho de grande massa de trabalhadores desempregados. (NASCIMENTO, 2000, p. 45).

Entretanto, a educação profissional não deve consistir unicamente num instrumento apto a inserir o trabalhador no mercado de trabalho. Considerando que esse mercado de trabalho está em constante processo de modificação, a educação profissional deve consistir também num instrumento apto à promoção da emancipação do trabalhador e à sua permanência nesse mercado de trabalho.

Com o avanço tecnológico constante, determinadas habilidades ficam desatualizadas ou simplesmente não se prestam mais para os seus fins. Manter-se num mercado de trabalho onde as transformações acontecem sistematicamente não é tarefa fácil. Para Harvey *apud* Ferreira (2009), o acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve grande importância, na luta competitiva, mas, atualmente, verifica-se uma renovação de interesse e de ênfase, já que, em um mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades (em oposição ao sistema fordista, estável e padronizado) o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, a mais recente descoberta científica implica alcançar importante vantagem competitiva.

Explica Maria D'Alva Macedo Ferreira que:

As mudanças, no âmbito das novas tecnologias, juntamente com o processo de globalização, apresentam desafios que testam tanto a capacidade de indústrias e empresas de permanecer no mercado quanto à dos profissionais em se manterem aptos a desenvolver seu trabalho, uma vez que este novo padrão exige qualidade, flexibilidade e maior produtividade. Poderíamos dizer que a caracterização principal do espaço e do que nele se constitui é por

possuir um grau de transformação e adaptação pessoal muito rápido, uma forte concorrência, entre setores do mercado. O mercado se organiza, mediante o desenvolvimento do capital. (...) No trabalho, exigem-se habilidades para: analisar, interpretar, criar, tomar iniciativas e decisões, corrigir instruções, trabalhar em equipe, comunicar-se, aprender constantemente, trabalhar. (2009, p. 44)

Indiscutível o fato de que o ingresso no terceiro milênio está sendo marcado por um conjunto de mudanças em variados campos da vida humana: o sistema produtivo, bem como a área de serviços, é modificado pela informatização e robotização. A educação não pode ficar imune a essas mudanças. A questão, porém, é de se saber se a qualificação consiste em preparar o trabalhador para ser polivalente ou dar-lhe alguns poucos conhecimentos para a execução de tarefas, por meio de cursos rápidos desvinculados de qualquer formação geral e mais humanística, apta a emancipar o trabalhador e fazer com que este possa conduzir seu próprio destino. Resta saber em que dimensão ela é afetada.

1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Devemos considerar inicialmente que pelo fato de o fenômeno educacional se desenrolar no tempo e fazer parte da história, torna-se indispensável estudar especificamente a educação profissional e suas teorias no contexto histórico em que surgiram. A educação profissional não é um fenômeno neutro e, em razão disso, sofre os efeitos de outros fenômenos de ordem sócioeconômica e política.

1.2.1 DA COLÔNIA À FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA

Antes, porém, de caracterizarmos a educação profissional do período colonial, importante notar a distinção que se faz entre educação profissional e qualificação profissional, expressões estas, muitas vezes, utilizadas com caráter de sinonímia. Antônio Almerico Biondi Lima (2005) coloca que a qualificação representa uma relação social construída pela interação dos agentes sociais do trabalho em torno da propriedade, significando o uso do conhecimento construído no e pelo trabalho da educação (processo sistematizado de aquisição de conhecimentos gerais e específicos, que pressupõe a existência de um conjunto de relações entre os agentes sociais da educação, em particular entre o educador e o educando, relativas à apropriação, significado e uso do conhecimento construído pela humanidade).

Acrescenta ainda Antônio Almerico Biondi Lima (2005) que:

O conceito qualificação não é recente (como não o é a polêmica em torno dele), sendo considerado, há décadas, como chave e ponto de encontro entre Economia do Trabalho, Sociologia do Trabalho e Sociologia da Educação. Mais recentemente, a Pedagogia, como Ciência da Educação, também tem se apropriado do conceito a partir das discussões sobre as relações entre trabalho e educação (cf. Gómez *et al.*, 1989).

[...] Essas diferentes tradições, cada qual buscando um grau de confluência, tem gerado, além da polissemia observada por Manfredi (1999), uma falsa identidade entre educação e qualificação, como se esta se reduzisse a uma modalidade daquela. Essa utilização, para além da sua vinculação às diferentes concepções teóricas sobre trabalho e educação, revela a intencionalidade dos agentes sociais em demarcar terrenos, utilizando os conceitos para os seus próprios fins.

A concepção de qualificação ganha outro significado, se analisada sob um enfoque sociológico. Nesse sentido, diz Antonio Almerico Biondi Lima (2005), valendo-se de Littler, citado por Castro (1993), que no âmbito da Sociologia do Trabalho, localiza três concepções principais da qualificação: a) a que a compreende como um conjunto de características das rotinas de trabalho, expressa empiricamente como tempo de aprendizagem no trabalho ou por capacidades adquiríveis por treinamento. Neste caso, qualificação do posto de trabalho e do trabalhador se equivalem; b) a que a relaciona com o grau de autonomia do trabalhador e por isso mesmo oposta ao controle gerencial; o que implicaria capacidades adquiríveis por “treinamento” no e para o trabalho; c) a que a percebe como construção social, complexa, contraditória e multideterminada. Explica Antônio A.B. Lima que

A opção dos autores é de assumir a terceira perspectiva, seguindo os passos de Castro (1992; 1993) que, de forma coerente com a sua concepção de processo de trabalho, afirma que a qualificação inclui: a) entrechoques de interesses e motivações *inter* (capital e trabalhadores), *intra* (diferentes segmentos dos trabalhadores como engenheiros, técnicos, peões, etc.) e *extra* (cortes por gênero, etnia, geração, etc.) classes sociais; b) relações entre poderes e saberes no local de trabalho onde se torna importante: • verificar a construção das classificações e categorizações da qualificação, não só pelas chefias, mas também pelos trabalhadores; • considerar a dependência da definição de qualificação da tradição e do costume, incluindo a organização coletiva que sustenta tais costumes e tradições; • observar a pertinência das características do tipo adquirido (tempo de escolaridade, por exemplo) e das qualidades do tipo adscrito (sexo, cor, idade) na construção nas classificações dos trabalhadores e das tarefas por eles executados. c) capacidades

adquiríveis por treinamento, transmissíveis pela linguagem, com a devida separação entre a qualificação do posto de trabalho e a qualificação do trabalhador; d) qualificações tácitas, construídas no cotidiano fabril e extrafabril e não transmissíveis pela linguagem. (2005)

Quanto à educação, ainda Antônio A.B. Lima chama a atenção para o fato de que os autores (Littler e Castro) partem de um conceito amplo que a percebe:

a) como uma modalidade de trabalho não-material, ligada à produção e reprodução do conhecimento sobre o conjunto da produção humana (Saviani, 1991); b) sob a forma de inúmeros processos, que podem ser agrupados (Torres, 1992) como:

- formais, que se caracterizam por ser portadores de currículos estruturados e intencionalidades bem definidas, estando ligados às idades cronológicas dos educandos e sendo emissores de certificados, ou seja, reconhecidos de fato e de direito pela sociedade, portanto “oficiais”;
- não-formais (por exemplo, a educação contínua, a permanente, a libertadora, a popular e a de adultos), que não se caracterizam pela cronologia, podendo se dar a qualquer momento da vida do educando, exigindo processos especiais de certificação;
- informais, que são casuais, acontecendo em toda parte ou tempo, não sendo portadores de currículos estruturados e com intencionalidades não totalmente discerníveis, existindo grande dificuldade de se medir o impacto sobre os educandos.

c) para além das instituições e experiências escolares e/ou oficiais (formais), considerando também:

- os processos de ensino/aprendizagem ocorridos ao longo da vida dos sujeitos;
- leitura, interpretação e assimilação de fatos eventos e acontecimentos vivenciados individual e coletivamente;
- a absorção, a reelaboração e a instrumentalização da cultura existente;
- apropriação do conhecimento social, patrimônio da humanidade, na busca de sua própria emancipação (Adorno, 1995). Inclui-se, portanto, neste conceito, além da educação básica, a educação (ou formação) sindical e a educação profissional, independentemente dos seus mentores (Estado, empresários, sindicatos, etc.). (2005)

Pode, ainda, a educação ser percebida, segundo Antônio A.B. Lima:

a) como possibilidade a ser organizada em torno:

- da combinação da educação com a produção material, adotando o trabalho como princípio educativo, que permitiria não só a transmissão de uma nova ética, mas, sobretudo, enfatizando o objetivo implícito da eliminação da separação histórica entre trabalho manual e intelectual;
- de uma organização escolar pública, gratuita, compulsória e unitária, que reunisse, de fato, os saberes geral, técnico e cultural, abolindo os monopólios culturais e do conhecimento existentes na sociedade;
- do desenvolvimento integral da personalidade, imaginado como a possibilidade do indivíduo, tornado sujeito, ter condições de participar em todas esferas da vida social (por exemplo, a cultural, a de consumo, a participação da vida social, a interação com outros seres humanos, a autocriação, etc.);
- de uma transformação da separação entre escola e comunidade e da competição verificada internamente na escola, em relações mutuamente enriquecedoras e cooperativas,

inclusive entre educador e educando; b) que tais possibilidades, descritas acima, podem ser observadas na prática educativa desenvolvida por setores oprimidos da população na América Latina, na perspectiva de sua emancipação cultural e política, constituindo o que chamamos de educação popular. Esta compreenderia, principalmente, as práticas educativas não-formais, de caráter autônomo, realizadas sob o controle ou influência de organizações populares, que definem os objetivos, públicos, conteúdos e métodos a serem adotados (Cf. Brandão, 1980; Guerrieri, 1994). Desse modo, podemos considerar as experiências educativas organizadas pelo movimento sindical, de caráter político-sindical e/ou profissional. (2005)

A análise da relação trabalho-educação, partindo dos pressupostos acima, segundo entendimento de Antônio A.B. Lima (2005), pode levar-nos a discutir como os processos educacionais são influenciados pelas necessidades da produção, em particular quando estão ocorrendo significativas mudanças nos processos de trabalho. Assim, a qualificação, como um complexo construto social, intimamente ligada à produção e reprodução da força de trabalho, teria enorme papel na possibilidade de os indivíduos adentrarem, permanecerem no processo produtivo ou serem dele excluídos, embora estas relações possam extrapolar a esfera da produção. Isso significa que não podemos tratar a qualificação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação. Trata-se de percebê-la como um ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores.

A concepção de qualificação adotada pelo Ministério de Trabalho e Emprego (MTE), de acordo com Antônio A. B. Lima (2005), implica necessariamente concertação e esta tem-se dado, na prática, em pelo menos três espaços: a) Plano Nacional de Qualificação (PNQ) – no plano estadual e municipal, a execução de ações de qualificação em territórios determinados, por meio dos Planos Territoriais de Qualificação (PlanTeQs), exige a discussão, aprovação e acompanhamento pelas Comissões de Emprego, organismos permanentes de caráter tripartite e paritário; b) a execução de experiências-piloto de Certificação Profissional (metal-mecânica e construção civil) levaram a constituição de comissões de acompanhamento de caráter tripartite; c) a implantação dos Planos Setoriais de Qualificação (PlanSeQs), em que ficam mais evidentes as possibilidades de concertação.

A propósito dos Planos Setoriais de Qualificação, estes são definidos como:

Um espaço participativo (...) uma estratégia complementar aos PlanTeQs, voltando-se ao atendimento de demandas emergenciais, estruturantes ou setorializadas de qualificação, identificadas a partir de iniciativas empresariais, sociais ou governamentais (...) propostas por um ou mais demandantes, que podem abranger secretarias estaduais ou municipais de trabalho, arranjos institucionais municipais ou equivalentes de municipal que tenham a responsabilidade em seu território pelas ações de qualificação social e profissional; centrais e confederações sindicais, sindicatos locais, federações e confederações patronais e outras entidades representativas de setores sociais organizados; e empresas privadas, entidades do terceiro setor e entidades representativas dos movimentos sociais (...) estruturado sob os princípios de (a) integração de políticas de desenvolvimento, emprego (particularmente intermediação de mão-de-obra), qualificação e certificação profissional; (b) concertação entre agentes governamentais, privados e sociais, com particular atenção para o diálogo tripartite; e (c) co-financiamento, segundo o porte e a capacidade econômica de cada parte envolvida (...) devendo haver debate participativo do projeto e organização dos agentes públicos, privados e sociais envolvidos sob a forma de uma Comissão de Concertação, com representação paritária e no mínimo tripartite, garantida a participação de pelo menos um membro da Comissão Estadual de Trabalho da(s) Unidade(s) Federativa(s) em que se pretende desenvolver o PlanSeQs. (MTE, 2004). (Antônio A. B. Lima, 2005).

As visões sobre a Educação Profissional e sua relação com o mercado de trabalho e com a escolarização são, pois, na atualidade, muito variadas. A educação profissional é entendida por muitos como aquela voltada para a preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Não tinha inicialmente uma preocupação na formação política do indivíduo. Historicamente, as políticas públicas para a educação profissional sempre estiveram desalinhadas com as políticas públicas voltadas para o ensino regular. A constituição da escola tradicional não esteve vinculada à formação para o trabalho. Ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social (MANFREDI, 2002, p. 51).

A formação para o trabalho efetivou-se durante alguns séculos na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitantemente à própria atividade de trabalho. O processo de aprendizagem para o trabalho se deu por muito tempo de modo informal, abrangendo o domínio dos métodos, técnicas e rotinas das tarefas dos diferentes ofícios. Constituiu, durante séculos, a única escola de que homens e mulheres dispunham (MANFREDI, 2002, p. 53).

No final, a história da educação *no e para* o trabalho evidencia a tradição historiográfica de pesquisa, que privilegiou a educação propiciada nos espaços escolares, pesquisas sobre o ensino superior e sobre o ensino médio, em detrimento do ensino profissional. A preocupação primeira dos historiadores era com a educação promovida em benefício das elites e do trabalho intelectual. Nessa linha de raciocínio, adverte Silvia Maria Manfredi (2002, p. 65) que são recentes as investigações das práticas de educação que ocorrem em outros espaços sociais: nos locais de trabalho, nos movimentos sociais, enfim, em outros espaços educativos para além da escola, como sindicatos, empresas, associações de bairro, etc.

No caso do Brasil, a prática da escravidão influenciou significativamente o modo de produção no século XIX e produziu notáveis diferenças na construção do ideário sobre o trabalho. Registra Silvia Maria Manfredi que:

[...] a educação *no e para* o trabalho é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito-trabalhador. Trata-se de processos de aprendizagem multifacetados, mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos. As práticas educacionais intencionais, assim como a educação escolar, constituem, pois uma dimensão específica desse complexo, intricado e dialético processo de socialização e aprendizagem. A educação escolar separada da educação imersa nas práticas sociais também não apareceu por acaso nem repentinamente. Embora a escola, como instituição, faça parte das diferentes civilizações, os sistemas de ensino são criações recentes, produtos do desenvolvimento do industrialismo como modo de produção, de trabalho e de vida em sociedade. (2002, p. 54)

Não se tem dúvida de que no Brasil o sistema ocupacional se alimenta secularmente do educacional, já que a colonização resultou da necessidade de expansão comercial da burguesia europeia enriquecida com a Revolução Comercial. O Brasil, como colônia, valia para a ampliação do comércio e fornecimento de produtos tropicais e metais preciosos para a metrópole. A educação não constituía meta prioritária, já que o desempenho na agricultura não exigia formação especial. Por outro lado, a educação assumia papel de agente colonizador, ficando a cargo dos missionários e jesuítas o papel de “educar” os nativos. (ARANHA, 2006, p. 139).

Nesta perspectiva continua os ensinamentos de Maria Lúcia de Arruda Aranha:

Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, chegou ao Brasil em 1549, veio acompanhado por diversos jesuítas encabeçados por Manuel da Nóbrega. Apenas quinze dias depois, os missionários já faziam funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola 'de ler e escrever'. Era o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos pelo marquês de Pombal.

Nesse período de 210 anos, os jesuítas promoveram maciçamente a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra.

(...)

Ao se deslocar da Bahia para o Sul, fundaram o Colégio de São Vicente, no litoral, depois transferido para Piratininga, no planalto, onde, a partir do Colégio, em 1554, surgiu a cidade de São Paulo (2006, p. 140).

De acordo com Silvia Maria Manfredi (2002, p. 66), a história da educação e trabalho remonta, no país, à época da chegada dos portugueses, cujas práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho – com relação aos povos indígenas – fundiam-se com as práticas cotidianas de socialização e de convivência, no interior das tribos, com os adultos. As práticas de aprendizagem efetivavam-se mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, de pesca, de colheita de plantio, de construção e de confecção de objetos. Os mais velhos faziam e ensinavam, e os mais moços observavam, repetiam e aprendiam.

Muitas dessas práticas de aprendizagem persistem até nossos dias, ainda que outras práticas de educação escolar tenham sido incorporadas ao padrão civilizatório inicial. Tratava-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) 'saberes' e 'fazeres' mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade.

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

Convém ressaltar que, no período colonial, apesar de as escolas reunirem os filhos de índios e dos colonos, a tendência da educação jesuítica foi separar os "catequizados" e os "instruídos". Nesse sentido argumenta Maria Lúcia de Arruda Aranha:

A ação sobre os indígenas resumiu-se então a cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias. Com os filhos dos colonos, porém, a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever, o que ocorreu a partir de 1573. (2006, p. 142).

Os jesuítas, desde o século XVI, montaram uma estrutura educacional estruturada em três cursos a serem seguidos após a aprendizagem de “ler, escrever e contar” nos colégios: a) letras humanas; b) filosofia e ciência (ou artes); c) teologia e ciências sagradas. Esses três cursos eram destinados respectivamente à formação do humanista, do filósofo e do teólogo. (ARANHA, 2006, p. 143).

No Brasil Colônia, a base da economia brasileira era a agroindústria açucareira organizada em *plantation* (grande propriedade trabalhada por escravos), predominando o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho, com sistema escravocratas de produção e organização do trabalho. Isso deu em virtude dos inúmeros conflitos contra os jesuítas que protegiam os povos indígenas. Diante dessa proteção dos jesuítas aos índios, os colonos mais abastados, passaram a utilizar preferencialmente o trabalho escravo da população dos negros vindos da África e alguns poucos trabalhadores livres, empregados em tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica (MANFREDI, 2002, p. 67).

Os engenhos constituíam as unidades básicas de plantação de cana-de-açúcar e de produção do açúcar. Nos engenhos prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho. No século XVII, observa Maria Lúcia de Arruda Aranha,

O ensino no Brasil não apresentou grandes diferenças com relação ao do século anterior. O ensino jesuítico manteve a escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico. Centrada no nível secundário, a educação visava à formação humanística, privilegiando o estudo do latim, dos clássicos e da religião. Não faziam parte do currículo escolar as ciências físicas ou naturais, bem como a técnica ou as artes.

A educação interessava apenas a poucos elementos da classe dirigente e, ainda assim, como ornamento e erudição. (2006, p. 164).

Importante notar que no século XVII, os núcleos urbanos ainda eram pobres e dependentes das atividades do campo, onde se concentrava a maior parte da população. Por se tratar de uma sociedade agrária e escravista, não havia interesse pela educação elementar, daí a grande massa de iletrados. Nesse contexto, os

segmentos subalternos preparavam-se para a sociabilidade e para o trabalho por meio de uma educação informal (ARANHA, 2006, p. 165).

A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho. Em virtude dessa realidade, os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, chamados de escolas-oficinas, de formação de artesãos e demais ofícios. (MANFREDI, 2002, p. 67/68).

Em 1759 foi decretada a expulsão dos jesuítas, fato que ocasionou o desmantelamento da estrutura educacional montada pela Companhia de Jesus, sem que tenha havido substituição por outra organização escolar. Em 1772, a Coroa implantou o ensino público oficial. Nessa ocasião, nomeou professores, estabeleceu planos de estudo e inspeção e modificou o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas. As vantagens proclamadas pelo ensino reformado, de acordo com Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p. 191), decorriam da intenção de oferecer aulas de línguas modernas, como o francês, além de desenho, aritmética, geometria, ciências naturais, no espírito dos novos tempos e contra o dogmatismo da tradição jesuítica.

Em 1808, a família real mudou-se para a colônia. A cidade do Rio de Janeiro precisou adaptar-se rapidamente ao grande número de cortesãos que invadiram suas casas e as ruas antes pacatas. A vida em Vila Rica, Salvador e Recife também sofreu alterações graças às novas exigências administrativas (ARANHA, 2006, p. 219). D. João VI criou escolas de nível superior para atender às necessidades do momento, ou seja, formar oficiais do exército e da marinha (para a defesa da colônia), engenheiros militares e médicos. Os interesses elitistas da monarquia não estavam voltados com a educação da maioria da população, ainda predominantemente rural. O ensino secundário, com caráter propedêutico, estava atrelado aos interesses do ingresso nos cursos superiores.

Em 1822 é proclamada a Independência, decorrência de um processo político que tinha à frente o Príncipe Regente do Reino do Brasil Dom Pedro. Nesse período, as ideias políticas sofriam influência do liberalismo, não o liberalismo revolucionário da revolução francesa, mas o liberalismo inglês da revolução gloriosa de 1689,

reformador e pragmático. O liberalismo que vai influenciar a Constituição de 1824 é aquele de tradição de Locke, ou seja, inspirado no constitucionalismo medieval: se o poder vinha, em última instância de Deus, vinha necessariamente por meio do povo. Essa posição, impregna, desde o Preâmbulo, o texto de 1824 (SOUZA JÚNIOR, 2002, p. 23).

A Independência, diz Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p. 220), significou a vitória do partido brasileiro, dos moderados, constituído pelos grandes proprietários de terra, defensores da manutenção do escravismo, bem como de liberais conservadores, fato que propiciou ao Brasil seguir caminho diferente dos países europeus que incorporaram o espírito do liberalismo. Enquanto na Europa o liberalismo caminhava a passos largos para a industrialização, no Brasil a reforma política não propiciou mudanças econômicas e sociais significativas.

Sobre a mudança significada no modelo de produção no Brasil, diz Maria Lúcia de Arruda Aranha:

Na segunda metade do século XIX, ultrapassada a crise econômica decorrente da queda da produção de açúcar e de algodão, o cultivo do café expandiu-se, reativando o comércio. Além disso, os Estados Unidos consumiam mais da metade da exportação cafeeira. Dessa maneira, ao lado do *modelo agrário-exportador dependente*, teve início a consolidação do *modelo agrário-comercial-exportador dependente*.

O trabalho assalariado de milhares de imigrantes também já se tornara significativo na década de 1870, substituindo aos poucos a mão-de-obra escrava.

A atuação do barão de Mauá imprimiu pequeno surto industrial com a produção de navios a vapor, construção de estradas de ferro, instalação de telégrafo e abertura de bancos. Embora o processo de industrialização não tenha sido levado a bom termo, devido às falências, as cidades cresceram e a sociedade tornou-se mais complexa com o aumento dos quadros da pequena burguesia urbana. (2006, p. 220).

Importante destacar a observação de Caio Prado Júnior sobre as artes e indústrias no período colonial, que influenciou sobremaneira a incipiente formação profissional daquela época:

Como é a regra universal da época, encontram-se as profissões organizadas em corporações. [...]

Os artesãos coloniais fazem-se geralmente auxiliar por escravos. Não pode haver dúvida que tal oportunidade, que lhes oferece o regime servil vigente, tenha tido influência muito prejudicial na formação profissional da colônia, pois contribuiu para dispensar a aprendizagem de meninos e adolescentes, o que neste terreno,

como se sabe, sempre teve em toda parte, e ainda tem papel considerável na educação das novas gerações de artesãos e no desenvolvimento das artes. Outra categoria de artífices – embora mais frequente em atividades brutas e de esforço puramente físico -, são os ‘escravos de serviço’, isto é, que seus senhores alugam, fazendo disto um ramo particular de negócio muito difundido nas grandes cidades coloniais. Existem mesmo escravos educados e preparados especialmente para este fim.

Pequenas indústrias indispensáveis, bem como outras que constituem especialidades locais, disseminam-se pela colônia. São, entre elas, as olarias para a fabricação de telhas – tijolos cozidos, com são o se sabe, não empregados na construção colonial; usam-se apenas, quando não o simples barro amassado sustentado por um engradamento de madeira, nas mais rústicas, ou a *taipa*, nas melhores, o *adobe*, que é o tijolo cru, apenas seco ao sol, - e as *caieiras* para a preparação de cal.

(...)

A cerâmica é largamente disseminada. É uma arte que os índios conheciam, e embora perdessem com o contato dos brancos, em muitos casos, a sua habilidade e espontaneidade nativas, foram nela empregados em grande escala pela colonização. Assim nas antigas aldeias de índios do litoral sul da Bahia, comarca de Ilhéus e capitania de Porto Seguro, estabelecidas pelos jesuítas desde o séc. XVII, como vimos, e erigida em vilas depois das leis pombalinas, é a cerâmica a principal ocupação local, e os objetos aí produzidos forneciam a Bahia e Pernambuco, sobretudo o sertão (2008, p. 219).

Caio Prado Júnior (2008, p. 221) destaca ainda a disseminação dos curtumes nas regiões ou centros de grande comércio de gado (Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro) e, no Maranhão, a produção de couros finos de veado curtidos no leite. O sabão era empregado no fabrico de cinzas de casca do cacau, sebo de boi e azeite de andiroba. Minas Gerais e São Paulo fabricavam chapéus de feltro, com o emprego de lã de carneiro. Esses e outros exemplos levam Caio Prado Júnior a concluir que dois são os setores mais importantes da indústria no período colonial: as manufaturas têxteis e o ferro. Em ambas, a colônia contava com matéria-prima abundante e um mercado local de relativa importância.

Apesar da riqueza abundante em matérias-primas, a natureza da economia colonial era de empresa mercantil exploradora dos trópicos e voltada inteiramente para o comércio internacional, figurando apenas como simples fornecedor de gêneros de sua especialidade (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 233). A organização da propriedade e do trabalho estava inteiramente influenciada pelo comércio internacional, especialmente o mercado europeu. O trabalho escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana.

Sobre o assunto explica Silvia Maria Manfredi:

Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um trabalho desqualificado. (2002, p. 71)

Observa-se que no período colonial, o trabalho manual era uma atividade inferior. No Brasil Monárquico, a economia brasileira deixou de basear-se apenas na agroindústria, iniciando-se, desde então, a implantação de atividades e de empreendimentos industriais estatais e privados, para subsidiar o comércio que interessava ao Império. Com o Estado Nacional e a constituição de um aparelho educacional escolar, as primeiras instituições públicas a serem fundadas foram as de ensino superior, frise-se, destinadas a formar pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado. Nesse sentido, a instituição do sistema educacional principiou pelo topo, ao passo que os demais níveis de ensino – o elementar e o secundário – serviam como cursos propedêuticos, preparatórios à universidade (MANFREDI, 2002, p. 75). Continuando, ressalta Silvia Maria Manfredi:

Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.

As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembléias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. (2002, p. 75).

Como já anotado, a educação, no período monárquico, caracterizava-se por se estruturar em três níveis de ensino: elementar, secundário e superior. O ensino elementar, embora na Constituição outorgada de 1824 houvesse referência a um “sistema nacional de educação”, não era obrigatório, o que permitia à elite educar

seus filhos em casa, com preceptores. O ensino secundário também não se preocupou com a formação global dos alunos. Para frequentar os cursos superiores restava aos jovens dirigirem-se às instituições européias ou optar pelos cursos iniciados no Brasil voltados para a formação de oficiais do exército e da marinha, engenheiros militares e médicos.

Apenas depois da Independência é que foram criados os dois cursos jurídicos: um em São Paulo (no Largo de São Francisco) e o outro em Recife. Fundados em 1827, passaram a faculdades em 1854. O ensino superior era elitista, aristocrático, que privilegiava o acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos (ARANHA, 2006, p. 226).

Sobre o ensino técnico, observa Silvia Maria Aranha:

O ensino técnico no período do Império era bastante incipiente. O governo se desinteressava da educação popular e também da formação técnica, privilegiando as profissões liberais destinadas à minoria. Da mesma forma, até pouco tempo a historiografia voltava as atenções para a formação das elites políticas e intelectuais, e menos para esse segmento da educação.

Nossa tradição humanística, retórica e literária, distanciada da realidade concreta vivida, não valorizava a educação atenta aos problemas práticos e econômicos. Aliava-se a isso a mentalidade escravocrata, que desprezava o trabalho feito com as mãos, tendo-o como humilhante e inferior. É preciso ficar claro, porém, que a desvalorização dos ofícios com os quais os escravos se ocupavam (como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc.) era devido não tanto pelo tipo de trabalho em si, mas pelo fato de esses ofícios estarem sempre relacionados à condição social inferior de quem os exercia. (2006, p. 228)

Cabe registrar que o ensino profissionalizante mereceu atenção do Estado em 1809, por ocasião da criação do Colégio das Fábricas por D. João VI, destinado a ensinar ofícios aos órfãos vindos de Portugal. O ensino ocorria no próprio ambiente de trabalho (cais, hospitais, arsenais militares e da marinha).

A iniciativa de Educação Profissional, durante o Império, frise-se, partiu de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas) e de iniciativa das províncias. Nesse contexto, surgiram as casas de educandos artífices (entre 1840 e 1856), durante dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Com isso,

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados

para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio. (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

Um dos estabelecimentos de destaque foi o Asilo dos Meninos Desvalidos, em 1875, no qual se recolhiam crianças de 6 a 12 anos. Outro exemplo são os Liceus de Artes e Ofícios: o primeiro deles surgiu em 1858, no Rio de Janeiro. Depois vieram o de Salvador (1872) e o de São Paulo (1882).

Os liceus de artes e ofícios, nascidos da iniciativa de entidades da sociedade civil, também funcionaram como escolas de difusão do ensino primário. Entre 1858 e 1886, foram criados liceus de artes e ofícios nos seguintes centros urbanos: Rio de Janeiro, o primeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). De modo geral, o acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos. As matérias que constituíam os cursos eram divididas em dois grupos, o de ciências aplicadas e o de artes. Quanto aos cursos profissionais, eram um número equivalente a cada uma das matérias do grupo de artes. (MANFREDI, 2002, p. 78).

Durante o período republicano, pontua Silvia Maria Manfredi (2002, p. 78), os liceus foram mantidos e, em alguns estados, ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes.

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado quanto as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza (MANFREDI, 2002, p. 72/78).

Com a queda da monarquia em 1889, tem início a Primeira República, que durou até 1930. O País ingressou nesse período numa nova fase econômico-social, em virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização. Como afirma Silvia Maria Manfredi:

Os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros estimularam o incremento de serviços de infra-estrutura urbana de transportes e edificações. A modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional. (2002, p. 79)

Na Primeira República, o sistema educacional e a Educação Profissional ganharam nova configuração adequada às necessidades da época. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas como a Igreja Católica, os trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical e membros da elite cafeeira. (MANFREDI, 2002, p. 80).

Os operários das oficinas do Rio de Janeiro manifestavam preocupações com a formação profissional, em especial com a instrução primária e pleiteavam àquela época (1889) o concurso de ingresso para a aprendizagem. Essas medidas não foram acatadas pelo Estado, mas as reivindicações influenciaram na elaboração de um decreto que limitou o emprego de menores nas fábricas da capital federal e na transformação do Asilo de Meninos Desvalidos, criado em 1875, no Instituto de Educação Profissional João Alfredo (1892). Naquela época, a elite considerava importante o ensino dos ofícios manuais como instrumento de controle e disciplinamento dos setores populares.

Considerando que a partir da década de 1920 a sociedade brasileira se tornou palco de fortes lutas políticas e sociais (em razão do crescimento da mobilização e da organização dos trabalhadores urbanos e dos movimentos militares), havia nessa época uma preocupação com o ensino dos ofícios manuais como mecanismo de controle e disciplinamento dos setores populares. Acrescenta Silvia Maria Manfredi (2002, p. 82) que, no campo do ensino profissional público, a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema foi tomada em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, como resposta a desafios de ordem econômica e política.

O desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção e de vida, tão cedo revelou o papel de protagonistas dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todos os

principais centros industriais. Num clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das idéias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros. Além disso, outra facção das classes dominantes, o grupo dos chamados industrialistas, não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política. (MANFREDI, 2002, p. 82).

As escolas foram criadas nas capitais dos Estados, embora poucas contassem com um parque industrial desenvolvido e constituíram eficiente mecanismo de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais.

Assim as escolas de aprendizes voltavam-se para a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos. (MANFREDI, 2002, p. 84). A propósito, o ensino prático consistia na ideia central do pragmatismo, que teve como principal representante William James (1842-1910). O termo pragmatismo deriva da mesma palavra grega *prágma*, que significa ação, do qual surgem as palavras prática e prático. O pragmatismo defende uma educação voltada para o concreto, para as ações, para o trabalho. Afasta-se da educação tradicional, centrada no intelectualismo e na memorização.

Durante as duas primeiras décadas do século XX, no âmbito da sociedade civil, despontaram projetos de Educação Profissional, relacionados a trabalhadores organizados em sindicatos. Estes protagonizaram experiências na Educação Profissional com perspectivas que se diferenciavam dos projetos estatais e eclesiásticos. Combinavam ações e práticas de educação para adultos, mediante conferências, palestras e estudos promovidos pelos sindicatos (antigamente chamados de uniões sindicais) e/ou mediante a organização dos Centros de Estudos (MANFREDI, 2002, p. 91).

No Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1906, foram fundadas três escolas de ofícios, orientadas para a formação, em termos técnicos e ideológicos, da força de trabalho industrial e manufatureira. No mesmo período, sob o governo de Nilo Peçanha, foi instalada uma rede de 19 escolas de aprendizes artífices, dando início

à rede federal, que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Centros de Educação Federal Tecnológica (CEFETs) e, mais recentemente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFT).

Pondera Cláudia Tavares do Aranha que:

Devido ao prevalecimento dos interesses políticos, a dispersão das escolas não resultou da escolha dos locais mais adequados, uma vez que as indústrias estavam se concentrando no centro-sul, sobretudo em São Paulo. Além disso, na maioria delas eram ensinados ofícios artesanais – como marcenaria, alfaitaria e sapataria – e não os manufactureiros, requeridos pelo surto industrial que se iniciava. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo era uma das poucas escolas que procuravam atender às exigências da produção fabril, oferecendo ensino de tornearia, de mecânica e de eletricidade. (2006, p. 308)

Importante seja observado que a política educacional nesse período retardou a entrada de menores no mercado de trabalho, elevando para 14 (catorze) anos a idade mínima de ingresso no Instituto de Educação Profissional João Alfredo. Cada aprendiz deveria percorrer a série completa de ofícios, ainda de forma elementar, de modo que fosse preparado para o uso dos diversos instrumentos de trabalho e, somente após, seria feita a escolha de um, para o aprofundamento, conforme indicação individual.

Percebe com singular importância Silvia Maria Manfredi que

Esse instituto foi uma das peças-chave na implantação das reformas educacionais do Distrito Federal, tanto a de 1929, de Fernando Azevedo, quanto a de 1932, de Anísio Teixeira. Em função da primeira, transformou-se num instituto profissional eletrônico e mecânico; com a segunda, tornou-se uma das escolas técnicas secundárias, a primeira tentativa, em nosso país, de superação da reprodução escolar entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Nenhuma das duas reformas, contudo, teve sucesso. A reforma de Fernando de Azevedo foi embargada pela de Anísio Teixeira, por razões sociais e pedagógicas, ao menos nessa matéria. E a reforma deste último foi desmontada com o golpe político que culminou no Estado Novo e nas “leis” orgânicas de Gustavo Capanema. (2002, p. 85)

Em 1911, começaram a funcionar em São Paulo, capital, as primeiras escolas profissionais oficiais destinadas ao ensino das “artes industriais” para o sexo masculino e de “economia e prendas manuais” para o feminino. A Escola Profissional masculina, no bairro do Brás, foi o primeiro estabelecimento de uma rede espalhada pelo interior do Estado (Amparo, Sorocaba, Rio Claro, Campinas, Franca, Ribeiro

Preto), a qual, em 1935, contava com dez unidades. Essa rede compreendia três tipos de estabelecimentos: a escola profissional primária, que ministrava o curso vocacional, a escola profissional secundária e o instituto profissional, com uma hierarquia bem definida de competências. Para o aperfeiçoamento de mestres das oficinas das escolas profissionais, foram criados cursos de dois anos de duração, anexos a cada um dos institutos existentes na capital – o masculino e o feminino. Depois de dois anos nesse curso, os mestres-alunos faziam ainda um estágio de seis meses em oficina de sua especialidade, num esforço de formação de formadores do qual se têm poucos exemplos em nosso país. (MANFREDI, 2002, p. 85).

O Liceu de Artes e Ofícios, entidade de natureza privada, beneficiou-se de uma articulação com a Escola Técnica da mesma cidade que envolveu professores de ambas as instituições e até mesmo dirigentes. O volume de doações de recursos privados e de subsídios públicos propiciou a montagem de oficinas nas quais os aprendizes – muitos deles filhos de imigrantes estrangeiros, que valorizavam positivamente os ofícios manufatureiros – aprendiam estes ofícios trabalhando diretamente na produção. Por isso o Liceu Paulista foi chamado de escola-oficina, chegando a ter 1.200 alunos em um só ano, sempre com um número maior de candidatos do que de vagas disponíveis. A articulação do ensino profissional desenvolvido pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo com as empresas de construção civil permitiu que a formação ministrada ali fosse considerada da mais alta qualidade pelos empregadores, o que, de um lado, facilitava a obtenção de recursos públicos e privados e, de outro, aumentava a procura de seus cursos pelos candidatos à aprendizagem de ofícios industriais e manufatureiros. (MANFREDI, 2002, p. 85).

Ao lado das iniciativas privadas e estatais, os anos 30 propiciaram iniciativas mistas, todas nascidas em São Paulo e ligadas às ferrovias. A primeira foi a Escola Profissional Mecânica, que funcionava no Liceu de Artes e Ofícios e era mantida por companhias ferroviárias paulistas, com recursos do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Cada uma das empresas convenientes tinha o direito de enviar dois menores para o aprendizado de ofícios no Liceu e para estágio prático nas oficinas de uma delas. Em 1934, essa iniciativa, ampliada pela experiência obtida pela Estrada de Ferro Sorocabana, deu origem ao Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), numa complexa organização, em que o governo estadual colaborava, mediante equipamento especializado existente na Sorocabana (que havia sido estatizada), com

professores de educação geral. As empresas ferroviárias paulistas (depois, de todo o País), por sua vez, contribuíam financeiramente, de acordo com o número de empregados de cada uma, e participavam com representantes no conselho diretor da entidade. O Senai, em 1942, acabou incorporando esse padrão de financiamento e de gestão com o próprio CFESP – suas oficinas, seus docentes e seu pessoal dirigente. (MANFREDI, 2002, p. 86)

No plano da iniciativa privada e confessional, destaca-se a atuação das escolas salesianas, organizadas e mantidas pela ordem dos padres salesianos, ordem criada por João Bosco (1815-1888) em Torino, na Itália. O Liceu Coração de Jesus (1883) foi o primeiro deles, fundado na cidade de Niterói (RJ) e o segundo, em 1886, na cidade de São Paulo. Nessas escolas eram oferecidas formação profissional nas áreas de tipografia, marcenaria, alfaiataria e sapataria e funcionavam como espaços de produção de trabalhos pelo sistema de encomendas. Silvia Maria Manfredi (2002, p. 90) destaca que as escolas salesianas não se destinavam exclusivamente ao ensino profissional, mas ofereciam também o ensino secundário, cursos que se mostraram cada vez mais importantes, até que o ensino de ofícios foi sendo extinto. E mais:

Até 1910, as escolas profissionais salesianas formavam um ‘quase-sistema’ de ensino profissional, mas, após essa data, começaram a entrar em decadência. Isso foi provocado, basicamente, pela concentração dos padres no ensino secundário (mais solicitado pelas famílias mais abastadas) e no comercial (sem similar no País) e pela longa duração do curso, que incentivava a evasão e a competição das escolas públicas, criadas pelo governo.

A obra salesiana pretendia formar trabalhadores, visando neutralizar a influência dos ideais anarquistas e comunistas; contudo, acabou adaptando-se às características da formação sociocultural brasileira, que, já naquela época, vinha privilegiando o ensino secundário propedêutico para as elites e para setores das classes médias urbanas. Sendo assim, a grande obra dos salesianos deslocou-se para o ensino secundário, para a formação das classes dirigentes, contrariando as idéias de seu fundador. (CUNHA, *apud* MANFREDI, 2002, p. 90)

Pode-se observar que as iniciativas voltadas para o ensino profissional e sua ampliação tinham um viés ideológico, como, por exemplo, preparar para o trabalho, a fim de evitar nos segmentos mais pobres a ociosidade, a desordem pública, sobretudo devido à influência de “agitadores” – referência aos anarco-sindicalistas. Outras vezes, argumentava-se sobre a importância de adequar o Brasil ao progresso que, em outras nações, se devia ao desenvolvimento industrial. (ARANHA, 2006, p. 308).

No ideário dos anarquistas, a educação sempre teve papel de destaque, pois era considerada um veículo de conscientização, de formação de “novas mentalidades e ideais revolucionários”. (MANFREDI, 2002, p. 91).

Com relação às características do ensino profissional, a incipiente organização fabril e o manejo de uma tecnologia menos sofisticada não exigiam grande domínio técnico por parte da maioria dos trabalhadores.

1.2.2 A ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

A partir de 1920, tem início o processo de industrialização e urbanização. A crise econômica mundial de 1929 repercute diretamente na economia brasileira. À medida que demandas técnicas foram se tornando mais prementes, as organizações de trabalhadores também passaram a se preocupar com o oferecimento de práticas de formação mais sistemáticas (MANFREDI, 2002, p. 91).

Importante notar que, a partir da década de 1930, a educação despertou maior atenção. Pela primeira vez se previa no texto constitucional um título sob a “Ordem Econômica e Social” (Título IV) e outro sob a “Família, a Educação e a Cultura” (Título V). A Constituição de 1934 definiu algumas responsabilidades sociais do Estado, como por exemplo, assistência médica e sanitária ao trabalhador. Outros direitos relevantes foram contemplados na Constituição de 1934, a saber: o direito à educação e um rol de direitos mínimos dos trabalhadores. Pode-se afirmar que a Constituição de 1934 criou instrumentos de políticas de intervenção estatal no domínio econômico, inclusive mediante a monopolização, e encetar políticas públicas que visem realizar a função social da propriedade (SOUZA JÚNIOR, 2002, p. 49). A necessidade de intervenção estatal nas relações sociais, em especial na relação capital – trabalho deu-se por força do crescimento econômico e da organização da força de trabalho, aliados às péssimas condições a que estavam sujeitos os trabalhadores na década de 1930.

Com a crise do modelo oligárquico agroexportador e o delineamento do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, exigia-se melhor escolarização, sobretudo para os segmentos urbanos – tecnocratas, militares e empresários industriais (ARANHA, 2006, p. 305).

Com o Estado Novo e a criação do sindicalismo oficial a Educação

Profissional adquire outras experiências e características. A natureza e o conteúdo dos cursos mudaram. A política implementada, a partir de então, legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual. Na vigência do Estado Novo ocorreu a “reforma Capanema”, que empreendeu várias reformas no ensino, regulamentadas por diversos decretos-lei assinados de 1942 a 1946 e denominados Leis Orgânicas do Ensino. Pode-se destacar nesse cenário a criação do ensino supletivo de dois anos, que foi importante para a diminuição do analfabetismo e elevação do nível escolar, atendendo à demanda de adolescentes e adultos que tinham se escolarizado. O curso secundário foi reestruturado e passou a ter quatro anos de ginásio e três anos de colegial, este dividido em curso clássico (com predominância de humanidades) e científico.

Ressalte-se que a Constituição de 1934 assume, pela primeira vez, a educação como papel do Estado. Após a chamada revolução de 1930, assiste-se a uma grande expansão do ensino público, na qual as escolas primárias e secundárias duplicam e quadruplicam, respectivamente, no período de 15 anos (1936-1951). Porém, ressalta Antônio Lima (2005), é a partir da ruptura de 1937 que se inicia a ditadura conhecida como Estado Novo quando são realizadas uma série de reformas educacionais, tais como as Leis Orgânicas – Industrial (1942), Ensino Secundário (1942), Ensino Comercial (1943). Após a queda de Vargas (1945), também são promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino Primário, do Ensino Normal e do Ensino Agrícola.

Antonio Almerico Biondi Lima lembra o educador Miguel Arroyo, que afirma:

Quando se definem estas leis da educação, se opta por considerar ‘a área da educação profissional não como uma área pública, sob a responsabilidade do Estado, mas como uma área privada, sob a responsabilidade do capital’ (Buffa, Arroyo, Nosella, 1995). Aqui se localiza a origem do chamado Sistema “S”, inicialmente formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), logo reforçado com a criação do Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC). Nesse sistema, os serviços de aprendizagem se ocupam da qualificação profissional, enquanto que os serviços sociais realizam trabalhos de assistência, o que inclui lazer e educação básica, deliberadamente concorrendo com as entidades autônomas dos trabalhadores ou ocupando espaços vazios deixados pelo seu desmantelamento. (2005)

Restarão, porém, no âmbito do Estado, como instituições modelo, as Escolas Técnicas (hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFT), resultado da transformação das Escolas de Aprendizizes Artífices pela Lei Orgânica do Ensino Industrial. De qualquer modo, lembra Antônio Almerico Biondi Lima (2005), é muito significativa a expansão das escolas de ensino técnico industrial no período, que passam de 133 (15 mil alunos), em 1933, para 1.368 estabelecimentos (65 mil alunos), em 1945 (Weinstein, 2000). Essas ações, como em muitos países, acentuaram a dualidade entre ensino secundário e ensino profissional, questão central para o movimento sindical, pois, à medida que não há equivalência dos dois tipos de cursos, dificulta em muito o acesso dos trabalhadores ao ensino superior. A 'tradição' de educação reservada aos desvalidos, pobres e filhos dos trabalhadores consolidou o desprestígio da educação profissional frente às outras modalidades.

Segundo Acácia Kuenzer (2001), mantém-se o princípio educativo tradicional, que considera: O domínio das ciências, letras e humanidades como os únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam a função de dirigentes. Essa separação entre as diversas modalidades atenderia à demanda da divisão social e técnica do trabalho do paradigma taylorista-fordista.

Antonio Almerico Biondi Lima (2005), citando Machado (1989), indica outras questões. Por um lado, a estrutura elitista da educação brasileira estaria sendo pressionada pelas massas populares, e no âmbito do populismo, a concessão de direitos em troca do apoio político dessas massas era prática corrente. Por outro lado, mais determinante, a conjuntura econômica, já não limitada à substituição de importações, apontaria para uma crescente integração com a reprodução capitalista mundial, o que exigiria mudanças no perfil industrial e, conseqüentemente, da mão-de-obra.

Entretanto, mesmo atrelados ao Estado e com pouca ou nenhuma autonomia, lembra Antônio Almerico Biondi Lima (2005) que diversos sindicatos, aproveitando brechas na legislação e mesmo na clandestinidade, garantiram a sobrevivência da tradição das escolas de trabalhadores, bem como o estabelecimento de uma nova tradição: a prática da formação sindical (Manfredi, 1996). O desenvolvimento conceitual e metodológico obtido nessas práticas foram pontos de partida para incursões na educação profissional no período democrático pós-1988. Nascidas

tanto da resistência à formação profissional fornecida pelas entidades patronais quanto de alternativas à educação básica oferecida pelo Estado, as escolas de trabalhadores se constituem em diversas experiências organizadas de forma autônoma (por grupos de trabalhadores ou vinculadas a sindicatos) envolvendo educação de jovens e adultos. Do ponto de vista do projeto político pedagógico, essas escolas assumem, posteriormente, o trabalho como princípio educativo, o papel politizador da educação e as atividades extraclasse como estratégia educativa, idéias que fazem parte de uma concepção de educação integral, sintetizadas nos trinômios 'tecnia-logia-nomia' e "conhecimento-trabalho-cidadania".

Nas campanhas salariais das décadas de 1980 e 1990 diversos sindicatos de base industrial reivindicavam maiores facilidades de acesso dos trabalhadores aos cursos do SENAI. Essas reivindicações iam desde a liberação dos trabalhadores para se matricularem em cursos profissionalizantes à possibilidade de acesso e permanência de mulheres e deficientes nesses mesmos cursos. Alguns sindicatos mantinham, desde a década de 1970, uma espécie de convênio com o SENAI, que consistia no encaminhamento de alunos pelo sindicato e na concessão de um tempo, durante os cursos, para que a entidade sindical pudesse falar de suas atividades (LIMA, 2005).

Em 1996, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) mapeou, somente na área de atuação do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, em São Paulo, vinte e quatro experiências de diferentes empresas que vão desde a concessão de auxílio educação, através da compra de material escolar e de vale transporte para quem estuda até projetos mais audaciosos como o que prevê o ensino fundamental para todos os funcionários que não concluíram o primeiro grau (DIEESE, 1998). Outras análises (Lima, 2000a) apontam que os processos de negociação da qualificação profissional entre trabalhadores e as empresas em reestruturação produtiva podem ser mais difundidos do que se imaginam, embora muitas dessas negociações possam prescindir dos sindicatos (LIMA, 2005).

Em todo o caso, a maior influência para que os sindicatos assumissem a discussão sobre a qualificação profissional veio da experiência de negociações nas empresas em processo de reestruturação, o que levou a dois tipos de ações paralelas e complementares: a) a realização de experiências de qualificação

profissional financiada com fundos públicos, das quais destacamos as conduzidas pelas centrais sindicais (CUT, Força Sindical, CGT e SDS); b) a realização de experiências envolvendo negociação e contratação coletiva da qualificação profissional, das quais destacamos a conduzida pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT (CNM). (LIMA, 2005).

Observa Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006, p. 308) que em pleno processo de industrialização do país persistia a escola acadêmica. Os cursos mantidos pelo sistema oficial não acompanhavam o ritmo do desenvolvimento tecnológico da indústria em expansão.

A reforma introduzida por Capanema instituiu dois tipos de ensino profissional: um mantido pelo sistema oficial, e o outro, paralelo, mantido em parte pela classe empresarial. Daí surgiu, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias. Em 1946, já após o Estado Novo, surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), organizado e mantido pela Confederação Nacional do Comércio. O surgimento dessas entidades foi o primeiro passo para a consolidação do sistema dual de ensino. Citando Otaíza Romanlle, coloca Maria Lúcia de Arruda Aranha, com propriedade, que:

[...] a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos, que continuaram a fazer opção pelas escolas que 'classificam' socialmente, e os componentes dos estratos populares, que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (2006, p. 309)

Característica do Estado Novo foi a centralidade do governo, tendo este assumido o papel de principal agente de desenvolvimento econômico. O Estado passa do modelo agroexportador para o modelo de industrialização, ainda que incipiente. Disso resultou a criação de empresas estatais e de um burocrático aparelho administrativo.

Como não poderia deixar de ser, o Estado Novo era ditatorial e, como tal, mantinha uma relação estreita e de intolerância com a sociedade civil. Retrata Silvia Maria Manfredi que:

Durante o período que vai de 1935 a 1942, as organizações independentes dos trabalhadores foram silenciadas e golpeadas pela intensa repressão. Foi, contudo, no período final de sua primeira gestão, na conjuntura do ano de 1943, que Getúlio e seus colaboradores gestaram um projeto de atração da massa de trabalhadores urbanos, transformando os sindicatos em apêndices do Estado. (2002, p. 95).

A construção da estrutura sindical oficial (e a ideologia corporativista que lhe dava suporte) não foi somente produto da repressão e do silêncio a que foram submetidos os setores mais combativos da esquerda do movimento operário-sindical brasileiro. Foi também o resultado de uma série de medidas legais e político-institucionais, engenhosamente articuladas, que acabaram por instituir e legitimar os interesses das elites e, notadamente, dos setores vinculados ao capital industrial. O Estado incorporou muitas das reivindicações trabalhistas, como o salário mínimo, as férias remuneradas, a limitação da jornada de trabalho, a limitação da força de trabalho feminina e infantil, entre outras, mas estabeleceu dispositivos tutelares destinados a controlar a atuação política dos trabalhadores. Cerceando o direito deles de livre organização, vinculou sua oficialização ao recém-criado Ministério do Trabalho, instaurando um padrão de organização único, por ramos de atividades territorialmente estabelecidos, e impedindo a organização de estruturas horizontais (intersindicais) e de confederações de trabalhadores. Além disso, elaborou leis que impediam os líderes estrangeiros mais combativos dos sindicatos livres, durante a Primeira República, de participar das direções sindicais. Enfim, a questão social passou a ser também de ordem educacional e político-ideológica. (MANFREDI, 2002, p. 96).

No campo da formação profissional, o modelo construído a partir de 1930 combinou o cerceamento e o enquadramento institucional das associações de trabalhadores a uma política de convencimento e de disputa de hegemonia no plano ideológico. Assim, a montagem do sistema corporativista de representação sindical, além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas autônomas dos trabalhadores, favoreceu a construção de um sistema que, paralelamente ao sistema público (às redes públicas estaduais e à rede federal), era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o chamado “Sistema S”, que teve como primeiras estruturações o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAI (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946). (MANFREDI, 2002,

p. 95-98).

Frise-se que a política educacional, no Estado Novo, centrou-se na reformulação do ensino regular. Até 1941, a organização do ensino profissional era diferenciada e sua responsabilidade era dividida entre o Poder Público e a iniciativa privada. O ensino primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 anos (Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946). O ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. Cada ramo de ensino estava dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O 1º Ciclo do ensino secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2º Ciclo respectivo, o colégio, e também aos segundos ciclos dos demais ramos. O mesmo não se dava, entretanto, com os primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparatórios apenas para seus respectivos segundos ciclos. (MANFREDI, 2002, p. 100).

O ensino superior permaneceu com a mesma estrutura de 1931. Cada “lei orgânica” referia-se à articulação dos ramos de ensino em questão com o superior. Até então não havia a possibilidade de os concluintes de cursos não secundários se candidatarem aos exames vestibulares. Depois dessas leis, os egressos de cursos médios profissionais passaram a ter acesso muito restrito ao ensino superior, podendo candidatar-se apenas aos cursos relacionados aos que haviam feito. Os concluintes do 2º Ciclo do ensino secundário não tinham restrições de candidatura.

[...] O ensino posterior ao primeiro estava dividido em duas partes. A primeira correspondia ao ramo secundário, formador das elites dirigentes (as “individualidades condutoras”), propedêutica ao ensino superior, que o seguia e completava sua formação. A segunda parte compreendia os ramos profissionais (indústria, comercial e agrícola).

(...)

Essa lógica dualista, calcada na diferenciação e na distinção de classes sociais, sobreviveu após a queda do Estado Novo, resistindo por 16 anos às lutas de amplas correntes de opinião, favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual. Ideário esse capitaneado, principalmente, por Anísio Teixeira. (MANFREDI, 2002, p. 99-102).

O sistema dual de ensino, acima caracterizado, persistiu mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (MANFREDI, 2002). O sistema de ensino profissional organizado e mantido pela classe empresarial, que posteriormente viria a ser denominado de Sistema S, continuou a existir e a se expandir, especialmente por ocasião do regime militar (ditadura), instituído em 1964. Apesar do governo despótico, o período em que os militares estiveram no poder representou para o país um crescimento substancial em seu parque industrial, assim como significou a implantação de grandes projetos de infra-estrutura como, por exemplo, a construção dos pólos petroquímicos do Rio Grande do Sul, exploração e produção de petróleo na Bacia de Campos (Rio de Janeiro), na Bahia e no Sergipe, construção das hidroelétricas de Itaipu, pólos agropecuários e agrominerais da Amazônia. (MANFREDI, 2002, p. 104).

A consolidação de um parque industrial e o forte investimento em projetos de infraestrutura foram responsáveis pela necessária formação de uma mão-de-obra qualificada e pelo fortalecimento do sistema de ensino profissional organizado e mantido pela classe empresarial (Sistema S: SENAI e SENAC, principalmente).

No âmbito do sistema escolar como um todo, bem assinala Silvia Maria Manfredi que:

[...] os governos militares foram protagonistas de um projeto de reforma do ensino fundamental e médio, mediante a Lei 5.692/71. Esse lei instituiu a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Pretendeu-se, segundo Cury (1982), fazer a opção pela profissionalização universal de 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico num científico/tecnológico.

É importante salientar que essa idéia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o País objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho. (2002, p. 105).

Observe-se que, apenas em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), manifesta-se pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior; da mesma forma, os cursos realizados pelo SENAI e SENAC poderiam ser organizados de modo que equivalessem aos níveis

fundamental (1º grau) e técnico (2º grau). Entretanto, permanece a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos (KUENZER, 2001, p. 15). A equivalência estabelecida na lei n. 4.024/61 não consegue superar a dualidade estrutural no sistema de ensino.

A lei n. 5.692/71, pertinente à profissionalização compulsória não vingou. A dualidade no sistema de ensino cada vez mais se apresentava substancial. Apesar disso, observa Sílvia Maria Manfredi, essa dualidade estrutural não torna o ensino profissional estranho ao modelo fordista de produção capitalista.

Pelo contrário, argumenta Frigotto (1995), ao ressaltar o caráter produtivo da escola brasileira, apesar de sua atitude dual, seletiva e excludente para com a grande maioria dos setores populares. Contudo, as mudanças técnico-organizativas introduzidas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível iriam gerar tensões e contradições entre o “velho sistema educacional” e as novas necessidades de educação para o trabalho. Novas demandas e necessidades iriam tensionar velhas estruturas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional. (MANFREDI, 2002, p. 107).

Importante notar que, com o advento da lei n. 5.692/71, a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau. Assim, observa Acácia Kuenzer:

O objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus passa a ser “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (art. 1º).

A educação voltada para o trabalho passa a fazer parte integrante do currículo 1º e 2º graus, na parte de formação especial, que terá por objetivo a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho no 1º grau e a habilitação profissional no 2º grau, em “consonância com as necessidades do mercado local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (art. 5º).

Articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de ensino médio traduz pelo menos três de seus caros objetivos:

* a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;

* a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;

* a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no 'tempo do milagre', o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensivas de capital com base rígida, eletromecânica.

Daí se compreender não só a generalização da habilitação profissional no 2º grau, mas também a sua natureza fragmentada, com cursos especializados, bem definidos, para atender demandas específicas do processo produtivo. (2001, p. 16-17)

Com a lei n. 5.692/71, pela primeira vez a educação para o trabalho aparece de forma explícita e reafirma-se o pensamento ideológico reinante de que o desenvolvimento individual, a formação profissional e o exercício da cidadania são três dimensões do mesmo processo de educação integral. (KUENZER, 2001, p. 18).

A incorporação do trabalho se faz sob a lógica idealista, posto que a velha dualidade no sistema educacional permanece. Lembra ainda Acácia Kuenzer:

Como os determinantes da dualidade estão fora da escola, na estrutura de classes, ela não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar.

Contudo, identifica-se aqui, no âmbito da concepção da relação entre educação e trabalho, uma interessante contradição, que precisa ser registrada.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que, mesmo permanecendo a concepção da supremacia da cabeça sobre as mãos, e a da escola como espaço de formação desta categoria especial de trabalhadores que desempenharão as funções intelectuais na sociedades (os trabalhadores instrumentais nem chegam ao 2º grau, pois são excluídos antes), é um avanço a incorporação da dimensão 'qualificação para o trabalho' como parte integrante do desenvolvimento individual e social e, portanto, como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus.

Em segundo, constitui-se um avanço significativo o texto da lei não incorporar a dualidade estrutural, colocando, mesmo que seja como meta de longo alcance, uma escola que não tenha proposta diferenciada para jovens que vão desempenhar funções distintas na hierarquia do trabalhador coletivo, a partir de sua origem de classe; ou seja, admite um espaço para que a escola passe a dar a sua contribuição, ainda que relativa, para que a dualidade estrutural vá sendo historicamente superada, pelo menos determinando 8 anos de escolaridade obrigatória para todos, e oferecendo um modelo que incorpora e supera o sentido da equivalência da legislação anterior, posto que não postula apenas a equivalência de ramos distintos, mas estabelece um único ramo – profissionalizante – para todos (desde que consigam furar o bloqueio da seletividade). (2001, p. 19)

Verifica-se, portanto, que a proposta de 1971 admite a dualidade estrutural como dado da estrutura social, tanto que seus efeitos se concretizam no sucesso escolar, que obviamente não é mero resultado de 'competência genética' ou de esforço pessoal, mas não admite a dualidade estrutural como modelo de organização escolar para a escola de 1º e 2º graus ao estabelecer um sistema de via única para todos. (KUENZER, 2001, p. 19)

1.2.3 A REFORMA CONTEMPORÂNEA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A década de 1990 foi o momento em que se estabeleceu nova reforma da educação profissional brasileira. A educação profissionalizante é norteadada pelas mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo global. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) e o Decreto Federal 2.208/97 instituíram novas bases para a reforma do ensino profissionalizante. A educação básica é disciplinada pela referida Lei n. 9.394/96, no qual são regulamentados disposições gerais, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Do ponto de vista formal, significa que todas as instituições públicas e privadas de Educação Profissional terão de ajustar-se às novas diretrizes educacionais estabelecidas pela legislação em vigor. Por conta disso, desde o final da década de 90, vem-se gestando uma nova institucionalidade no campo da Educação Profissional no Brasil. (MANFREDI, 2002, p. 113).

A reforma do ensino médio e profissional implantada nas duas últimas gestões do governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) é fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira. Vários projetos de reestruturação do ensino médio e profissional foram objeto de debate e enfrentamento durante a primeira metade da década de 1990. Os diferentes projetos representavam as aspirações e as propostas dos diferentes grupos sociais que apoiavam os diversos anteprojetos de lei em tramitação na Câmara e no Senado antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (MANFREDI, 2002, p. 114).

No âmbito do governo federal, há que destacar a existência de dois projetos distintos: o do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Técnico –

SENTEC (hoje Secretaria da Educação Média e Tecnológica – SEMTEC), e outro do Ministério do Trabalho, por meio do SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. No âmbito da sociedade civil, várias entidades de profissionais da educação, de pesquisa, ONGs e entidades do movimento popular e sindical organizaram-se no Fórum em Defesa da Escola Pública. (MANFREDI, 2002, p. 114).

Em 1995, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, do Ministério do Trabalho (MTb), desenvolveu amplo debate sobre a educação nacional, envolvendo instâncias governamentais, universidades, entidades representativas do patronato, trabalhadores e organizações educativas ligadas a programas de educação de jovens e adultos. Com base nessas reuniões de discussão, elaborou-se o projeto de Educação Profissional que iria orientar as políticas de formação e as intervenções desses órgãos ministeriais durante duas gestões. (MANFREDI, 2002, p. 115)

As bases do novo projeto foram elaboradas a partir de um diagnóstico crítico das condições e carências da educação escolar em geral e do ensino profissional em particular, expressas no documento Questões críticas da educação brasileira (Brasil, MTb, 1995). Com base nesse diagnóstico e, tomando como parâmetros as deficiências qualitativas e quantitativas, construiu-se um plano de Educação Profissional, voltado não só para os trabalhadores que possuem um contrato formal de trabalho, mas também, e principalmente, para os desempregados, precariamente escolarizados ou deslocados pelas mudanças tecnológicas e por processos de reestruturação produtiva (MTb/Sefor, 1995, p. 9).

Desse modo, o Plano Nacional de Educação Profissional previa, como linhas programáticas, o desenvolvimento de estratégias formativas destinadas à qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos e à sua formação continuada, buscando superar a visão predominante de “treinamento”. Quanto à concepção e ao conteúdo dessa Educação Profissional, há em tal projeto a negação da dicotomia entre Educação Básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira, o entendimento de que a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural dos saberes adquiridos por meio das experiências de trabalho, e seu credenciamento

garantindo a possibilidade de reingresso no sistema educacional formal. (MANFREDI, 2002, p. 116).

Ressalta Silvia Maria Manfredi (2002, p. 116), como política pública, a Educação Profissional é vista como parte de um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado e articulado a outras políticas de emprego, de trabalho e renda. Essa opção político-estratégica tem sustentado as três grandes linhas de ação:

Integração dos programas de qualificação e requalificação ao Proger (Programa de Geração de Trabalho e Renda), ao seguro-desemprego e à intermediação de mão-de-obra; a focalização do Planfor (Plano Nacional de Educação Profissional) nos grupos em situação de risco de perda de emprego nos segmentos desempregados da força de trabalho; e criação de uma bolsa de qualificação a ser percebida pelo trabalhador por ocasião da suspensão temporária do contrato de trabalho (MTb, 1998).

As políticas propostas e desenvolvidas pelo MTb, lembra Silvia Maria Manfredi (2002, p. 117), baseiam-se na descentralização das atividades, na conjunção dos recursos públicos, privados e externos e na articulação de um conjunto variado de entidades – desde sindicatos e ONGs até as estruturas formativas já existentes, pertencentes ao Sistema S (Sesc, Senac, Senai, Sesi, Sebrae...) e à rede pública. A articulação ocorre mediante a negociação entre os agentes promotores de Educação Profissional públicos e privados, desde a concepção até a efetivação da política.

A edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Bases da Educação - LDB sofreu forte influência do pensamento neoliberal apregoada pela classe empresarial sob a educação vai produzindo consequências na qualidade do ensino.

Enfatizando a necessidade das relações entre os indivíduos pautarem-se por ações competitivas e individualistas, considera-se a escola como mais um elemento sujeito às regras do mercado, atribuindo-lhe a capacidade de produzir mudanças nas condições de miserabilidade e de exclusão nas quais vive a grande maioria da população brasileira. E representando-a assim, como uma alavanca da competitividade industrial e equalizadora das diversidades sociais, relega a plano secundário a luta desenvolvida pelos setores populares em prol da escolarização, como um elemento fundante da constituição de indivíduos politicamente atuantes na vida da nação. A racionalidade neoliberal, articulada à justificativa de que a economia mostra-se em sua fase globalizada, apregoa, cada vez mais, a necessidade de a escola subordinar-se às demandas do setor produtivo. Nesse contexto, a escola passa a ser responsabilizar

pela formação de uma mão-de-obra adequada às modificações no mundo do trabalho.

Ao pensar-se a escola sob uma ótica empresarial, na qual a palavra de ordem é produtividade, a qualidade na educação – que é uma questão também de ordem política – passa a ser pensada a partir de uma racionalidade instrumental, provocando, na prática, a implementação de medidas negativas para a realidade escolar. (OLIVEIRA, 2003, p. 19).

Adverte Ramon de Oliveira que

Embora a explicação para as modificações na escola seja oriunda das mudanças que ocorrem no mundo da produção – pelo forte incremento tecnológico -, não é difícil também perceber que, para a compreensão do novo paradigma da educação, faz-se necessário ir além dos espaços limítrofes do setor produtivo. É preciso averiguar as modificações correntes no campo das políticas educacionais e, principalmente, no novo ordenamento político e econômico do sistema capitalista.

A situação do sistema educacional, na qual saltam os olhos as altas taxas de reprovação e evasão escolar, é explicada pelos neoliberais como decorrentes da incompetência por parte do poder público de gerenciar a educação. Não será nunca redundante relembrar que a deficiência por parte do poder público em investir nas áreas sociais é consequência direta da captura do Estado por parte dos setores empresariais, os quais, em nenhum momento, deixaram de se aproveitar das benesses políticas e econômicas promovidas pelo setor público, que historicamente serviu como ponto de apoio, principalmente para viabilizar a acumulação do capital. (2003, p. 20)

No governo Collor, a Secretaria Nacional de Ensino Técnico (SENETE), do MEC, com o apoio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, propôs a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, apresentando como justificativa a constatação de que o desenvolvimento atingido pelos países do primeiro mundo, particularmente os europeus, só foi possível pelo investimento sistematizado na busca e uso intensivo de modernas tecnologias. Nesse contexto, assinala Acácia Kuenzer (2001, p. 41), propõe-se a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, abrangendo as instituições de ensino mantidas pelo setor público federal, estadual e municipal e por instituições particulares envolvidas na oferta de educação tecnológica, incluindo o SENAI e o SENAC, ofertando as seguintes modalidades:

- qualificação ocupacional dirigida a adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola regular e para os que, complementando o primeiro grau, queiram ter formação específica para o exercício de uma ocupação, que ocorrerá independentemente da formação escolar;

- educação prática em nível de primeiro grau: integrada ao currículo de primeiro grau, poderá ocorrer de diversas formas, incluindo sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, propiciando experiências práticas na área tecnológica;
- formação técnica de nível médio, oferecida nas escolas de segundo grau, que ofertam profissionalização em áreas definidas (Escolas Técnicas); esta formação supõe que os conhecimentos técnico científicos respaldam-se na educação geral;
- formação técnica de nível superior, destinada à preparação de tecnólogos pelo domínio de métodos e processos de trabalho adquiridos mediante disciplinas específicas, práticas em laboratórios, em oficinas e estágios;
- formação profissional superior oferecida pelas universidades nos cursos plenos, que propiciam formação mais geral abrangente [...]. (KUENZER, 2001, p. 40/41)

A espinha dorsal desse Sistema é formada pela rede de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, que se articularão com escolas agrotécnicas e técnicas estaduais e municipais, universidades, SENAI e SENAC e demais instituições particulares voltadas para o ensino técnico. Observa Acácia Kuenzer:

É interessante evidenciar, na proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, as concepções relativas ao velho princípio educativo, expressão da clássica forma de divisão do trabalho, que separa rigorosamente ciência de tecnologia, atividade teórica de atividade prática, pensar de fazer.

Reconhecendo esta clássica divisão, hoje superada em sua forma (não em seu princípio) pela reunificação entre ciência e trabalho por meio da mediação da tecnologia como necessidade do próprio capital em busca de sua maior expansão, o Sistema de Educação Tecnológica volta a separar o que o Sistema Nacional de Educação pretende unificar: a educação básica da formação profissional, voltando a propor uma escola para intelectuais (dirigentes) e outra para trabalhadores (técnicos). (2001, p. 43)

Ainda na década de 1990, a reforma da educação profissional brasileira inseriu-se num conjunto de estratégias estruturadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso que teve, dentre outros objetivos, deslocar do conflito entre o capital e trabalho o agravamento da crise social existente. Assim, ao responsabilizar a má qualificação dos trabalhadores pelos altos índices de desemprego, o governo Fernando Henrique Cardoso instituiu no imaginário coletivo a compreensão de que a única saída para as populações marginalizadas econômica e socialmente é a apropriação de um novo capital cultural, habilitando-as a disputarem, em melhores condições, uma vaga no mercado de trabalho. Nessa mesma ocasião, o governo brasileiro instituiu, a partir de 1995, um conjunto de reformas – em prol daquelas

populações marginalizadas econômica e socialmente - como um mecanismo fundamental para garantir a conquista no mercado de trabalho. O Ministério do Trabalho, ressalta-se, em articulação com diversas instâncias da sociedade, criou o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) (OLIVEIRA, 2003, p. 24). O Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) estava direcionado àquelas pessoas que apresentavam dificuldades para entrar ou permanecer no mercado de trabalho.

Com o Plano Nacional de Educação Profissional, o governo Fernando Henrique Cardoso desvinculou a formação geral da profissionalizante. O ensino técnico deveria realizar-se concomitante ou posteriormente ao ensino médio. Porém, destaca Ramon de Oliveira que:

[...] embora o MEC tenha atribuído a esta desarticulação a possibilidade de uma profissionalização mais rápida e mais flexível para os setores das camadas populares, não garantiu à educação profissionalizante a equivalência com o ensino médio. Consequentemente fica reservado aos estudantes portadores do certificado de nível médio o acesso ao ensino superior.

(...)

O MEC, ao reservar para si a responsabilidade pelo ensino tecnológico de terceiro grau e da formação técnica pós-secundária nos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), relegou ao descaso a formação de nível médio profissionalizante. Ao segmentar o ensino médio tecnológico, retirando-lhe do currículo o ensino das humanidades, mostrou ter uma visão de trabalhador ainda presa ao modelo de produção taylorista.

Já o Ministério do Trabalho, ao se preocupar com os setores da sociedade propensos à marginalização econômica, reservou para eles uma formação de caráter residual, à medida que a qualificação recebida deveria atender aos interesses imediatos da produção, e não à formação do cidadão.

(...)

Esta dualidade na educação brasileira demonstra que por mais que as elites nacionais veiculem nos meios de comunicação o seu compromisso com a democratização do processo educacional e com a garantia à maioria da população do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente, elas – por meio de uma nova institucionalidade – negam a perspectiva de a escola ser um espaço para a formação integral do cidadão.

(2003, p. 26-28)

Deve-ser observar ainda, quanto à política educacional implementada pelo governo FHC, a desvinculação do ensino profissional da educação básica. Assim,

Ao estabelecer a educação profissional como tendo o caráter de complementaridade à educação básica, o MEC desarticulou o ensino acadêmico do profissional. Desdobra-se desta ação que a

oportunidade mais rápida de profissionalização é destituída dos conteúdos considerados pelo próprio MEC, como necessários à aquisição das competências requeridas para a formação de um cidadão. Além disso, a certificação da qualificação profissional não permite aos seus portadores ingressarem no ensino superior, pois este acesso é reservado exclusivamente àqueles que concluíram o ensino médio. (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

Nos anos de 1990, como já dito anteriormente, a educação profissional adquire novos contornos ao exigir, e com maior impacto para os jovens, um conhecimento mais aprofundado do processo de produção. Atividades simples, repetidas e parceladas vão sendo substituídas por uma nova configuração na estrutura do mercado de trabalho que solicita um novo perfil de trabalhador, para todos os setores da economia. Agora as exigências voltam-se para as habilidades e competências individuais que permitam aos trabalhadores adaptar-se à produção flexível. Pode-se destacar dentre algumas:

(...) a capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; (...) a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade. (KUENZER, 1999, p. 129)

A reforma dos ensinos médio e profissional do governo FHC, tal como inúmeras outras reformas que têm conformado as políticas educacionais, anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. Assim é que se propõe modernizar o ensino médio e o ensino profissional no País, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção proposta, o ensino médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando “para a vida”. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada. (MANFREDI, 2002, p. 128).

Nesse sentido, coloca Silvia Maria Manfredi, que o ensino médio passa, a partir do novo ordenamento legal, a ter as seguintes finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou a aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (2002, p. 129)

O Decreto Federal 2.208/97, ao regulamentar a LDB em seus artigos 39 a 42 (Capítulo III, do Título V), afirma como objetivos da Educação Profissional:

- a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia;
- b) especializar e aperfeiçoar (o trabalhador em seus) conhecimentos tecnológicos;
- c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Buscou-se, pois desenvolver a Educação Profissional em articulação com ensino regular ou modalidades que contemplem estratégias da educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho, abrangendo três níveis: básico, técnico e tecnológico.

O nível básico destina-se à maioria dos trabalhadores, jovens e adultos, independentemente de escolaridade anterior. Trata-se de uma modalidade de formação profissional cujos cursos não estão sujeitos à regulamentação curricular e podem ser ministrados em múltiplos espaços sociais: empresas, sindicatos, escolas, etc. Aos que concluírem os cursos de Educação Profissional de nível básico, será conferido certificado de qualificação profissional (artigo 4º, Decreto 2.208/97).

O nível técnico destina-se aos matriculados ou egressos do ensino médio. Terá estrutura organizativa e curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a ele. No entanto, só será concedido o diploma de técnico àqueles que concluírem o ensino médio (artigo 5º, Decreto 2.208/97).

O nível tecnológico corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos de nível médio e/ou técnico. Adverte Silvia Maria Manfredi que, além dos níveis, o decreto em questão define outras modificações para a Educação Profissional:

- O currículo do ensino técnico será organizado por disciplinas, agrupadas por áreas e setores da economia e sob a forma de módulos.
- Os diferentes módulos poderão fazer parte de mais de uma habilitação específica, ensejando a possibilidade de construção de itinerários formativos.
- Os módulos podem ser cursados em instituições diferentes e ter caráter conclusivo para efeito de qualificação profissional, dando direito a certificados de competência.
- As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% da carga horária mínima desse nível de ensino, passam a ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional que venha a ser cursado, independentemente de exames específicos.
- A frequência e a aprovação em todos os módulos referentes a uma habilitação técnica ou à aprovação em exames organizados pelos sistemas federal e estadual de ensino conferem ao aluno o diploma de técnico de nível médio na referida habilitação.
- As disciplinas do currículo de ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores detentores de experiência profissional, os quais deverão receber formação para o magistério (prévio ou concomitante), mediante cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.
- Somente os níveis técnico e tecnológico terão suas organizações curriculares normatizadas pelos órgãos educacionais competentes de nível federal e estadual.
- Compete ao MEC o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais (carga horária, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas por habilitação profissional do ensino técnico), com base em insumos recebidos do setor produtivo, em consequência de estudos de demanda, cabendo aos sistemas o estabelecimento de currículos básicos e da parte diversificada.
- Os sistemas federal e estadual de ensino implementarão, mediante exames, a certificação de competências, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico (incluindo aquelas adquiridas em espaços de aprendizagem fora da escola).
- O estabelecimento da obrigatoriedade de que a rede de escolas técnicas públicas e privadas estenda o atendimento para além do nível médio, podendo atuar nos níveis básicos e pós-médio (isto é, de especialização). (2002, p. 130)

Frise-se que as medidas legais até então mencionadas estabeleceram uma separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas e contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que

ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária. Silvia Maria Manfredi, cita Kuenzer e Ferretti como críticos em relação à separação entre essas duas modalidades de ensino, pois julgam que ela:

1. repõe a dualidade estrutural, não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governos;
2. supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a idéia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada até pela organização capitalista da produção. (2002, p. 134)

Bem oportuno o questionamento de Silvia Maria Manfredi:

O que mais a iniciativa de restabelecimento da dualidade de redes e currículos oculta, quando as pesquisas e reivindicações feitas pelas entidades da sociedade civil acerca das novas demandas de qualificação e profissionalização, em sua grande maioria, reforçam a tendência para a incorporação de uma sólida formação escolar básica, de nível médio, como condição necessária para adequada formação técnico-científica e profissional? (2002, p. 134)

Em resposta a esse questionamento, coloca Silvia Maria Manfredi (2002, p. 135) que uma possível resposta para essa indagação tem a ver com a perspectiva de redução de custos. O custo do aluno do ensino profissionalizante é muito mais alto do que o custo do aluno do ensino médio regular. Assim, a separação das redes de ensino permite, por um lado, que a democratização do acesso seja feita mediante um ensino regular de natureza generalista, o qual é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante e, por outro, enseja a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e ampliação da rede de educação profissionalizante. Essa estratégia de divisão de redes tende a comprometer a democratização do acesso ao ensino médio para vastos setores das classes populares, elitizando-o e abrindo possibilidades para que a atual rede de escolas públicas técnicas possa funcionar com o aporte de recurso advindo da iniciativa privada.

Para Silvia Maria Manfredi (2002, p. 135), e com acerto, o desmembramento dos dois tipos de ensino recria, necessariamente, a coexistência de redes de ensino

separadas, que funcionarão com base em premissas distintas: o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado. A ampliação da rede de ensino médio de formação mais generalista funcionaria também como um freio para o ingresso no mercado formal de trabalho, atuando como um mecanismo “compensatório” e regulador de tensões sociais, já que os empregos que exigem maior qualificação técnica tendem a ficar restritos, por causa dos processos de reorganização em curso, a reduzida parcela da população.

Diante do até aqui exposto, e em termos estruturais, a Educação Profissional efetiva-se numa vasta rede diferenciada, composta:

- a) pelo ensino médio e técnico, incluindo redes federal, estadual, municipal e privada;
- b) pelo Sistema S, que inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições parafiscais das empresas privadas: SENAI/SESI, SENAC/SESC, SENAR, SENAT/SEST, SEBRAE, SESCOOP;
- c) por universidades públicas e privadas, que oferecem, além da graduação e da pós-graduação, serviços de extensão e atendimento comunitário;
- d) por escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores;
- e) por escolas e fundações mantidas por grupos empresariais (além das contribuições que fazem ao Sistema S ou utilizando isenção de parte da contribuição devida ao Sistema);
- f) por organizações não-governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional;
- g) pelo ensino profissional livre, concentrado em centros urbanos e pioneiro na formação a distância (via correio);

O setor privado compreende diferentes tipos de entidades: o Sistema S, as entidades de ensino profissional livre e organizações da sociedade civil, como sindicatos de trabalhadores, de empresários, ONGs, associações comunitárias leigas ou confessionais. O setor público é composto da rede de escolas técnicas mantidas pelas três esferas jurídico-administrativas – federal, estadual e municipal. (MANFREDI, 2002, 146).

Dados do I Censo de Educação Profissional, promovido pelo MEC (por meio do Inep), em 1999, revela que as instituições privadas estão assim distribuídas pelos três níveis: no básico, constituem 57,6%, no técnico, 64,4% e no nível tecnológico, 76,7% do total. Quanto ao Sistema S, sua presença é maior no nível básico (19,1%) do que no técnico (7,8%) e no tecnológico (1,9%). Apesar da predominância das

instituições privadas, as estatais respondem, no nível básico, por 22,6%, no técnico, por 43,4% e no tecnológico, por 23,2% do total.

Os dados do censo confirmam um movimento de desresponsabilização das instâncias governamentais federal e estadual no tocante à Educação Profissional de nível básico e de nível tecnológico. (MANFREDI, 2002, 147). Isso talvez se deva ao fato de que no nível técnico, setor que historicamente foi alvo de um investimento maior por parte do Estado, as instituições públicas (federais, estaduais e municipais) ainda são numericamente significativas (43,4%), abrangendo 56,6% do total de matrículas e 57,2% das conclusões de cursos.

Comparativamente, as instituições privadas correspondem a 56% do total, sendo responsáveis por 43,6% dos índices de matrículas e por 47,1% das conclusões de curso. Entre as instituições públicas, as redes estaduais são numericamente mais expressivas no nível técnico (71,7% das escolas públicas), oferecendo 62,7% dos cursos e sendo responsáveis por 65% das matrículas. Já as instituições públicas federais são mais significativas no nível tecnológico (50% das instituições), oferecendo 51,4% dos cursos e 27,4% das matrículas. Por outro lado, o nível técnico mantém 25,7% dos cursos e 25% das matrículas. As instituições municipais não são numericamente expressivas em nenhum dos três níveis. (MANFREDI, 2002, 147).

Várias políticas públicas voltadas para a Educação Profissional, resalte-se, foram implementadas nos anos 1990, merecendo destaque os seguintes planos de qualificação: Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR e Plano Nacional de Qualificação – PNQ.

O PLANFOR, como já ressaltado, foi estruturado e implementado em 1995, como proposta de dinamização dos programas de qualificação financiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Tem como linhas programáticas o desenvolvimento de estratégias destinadas à qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos em geral e à sua formação contínua. Silvia Maria Manfredi, citando Fausto e Ackermann, coloca os seguintes objetivos gerais do plano:

- a) Qualificar ou requalificar trabalhadores(as), desenvolvendo habilidades básicas, específicas e de gestão, que propiciem sua inserção ou reinserção no mercado de trabalho, melhoria da

qualidade e da produtividade na produção de bens e serviços, elevação da renda pessoal e familiar e melhoria geral na qualidade de vida das comunidades a que pertencem;

b) Elevar o nível de escolaridade da PEA, buscando, gradativamente, a erradicação do analfabetismo e a ampliação do contingente escolarizado, pelo menos no nível básico;

c) Contribuir para a redução das desigualdades sociais regionais, para a preservação do meio ambiente e para a construção da solidariedade e da cidadania;

d) Combater todas as formas de discriminação, especialmente de gênero, idade, raça e cor, garantindo o respeito à diversidade;

e) estimular e apoiar a ampliação da oferta de emprego e de oportunidades de geração de renda, buscando alternativas de trabalho autogerido, associativo ou em micro e pequenos empreendimentos. (2002, p. 152)

No que diz respeito à sua concepção de Educação Profissional e ao conteúdo dessa educação, lembra Silvia Maria Manfredi (2002, p. 153), há nesse projeto pelo menos três idéias centrais que merecem ser destacadas:

1) A negação da dicotomia entre educação básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira, com a justificativa de que

A educação básica, entendida como escolaridade de nível fundamental e médio, insere-se entre os direitos universais do cidadão, e a Educação Profissional, de modo complementar e integrado a esta, deve ser entendida como processo com meio e fim a cada momento. Portanto, é preciso restabelecer seu foco na empregabilidade, entendida não apenas com capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação (MTb/Sefor, 1995, p. 8-9).

2) A formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento de um indivíduo que é, ao mesmo tempo, trabalhador e cidadão, competente e consciente (MTb/Sefor, 1995, p. 9).

3) O reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos mediante as experiências de trabalho, e seu credenciamento possibilitando o reingresso no sistema educacional formal.

A política de formação profissional no Brasil, implementada na década de 1990 pelo PLANFOR, motivou, portanto, o aparecimento de dois novos conceitos: competência e empregabilidade. A idéia de empregabilidade residia no argumento de que, quanto mais educado e qualificado for o indivíduo, maiores seriam os retornos, não só em termos pessoais – maiores chances de inserir-se e recolocar-se

no mercado de trabalho, de receber aumentos salariais, promoção etc., - mas também sociais: aumentar a produtividade das empresas e, conseqüentemente, gerar desenvolvimento econômico e social para o país. A noção de competência é um atributo que remete à subjetividade do indivíduo e se relaciona com a sua capacidade de mobilizar saberes e atitudes para, de forma autônoma, resolver problemas. (COSTA, 2007, p. 8).

A Educação Profissional, como parte de um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado, articulada a outras políticas de emprego, de trabalho e de renda, tem sustentado três grandes linhas de ação: integração dos programas de qualificação e requalificação ao Programa de Geração de Emprego e Renda (PROGER), ao seguro-desemprego e à intermediação de mão-de-obra; a concentração do Planfor nos grupos em situação de risco de perda de emprego e nos segmentos desempregados da força de trabalho; a criação de uma bolsa de qualificação a ser recebida pelo trabalhador por ocasião da suspensão temporária do contrato de trabalho. (MANFREDI, 2002, p. 154).

Para a implantação do PLANFOR, registra Silvia Maria Manfredi, foram estruturados dois mecanismos, geridos pelo Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), sob a homologação do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT):

- a) Os PEQs – Planos Estaduais de Qualificação, elaborados pelas Secretarias Estaduais de Trabalho, passando pela aprovação e homologação das Comissões Estaduais de Trabalho, por sua vez articuladas às Comissões Municipais de Trabalho – ambas tripartites e partidárias, como o Codefat. Os PEQs são constituídos por projetos e ações de Educação Profissional (cursos, assessorias, estudos e pesquisas), executados pela Rede de Educação Profissional local, contratada pelo STb na forma da legislação vigente, com recursos do FAT, mediante convênios entre o Estado e a União (MTE-STb).
- b) Parcerias Nacionais e Regionais: do MTE com organizações não-governamentais (ONGs), sindicatos de trabalhadores, fundações universidades, escolas técnicas, fundações, entidades internacionais, para projetos e ações de EP, em escala nacional ou cobrindo mais de uma unidade federativa, com recursos repassados mediante convênios ou acordos de cooperação técnica. (2002, p. 154)

As políticas desenvolvidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego estão fundamentadas na descentralização das atividades, na união de recursos públicos, privados e externos e na articulação de um conjunto variado de entidades.

O setor privado marcou presença na Educação Profissional. De início, mediante iniciativas agenciadas por congregações religiosas, como a das escolas salesianas e a do movimento circulista e, finalmente, mediante as iniciativas de empresários mantenedores de escolas profissionais livres. Nas escolas privadas (confessionais ou leigas) que ministram cursos profissionalizantes, os alunos são responsáveis pelo pagamento dos serviços prestados. Os cursos oferecidos variam desde cursos livres de formação profissional de curta duração, na linha da habilitação profissional, até cursos regulares de nível médio e superior. No âmbito da iniciativa privada, há que mencionar o Sistema S como parceiro importante na educação profissional. O setor privado é responsável por 87,8% dos cursos de Educação Profissional de nível básico (a metade deles, por volta de 41,7%, sendo de responsabilidade do Sistema S), por 53,9% dos cursos de ensino técnico de nível médio (enquanto o Sistema S oferece apenas 9,9%) e por 66,7% dos cursos de nível tecnológico. Neste nível, a presença do Sistema S é pouco significativa (1,4%). (MANFREDI, 2002, p. 170).

O Sistema S, como se pode notar, está voltado mais para a Educação Profissional de nível básico, com predominância das áreas do terciário: informática, administração e negócios, idiomas, atividades artesanais e esportivas. (MANFREDI, 2002, p. 171).

Quanto ao financiamento, no caso das entidades estatais, os recursos internos provêm da alocação de verbas advindas da arrecadação de impostos, ao passo que os externos, de empréstimos vindos do exterior. No caso das entidades privadas, os recursos internos provêm de fontes próprias (arrecadação de mensalidades, prestação de serviços, doações, contribuições de fundações) e os externos podem prover de empréstimos, incentivos fiscais e/ou repasse de verbas públicas. (MANFREDI, 2002, p. 172).

Até o início dos anos 1990, no que concerne às iniciativas de natureza estatal, financiadas com recursos advindos da arrecadação de impostos, cabia a cada entidade jurídico-administrativa (federal, estadual, municipal) alocar um percentual da arrecadação para financiar as respectivas redes de ensino profissional. As entidades privadas usavam como recursos aqueles advindos de fontes próprias ou provenientes de verbas públicas (o caso do Sistema S). (MANFREDI, 2002, p. 172).

Desde 1996, a partir das iniciativas do PLANFOR, criaram-se fundos públicos que vêm sendo repassados tanto às entidades públicas quanto às demais entidades conveniadas que foram designadas como parceiras. O PLANFOR foi desenvolvido com os recursos do FAT. Este fundo, previsto na Constituição de 1988 (artigo 239), foi regulamentado pela Lei n. 7.998 de 1990. Essa lei dispõe a vinculação do FAT ao então MTb, e seus recursos, provenientes de contribuições sociais do setor público e privado, e incidentes sobre o faturamento das empresas (PIS e PASEP), além de outros encargos, serviriam para o custeio do Programa do Seguro-Desemprego (que inclui, além do seguro, programas de intermediação, de qualificação profissional e de informação sobre o mercado de trabalho, pagamento de abono salarial e financiamento de programas de desenvolvimento. (MANFREDI, 2002, p. 172).

Os recursos do FAT, além de financiar o PLANFOR, são usados também para financiar outro projeto, sob a orientação do MEC: o Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional. Amparado nas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), regulamentada pelo Decreto 2.208/97, o MEC estruturou o PROEP, para o período de 1997-2003, sob a gestão de sua Secretaria Média e Tecnológica (SEMTEC), para que implementasse a reforma do ensino médio e profissionalizante. O foco da reforma é a melhoria da qualidade e da pertinência da Educação Profissional em relação ao mercado de trabalho, construindo e fortalecendo parcerias entre sociedade e Estado, entre escola e setor produtivo. Para atingir seus objetivos, registra Silvia Maria Manfredi (2002, p. 173), o PROEP contempla a expansão e melhoria da infraestrutura (instalações, equipamentos), capacitação de técnicos e docentes, adequação e atualização de currículos, por meio de três subprogramas:

- a) transformação das instituições federais de educação tecnológica – programa relacionado aos Cefets e às Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, para que constituam uma rede de referência para a Educação Profissional no País, englobando ensino, pesquisa e extensão em educação e trabalho;
- b) reordenamento dos sistemas estaduais de Educação Profissional – para ampliar e diversificar a oferta de cursos, otimizar o atendimento e evitar duplicidade ou paralelismo nas ações, de modo que se crie uma rede descentralizada de Educação Profissional em todas as unidades federativas;
- c) expansão do segmento comunitário – desenvolvimento e fortalecimento de entidades municipais (prefeituras), sindicatos patronais ou de empregados e instituições privadas sem fins lucrativos que atuem ou pretendam atuar no campo da Educação Profissional.

Os recursos do PROEP são compostos de dotações orçamentárias do governo federal (25% do MEC e 25% do FAT, por meio do MTE) e 50% de empréstimos do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esses recursos são destinados para incrementar o atendimento da Educação Profissional de nível básico e técnico, financiando projetos escolares que visem à expansão e à melhoria da qualidade desses níveis. (MANFREDI, 2002, p. 175).

A institucionalidade criada pelo PLANFOR, de acordo com Cândida Costa, foi marcada pela idéia linear que vincula educação, qualificação, emprego e desenvolvimento, sendo que a expressão mais evidente dessa linearidade foi a idéia de empregabilidade associada ao Plano. (2007, p. 8). Os limites do PLANFOR foram explicitados em sucessivas avaliações, das quais vale destacar:

- Falta de integração dos programas de qualificação profissional com políticas de geração de trabalho e renda, desenvolvimento local sustentável e solidário, bem como elevação da escolaridade básica.
- Ausência de uma sistematização teórico-metodológica mais efetiva, do ponto de vista qualitativo, tanto no que se refere às experiências inovadoras de formação, quanto às metodologias de formação e de avaliação.
- Pouca ou nenhuma utilização efetiva dos resultados das avaliações e supervisões para a reprogramação de ações e correção de rumos.
- Participação limitada dos atores da sociedade civil e das comissões de trabalho e emprego nas decisões do programa.
- Impacto reduzido no conjunto da REP (Rede de Educação Profissional). (COSTA, 2007, p. 8-9).

O PLANFOR também apresentou problemas estruturais em relação ao foco nas demandas de mercado, sem nenhuma análise crítica dos limites desse mercado e, conseqüentemente, quanto à ausência de uma perspectiva mais ampla, focada na possibilidade de um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil, construído em bases sustentáveis e solidárias. (COSTA, 2007, p. 9).

Em substituição ao PLANFOR, em 2003, o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva lançou o Plano Nacional de Qualificação Social e Profissional – PNQ, tratando a qualificação profissional em uma nova perspectiva com a reformulação de práticas políticas, pedagógicas e culturais. Maria D’Alva Macedo Ferreira (2007, p. 28), com propriedade, diz que com as novas diretrizes do PNQ, a qualificação baseia-se em um entendimento mais amplo, visto como um conjunto de políticas que se situam na fronteira do Trabalho e da Educação (articulando-os) e que se vinculam

intrinsecamente a um Projeto de Desenvolvimento de Caráter Incluyente, que visa à geração de trabalho, à distribuição de renda e à redução das desigualdades regionais. No Plano Nacional de Qualificação, a qualificação é compreendida como:

- Parte indissociável das políticas públicas de emprego, trabalho e renda, voltadas à construção de um Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda no País.
- Forma de educação profissional básica, que, por sua vez, deve estar articulada com a educação de jovens e adultos, com a educação do campo e a educação profissional de nível técnico e de nível tecnológico.
- Processo de construção de políticas afirmativas de gênero, etnia e geração, tendo como pressuposto o reconhecimento da diversidade das formas de trabalho e das múltiplas capacidades individuais e coletivas.
- Uma forma de reconhecimento social do conhecimento dos trabalhadores, que, por sua vez, requer uma política de certificação profissional e ocupacional, articulada com classificação de ocupações, profissões, carreiras e competências.
- Uma necessidade para o/a jovem e para a pessoa adulta, em termos de orientação profissional, tendo em vista sua inserção digna no mundo do trabalho.
- Uma responsabilidade pública do Estado e da sociedade civil organizada, especialmente no que se refere às representações dos trabalhadores e dos empresários, com a negociação coletiva da qualificação e certificação profissionais, que devem integrar um sistema nacional democrático de relações de trabalho (PNQ, 2003/2007, p. 3). (FERREIRA, 2007, p. 29).

O Programa Nacional de Qualificação Social e Profissional (2003-2007) que integra o Plano Plurianual – PPA – (2004-2007), foi concebido num modelo de desenvolvimento de longo prazo, que ultrapassa os limites temporais de 2007, sendo destinado a promover profundas transformações estruturais na sociedade brasileira. Esse programa se configurou em uma ação política do governo federal em conceber a qualificação profissional como direito, como política pública, como espaço de negociação coletiva e como elemento constitutivo do desenvolvimento sustentável. (PEIXOTO, 2008, p.77).

Como parte desse Programa, o Plano Nacional de Qualificação – PNQ – foi criado para articular diretrizes, procedimentos e ações de qualificação social e profissional, colocando-se como estratégia de integração das políticas de emprego, trabalho, renda, educação e desenvolvimento. O PNQ estruturou-se segundo o desafio de propiciar o empoderamento dos espaços públicos de gestão participativa e de controle social, a partir do fortalecimento do CODEFAT e das comissões

estaduais e municipais de trabalho e emprego. Nessa perspectiva, o PNQ tem buscado superar a condição de política compensatória e assim ajustar-se às diretrizes das políticas nacional, regional, estadual e local, como uma forma de construção social do Plano, por meio da democratização das relações de trabalho, na construção de um modelo de desenvolvimento baseado no caráter social e participativo. (PEIXOTO, 2008, p.77).

Segundo o MTE (2007), ressalta Patricia Ebani Peixoto (2008, p. 78) que o novo Plano surge a partir de uma avaliação realizada por esse Ministério durante os primeiros meses do governo Lula, que revelou diversas lacunas, limitações e inadequações do PLANFOR, entre as quais destaca:

- pouca integração entre a Política Pública de Qualificação Profissional e as demais Políticas Públicas Trabalho e Renda (seguro-desemprego, crédito popular, intermediação de mão-de-obra, produção de informações sobre o mercado de trabalho, etc.);
- desarticulação desta em relação às Políticas Públicas de Educação;
- fragilidades das Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho – CETs e CMTs, como espaços capazes de garantir uma participação efetiva da sociedade civil na elaboração, fiscalização e condução das Políticas Públicas de Qualificação;
- baixo grau de institucionalidade da rede nacional de qualificação profissional, que reserva ao Estado, por meio do MTE, o papel de apenas definir orientações gerais e de financiamento do Plano Nacional de Qualificação, executado integralmente por meio de convênios com terceiros;
- ênfase do PLANFOR nos cursos de curta duração, voltados ao tratamento fundamentalmente das “habilidades específicas”, comprometendo com isso uma ação educativa de caráter mais integral;
- fragilidades e deficiências no sistema de planejamento, monitoramento e avaliação do PLANFOR (MTE, 2007, p.19).

Com base nessas questões e no PPA 2004-2007, o MTE (2007) anunciou que o PNQ fundamenta-se em seis dimensões principais: política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional. Essas dimensões, analisa Patricia Ebani Peixoto (2008), visam demarcar, em seu conjunto, um novo momento da Política Pública de Qualificação no país.

No campo da política, o Plano difunde a concepção de que a qualificação profissional é um direito, uma política pública que propicia um espaço de negociação coletiva, bem como se torna um elemento constitutivo de uma política de desenvolvimento sustentável. (PEIXOTO, 2008, p. 78).

Na esfera da ética, observa Patricia Ebani Peixoto (2008), o PNQ ressalta a transparência no uso e gestão dos recursos públicos, por meio de procedimentos como a incorporação das recomendações da Secretaria Federal de Controle – SFC/Corregedoria-Geral da União – CGU e do Tribunal de Contas da União – TCU, a partir da adoção de mecanismos permanentes de monitoramento dos contratos. Ademais, prevê a uniformidade dos contratos e convênios, a divulgação de informações atualizadas via Internet, a utilização de procedimentos de redução de custos intermediários – como passagens, diárias, entre outros –, a autonomia do sistema de avaliação diante da gestão e da execução dos planos, a garantia de um sistema de acompanhamento que seja em tempo real e de modo eficiente.

Já no âmbito conceitual observamos a primazia de concepções como a educação integral, as formas solidárias de participação social e de gestão pública, o empoderamento dos atores sociais – exercício da cidadania plena –, a qualificação social e profissional, o desenvolvimento local de forma articulada no território nacional, a efetividade social, a qualidade pedagógica e o reconhecimento dos saberes socialmente produzidos pelos trabalhadores. O Plano ainda propõe o amadurecimento social e político, nos termos de um novo contrato social, dos segmentos mais direcionados com o trabalho e com a qualificação, bem como a consolidação da Política Pública de Qualificação como construção social e um espaço de conflitos de interesses. (PEIXOTO, 2008, p. 79).

No que se refere ao campo institucional, a estratégia a ser utilizada é de integração das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, bem como a articulação destas com as Políticas Públicas de Educação e Desenvolvimento, dentre outras. (PEIXOTO, 2008, p. 79).

Outro elemento estratégico é a função do CODEFAT e das Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho como forma de garantir uma efetiva participação e controle social do Plano, uma vez que os municípios são agentes do processo de implementação do PNQ na esfera do desenvolvimento local. (PEIXOTO, 2008, p. 79).

Quanto à dimensão pedagógica, observa Patricia Ebani Peixoto (2008) que a proposição é de aumento da carga horária média dos cursos, da uniformização da nomenclatura dos cursos, da prioridade na articulação da educação básica – ensino

fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos –, e da exigência de formulação e implementação de projetos pedagógicos para as instituições contratadas para a realização dos Planos Territoriais e Projetos Especiais. Além disso, destaca Patricia Ebaní Peixoto (2008) pela necessidade de investimentos na formação de gestores e formadores, a configuração de laboratórios para discussão de referenciais para o campo metodológico das Políticas Públicas de Qualificação, de investimento na sistematização de experiências e conhecimentos, do desenvolvimento de sistemas de certificação e orientação profissional e de apoio à realização do censo da educação profissional.

É importante destacar também a dimensão operacional que, sob a perspectiva do planejamento das ações, se apresentou como uma forma de identificar quando se inicia e o local a que se pretende chegar com a elaboração dos planos e projetos. Buscam-se ainda a criação de um sistema integrado de planejamento, monitoramento, avaliação e acompanhamento dos egressos do PNQ nos diferentes níveis de implementação, bem como a reestruturação do SIGAE e o Sistema de Operações – SOP, elementos considerados essenciais para a continuidade das ações. (PEIXOTO, 2008, p. 79).

Igualmente englobam a dimensão operacional a utilização de critérios objetivos de distribuição dos recursos do FAT para os Planos Territoriais e os Projetos Especiais, assim como a adoção de um calendário plurianual, mas que não possibilite a reprogramação, além da diminuição do número de parcelas de desembolso de recursos e a criação de mecanismos de análise das prestações de contas. (PEIXOTO, 2008, p. 79).

De acordo com o MTE (2007), a concepção de qualificação profissional defendida pelo PNQ é vista como uma construção social que envolve uma multiplicidade de dimensões: a epistemológica, a social e a pedagógica. A dimensão epistemológica, analisa Patricia Ebaní Peixoto (2008), não se refere apenas ao conhecimento técnico, uma vez que para o Plano, também abrange o conhecimento social dos sujeitos envolvidos. Já a dimensão sociopolítica caracteriza-se por um processo de relações conflituosas que marcam a produção e a apropriação desses conhecimentos. No que diz respeito ao âmbito pedagógico, a qualificação está associada ao processo de construção, transmissão e acesso de conhecimentos que ocorre pelas vias formais ou informais.

Portanto, a perspectiva de qualificação profissional, adotada pelo PNQ, fundamenta-se em uma complexa construção social, associada à cidadania. Esse fato é destacado pelo Plano como uma forma de contribuir para a democratização das relações de trabalho e com isso propiciar um caráter social e participativo ao modelo de desenvolvimento. (PEIXOTO, 2008, p. 80).

Para Peixoto (2008), é necessário ainda pontuar que a noção de qualificação defendida está em consonância com a discussão difundida pela OIT, em que a Qualificação Social e Profissional refere-se ao direito, elemento indispensável para a garantia do trabalho decente. Logo, a qualificação é posta como uma forma que permite a inserção e a atuação cidadã no mundo do trabalho, refletindo na vida e no trabalho dos indivíduos. (PEIXOTO, 2008, p. 80).

Ressalta Patricia Ebani Peixoto (2008, p. 95), que o conjunto das propostas do PNQ não mudou substancialmente o que foi proposto pelo PLANFOR. O mesmo acontece com as Resoluções do CODEFAT que institucionalizaram os Planos, já que o texto das resoluções possui muitas semelhanças. Patricia Ebani Peixoto expõe um quadro comparativo entre a Resolução nº 258/2000 (PLANFOR) e a Resolução nº 333/2003 (PNQ), que bem elucida as semelhanças de ambos os planos, como se segue:

QUADRO COMPARATIVO

Resolução nº 258/2000 – PLANFOR	Resolução nº 333/2003 – PNQ
I – Aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, tendo por objetivo reduzir os níveis de desemprego e subemprego;	II – Aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente e da participação em processo de geração de oportunidades de trabalho e renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego; [...]
II – Redução da pobreza;	IV – Inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações;
III – Aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade;	V – Aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade ou aumento da probabilidade de sobrevivência do empreendimento individual e coletivo;
V – Elevação da produtividade, da competitividade e renda (CODEFAT,	VI – Elevação da produtividade, melhoria dos serviços prestados, aumento da

2007b, p. 1).	competitividade e das possibilidades de elevação do salário ou da renda (CODEFAT, 2007d, p. 6-7).
---------------	---

(Fonte: PEIXOTO, 2008, p. 95)

Esse esquema, observa a autora (PEIXOTO, 2008, p. 95), revela que o PNQ incorporou a maior parte dos objetivos do PLANFOR, inclusive ao que se refere à elevação da escolaridade, uma vez que o Plano anterior já estabelecia esse elemento como um critério de prioridade para os projetos de Educação Profissional. Desse modo, observa a autora que não ocorreram mudanças substanciais, à medida que as alterações foram, na realidade, adequações terminológicas e conceituais.

No entanto, é perspicaz a observação de Patricia Ebaní Peixoto, de que:

É necessário destacar duas importantes diferenciações: na Resolução que regulamentou o PNQ, o Plano é posto como uma estratégia gradativa de '[...] universalização do direito dos trabalhadores à qualificação [...]', excluindo o foco da demanda social e do mercado de trabalho, aspecto que constantemente aparece no texto da resolução que normatizou o PLANFOR. Além disso, o PNQ inclui um inciso como elemento diferenciador: '[...] a formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos/as trabalhadores/as brasileiros/as'. (2008, p. 96)

Ademais, encontra-se presente nos dois Planos o tema da flexibilidade, que decorre da avaliação de que o mercado está em constante transformação e com isso demandam-se novos perfis de qualificação devido às novas tecnologias utilizadas. Cumpre ainda notar que a flexibilidade também se apresenta tanto no aspecto curricular quanto na estrutura e, principalmente, na gestão de ambos os Planos, à medida que, da forma como foram montados no âmbito federal, os Planos permitiram um maior grau de participação de atores dos âmbitos estadual e local em sua elaboração. Modelo que confere às instâncias regionais e locais flexibilidade para definir os cursos, os conteúdos, as cargas horárias e as metodologias, desde que atendidas as diretrizes nacionais dos Planos. (PEIXOTO, 2008, p. 96).

Registra Peixoto (2008, p. 96) que, de acordo com os objetivos propostos, tanto o PLANFOR quanto o PNQ incorporaram a questão da exclusão social como um dos elementos centrais das políticas. Nesse sentido, apontam que as ações de qualificação devem ser direcionadas aos segmentos considerados vulneráveis, os quais possuem prioridade de acesso. Logo, o público-alvo em ambos os Planos, para fins de aplicação de recursos do FAT, são basicamente os mesmos,

configurando segmentos urbanos e rurais. De acordo com a Resolução 258/2000, as ações devem ser destinadas à

- I – pessoas desocupadas, principalmente as beneficiárias do seguro-desemprego e candidatas a primeiro emprego;
- II – pessoas sob risco de desocupação, em decorrência de processos de modernização tecnológica, privatização, redefinições de política econômica e outras formas de reestruturação produtiva;
- III – pequenos e microprodutores, agricultores familiares e também pessoas beneficiárias de alternativas de crédito financiadas pelo FAT (PROGER, PRONAF e outros);
- IV – pessoas que trabalham em condição autônoma por conta própria ou autogestionada, e em atividades sujeitas a sazonalidades por motivos de restrição legal, clima, ciclo econômico e outros fatores que possam gerar instabilidade na ocupação e fluxo de renda (CODEFAT, 2007b, p. 4).

Já a Resolução 333/2003, identifica Peixoto (2008, p. 97), tem suas ações direcionadas aos

- I – trabalhadores/as sem ocupação cadastrados/as no Sistema SINE e/ou beneficiários/as das demais políticas públicas de trabalho e renda, particularmente: ações de primeiro emprego, seguro desemprego, intermediação de mão de obra; microcrédito e de ações de economia solidária;
- II – trabalhadores/as rurais: agricultores familiares e outras formas de produção familiar; assalariados empregados ou desempregados; assentados ou em processo de assentamento; populações tradicionais; trabalhadores/as em atividades sujeitas a sazonalidades por motivos de restrição legal, clima, ciclo econômico e outros fatores que possam gerar instabilidade na ocupação e fluxo de renda;
- III – pessoas que trabalham em condição autônoma, por conta própria, cooperativada, associativa ou autogestionada; [...]
- V – trabalhadores/as em empresas afetadas por processos de modernização tecnológica, privatização, redefinições de política econômica e outras formas de reestruturação produtiva; (CODEFAT, 2007d, p. 13 -14).

Pode se observar, portanto, que na Resolução nº 333/2003 do CODEFAT os novos grupos que se configuram como público-alvo do PNQ são:

- IV – trabalhadores/as domésticos/as; [...]
- VI – pessoas beneficiárias de políticas de inclusão social; de ações afirmativas de combate à discriminação; de ações envolvendo segurança alimentar e de políticas de integração e desenvolvimento regional e local;
- VII – trabalhadores/as egressos/as do sistema penal e jovens submetidos/as a medidas sócio-educativas, trabalhadores/as libertados/as de regime de trabalho degradante análogo à escravidão e de familiares de egressos do trabalho infantil;
- VIII – trabalhadores/as do Sistema Único de Saúde, Educação, Meio

Ambiente e Segurança e Administração Pública;
IX – trabalhadores/as de empresas incluídas em arranjos produtivos locais, de setores exportadores, setores considerados estratégicos da economia, segundo a perspectiva do desenvolvimento sustentável e da geração de emprego e renda e de setores econômicos beneficiados por investimentos estatais;
X – gestores/as em políticas públicas e representantes em fóruns, comissões e conselhos de formulação e implementação de políticas públicas e sociais (CODEFAT, 2007d, p. 14).

Contudo, observa com propriedade Patricia Ebani Peixoto (2008, p. 98), os critérios de preferência de acesso e a característica da focalização são semelhantes nos dois Planos. No PLANFOR,

§ 1º Em qualquer das categorias indicadas, terão preferência de acesso aos programas do PLANFOR pessoas mais vulneráveis economicamente e socialmente, definindo-se o grau de vulnerabilidade em função da combinação de atributos que possam implicar desvantagem ou discriminação no mercado de trabalho, bem como dificultar o acesso dessas pessoas a outras alternativas de qualificação ou requalificação profissional (CODEFAT, 2007b, p. 4).

No caso do PNQ, pontua Patricia Ebani Peixoto (2008, p. 98):

§ 1º Em quaisquer segmentos/categorias indicados no caput, terão preferência de acesso aos programas do PNQ pessoas mais vulneráveis economicamente e socialmente, particularmente os/as trabalhadores/as com baixa renda e baixa escolaridade e populações mais sujeitas às diversas formas de discriminação social e, conseqüentemente, com maiores dificuldades de acesso a um posto de trabalho (desempregados de longa duração, afro-descendentes, índio-descendentes, mulheres, jovens, portadores de deficiência, pessoas com mais de quarenta anos e outras), tendo como referência a proporção destas populações na PIA – População em Idade Ativa. (CODEFAT, 2007d, p. 15).

O atendimento preferencial das duas políticas, ressalta Peixoto (2008, p. 98), refere-se aos setores da população em desvantagem social, historicamente excluídos das alternativas tradicionais de formação profissional. Assim, as qualificações desenvolvidas, de um modo geral, são destinadas ao trabalho precarizado ou para o setor informal da economia.

Pode-se inferir dessa análise que a proposta do PLANFOR, entendida por seus elaboradores como inovadora no campo da formação profissional no Brasil, contribuiu para a segmentação social. Esse aspecto também ocorre com o PNQ, à medida que o Plano pouco alterou a proposição do PLANFOR, uma vez que, este,

na realidade, ratifica essa segmentação. Portanto, essas políticas estão em conformidade com as políticas neoliberais que, sintonizadas com a reestruturação produtiva, destruíram milhares de postos de trabalho e aumentaram a exclusão social típica do sistema capitalista. (PEIXOTO, 2008, p. 98).

Isso posto, pode-se entender que as políticas de qualificação visam, na realidade, a difusão de valores que propiciem a adaptação do trabalhador às instabilidades e às precárias condições de trabalho na atual conjuntura, cuja base é de uma perspectiva conformista em relação às incertezas da contemporaneidade. Verificamos assim que essas políticas buscam apenas “compensar” determinados segmentos da população dos efeitos perversos das políticas econômicas e do atual processo de transformação produtiva. (PEIXOTO, 2008, p. 99).

Um outro aspecto do problema que também merece ser destacado consiste nas mudanças propostas pelo PNQ com relação ao PLANFOR. O PNQ, ao ser instituído, propôs mudanças pedagógicas que visavam garantir o aumento da carga horária média e a uniformização da nomenclatura dos cursos; a articulação prioritária com educação básica (ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos); a constituição de laboratórios para discussão de referenciais nos campos metodológico das Políticas Públicas de Qualificação e da certificação, além do desenvolvimento de sistemas de certificação e orientação profissional, bem como o apoio à realização do censo da educação. (PEIXOTO, 2008, p. 99)

No PLANFOR, a qualificação profissional em articulação com a educação básica (ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos) também se constituiu como um elemento estratégico, mas não substitutivo da educação básica. No que tange às exigências para os executores do Plano, a orientação é de elaboração, revisão, atualização, debate e difusão temática em torno de quatro projetos primordiais: “[...] formação de formadores, centros públicos de educação profissional; mapeamento e avaliação de modelos de educação profissional e certificação ocupacional [...]” (MTB, 1997, p. 8). (PEIXOTO, 2008, p. 100)

Desse modo, percebe-se que a certificação e a orientação profissional também fizeram parte do receituário do PLANFOR, além de apoiar a realização do censo da educação profissional. Nesse contexto, a novidade foi a preocupação do PNQ em elevar a carga horária das ações de qualificação, mas como já

demonstramos no capítulo anterior, isso não foi uma preocupação do PLANFOR. No entanto, essa preocupação do PNQ fica comprometida se se considerarem os diversos entraves operacionais postos pelo Plano. (PEIXOTO, 2008, p. 100)

Ao se observar atentamente a proposta dos dois Planos, identifica-se que em algum dos seus requisitos encontra-se a especificação de que a aplicabilidade desses planos deve estar voltada para a realidade local e as necessidades dos trabalhadores, uma vez que ratificam a idéia de que é possível articular em uma só ação, interesses antagônicos. Assim, quando se comparam as respectivas resoluções do CODEFAT que instituíram os Planos, verifica-se que os mesmos conteúdos de formação geral e específica propostos pelo PNQ também estiveram presentes no PLANFOR, só que no novo Plano se omitiu a segmentação em “habilidades gerais, específicas e de gestão”. (PEIXOTO, 2008, p. 100).

O MTE (2007) ressaltou que uma das limitações do PLANFOR foi justamente ter sido focado em “habilidades específicas”, fato que comprometeu uma ação educativa de caráter mais integral. Entretanto, a própria orientação do PNQ permaneceu com esse direcionamento, não avançando em termos de qualidade pedagógica como buscou indicar na resolução que o criou. (PEIXOTO, 2008, p. 100).

Outra mudança proposta pelo PNQ foi a institucional, cuja finalidade é promover a integração do Plano com as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda e destas em relação às Políticas Públicas de Educação e Desenvolvimento, entre outras. Além disso, visa garantir uma efetiva participação e controle social, por meio do CODEFAT e das CETs e CMTs; o acesso aos recursos da qualificação pelos municípios; a incorporação das DRTs como representantes do MTE nos estados e a articulação institucional das Políticas Públicas de Qualificação no plano internacional. (PEIXOTO, 2008, p. 101).

Entretanto, essa proposta de mudança do PNQ, na realidade, não é genuinamente nova, à medida que o PLANFOR também buscou a integração com outras políticas com perspectivas do desenvolvimento econômico e tecnológico do país, bem como a integração com as políticas sociais, principalmente aquelas de trabalho e geração de renda. Igualmente este Plano visou que as Secretarias de Trabalho e as Comissões Estaduais de Emprego assumissem um papel cada vez

mais marcante na articulação da política, em bases descentralizadas, para que as ações de qualificação se tornassem um elemento da política de geração de trabalho e renda em cada estado. (PEIXOTO, 2008, p. 101).

Portanto, o que se destaca como uma novidade no PNQ é a integração das DRTs como representantes do MTE nos estados, fato que exigiu a recomposição das Comissões Estaduais de Trabalho para assim garantir a paridade de representação. (PEIXOTO, 2008, p. 101).

Com relação à articulação e à integração proposta pelo PNQ, a Resolução 333/2003 do CODEFAT almeja articular e integrar o desenvolvimento local, a educação básica, os atores institucionais da qualificação, as demais políticas públicas, em especial as de educação e trabalho e até as políticas de qualificação no plano internacional. No entanto, essa dimensão proposta pelo PNQ é prejudicada pelas dificuldades provenientes da operacionalização do plano, aspecto que será aprofundado mais adiante. (PEIXOTO, 2008, p. 101).

Ressalte-se que alguns dos obstáculos da integração do PNQ com as políticas educacionais são: no período em que os Planos Territoriais de Qualificação são executados, ou seja, no final do ano, não tem possibilitado a integração com a educação formal, cujo calendário é executado durante o ano letivo; apesar da carga horária média dos cursos de qualificação profissional ficar em torno de 200 horas, não é suficiente para favorecer a elevação da escolaridade, já que após a conclusão das ações de qualificação não existe nenhuma proposta de acompanhamento do egresso. (PEIXOTO, 2008, p. 101).

Além disso, a falta de continuidade das ações de qualificação, assim como a imprevisibilidade de prazos para a assinatura de convênios e repasse de recursos são aspectos limitadores para a integração do Plano, bem como o financiamento da escolarização para os benefícios do PNQ não é garantido nem pelo MEC, nem pelo MTE. (PEIXOTO, 2008, p. 102).

Quanto à integração do Plano com as PPTR, as mesmas dificuldades operacionais dificilmente permitirão avanços. Todavia, se se observarem apenas os dados estatísticos do plano, estes demonstram o contrário, uma vez que na população alvo do PNQ estão os trabalhadores cadastrados no SINE e as pessoas beneficiárias de outras políticas públicas, os quais informam essa condição no ato

da inscrição para as ações propostas pelos Planos Territoriais de Qualificação. (PEIXOTO, 2008, p. 102).

No entanto, em uma análise mais cuidadosa do PNQ verifica-se que, devido à descontinuidade do Plano e a escassez de recursos, não é possível atender a todo o público proposto pelo PNQ. Contudo, a grande maioria do público atendido do Plano certamente está cadastrada no SINE, seja por algum momento ter sido beneficiária do seguro-desemprego ou por ter recorrido a algum serviço de intermediação de mão-de-obra em busca de emprego. Isso não se configura como real integração, já que as possibilidades das diferentes políticas se destinam ao mesmo indivíduo e são apenas casuais. Por isso, Pochmann (2001) explica que a efetividade e eficácia do sistema são limitadas pela desarticulação das ações. (PEIXOTO, 2008, p. 102).

Ao se levar em conta os elementos explicitados com as reflexões de Guilhon e Lima (2006), consideramos que a PPTR no Estado reflete forte incapacidade de reduzir as desigualdades existentes, assim como aponta para a baixa efetividade social das diferentes políticas que a constituem, como decorrência da própria herança histórica de atrasos do país e dos traços de desigualdade e de pobreza típicos da sua formação sócioeconômica. (PEIXOTO, 2008, p. 102).

Vale frisar que apesar dos esforços empreendidos pelo PNQ – de aperfeiçoar as diretrizes do PLANFOR quanto à articulação do Plano com as PPTR – este apenas tem reproduzido as assimetrias anteriores existentes, sem superar os históricos traços de heterogeneidade e desigualdade do mercado de trabalho brasileiro. (PEIXOTO, 2008, p. 103).

Constata-se também a diferença nos tempos dos benefícios, por exemplo, a concessão do seguro-desemprego é uma política contínua e a qualificação mantém a marca da descontinuidade. Ademais, não se pode presumir que o trabalhador desempregado encontra-se nessa situação por falta de qualificação, da mesma forma que não é possível garantir que as ações desenvolvidas pelos Planos Territoriais sejam do interesse de tais indivíduos. (PEIXOTO, 2008, p. 103).

É importante ainda destacar que esses problemas assumem um caráter mais agravante se se considerar que mesmo admitida como fundamental, a responsabilidade pela elevação da escolaridade dos trabalhadores é transferida para as entidades executoras do Plano, desresponsabilizando o Estado pela “educação

pública e de qualidade para todos”. Em relação a esse problema, o TCU, mesmo identificando essa limitação, propôs ao SPPE agilizar a formalização de convênios com o MEC para encaminhar os trabalhadores ao sistema público de educação regular ou de jovens e adultos. Mas até o momento não houve avanços nessa direção, uma vez que o comprometimento das entidades executoras é meramente formal. (PEIXOTO, 2008, p. 103).

No que tange aos pressupostos do PNQ, as orientações para o planejamento parecem referir-se a uma realidade já construída (socialmente), em que pressupõe um consenso em termos de superação das desigualdades. É importante ressaltar que atualmente existe uma vasta produção teórica com diferentes perspectivas e concepções para situar a problemática do trabalho, do emprego, da renda e do desenvolvimento do mundo contemporâneo. No entanto, ao considerar a precariedade dos quadros do funcionalismo público, bem como o despreparo dos Conselhos de Trabalho – sem com isso subestimar a capacidade das equipes técnicas das Secretarias Estaduais e Municipais do Trabalho – torna-se questionável a possibilidade de estas equipes construírem uma análise de tamanha complexidade. (PEIXOTO, 2008, p. 103).

Igualmente identifica-se – no documento de instituição do PNQ – o destaque conferido à “participação de todos os atores interessados e responsáveis pelas ações de qualificação”. Todavia, há que se questionar em que condições essa participação se estabelece. Para Theodoro,

[...] todas as partes envolvidas no desenho da política, de certa maneira, criam uma rede de cumplicidade de interesses cujos acordos recíprocos permitem manter a política dentro daquele formato, e muitas vezes essa política deixa de servir ao que seria um interesse público mais amplo, passando a estar ajustada aos interesses que ali se consolidaram e se associaram em torno do desenho e do encaminhamento daquela política pública – como se fosse apropriação da política pública pelos grupos envolvidos [...] (2002, p. 23).

Isso confirma uma tendência de que os planos de qualificação possuem uma dimensão simbólico-ideológica de convencimento e adesão – que na maior parte permanece implícita, pouco afetando o conflito social aberto e consciente – atuando assim sobre o tipo de política a ser desenvolvida e sobre a visão dos seus formuladores. (PEIXOTO, 2008, p. 104).

Ademais, de acordo com Patricia Ebani Peixoto,

[...] nos apoiamos em Mészáros (2005) para indicar que tais implicações recaem sobre a estratégia reformista de defesa do sistema capitalista, baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade, por meio da qual se removem “defeitos específicos”, como uma maneira de minar as bases em que um sistema alternativo possa ser articulado. Assim, difunde-se uma teoria tendenciosamente fictícia, já que as “reformas”, na realidade, são estruturalmente irrealizáveis dentro do tipo de sociedade estabelecida. (2008, p. 104).

Portanto, o autor aponta que os defeitos específicos do capitalismo não podem ser observados superficialmente e que por isso também não podem ser de fato resolvidos sem que se faça referência ao sistema como um todo, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz. (PEIXOTO, 2008, p. 104).

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O JOVEM

Muitos jovens sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância da educação para a sua vida e inserção no mercado de trabalho. Preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda são um dos principais objetivos do Estado. O rejuvenescimento da população é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área da educação. Tomando-se a faixa etária entre 15 e 24 anos, encontramos, de acordo com o Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2000, um total de 34.092.224 jovens. Considerando que a população do Brasil, pelo mesmo Censo, é de 169.872.856 habitantes, essa faixa etária representa aproximadamente 20,07% (FRIGOTTO, 2004, p.185).

Tomados os jovens entre 15 e 24 anos, na época do censo, apenas 46,8% estavam na escola, distribuindo-se da alfabetização à pós-graduação. A maioria, 53%, neste intervalo já está fora da escola. Em termos absolutos, 15.971.851 jovens estão em algum nível de escolaridade e 18.119.273 fora do sistema escolar regular. Nesse contexto, cresceu o número de jovens que participam de “trabalhos” ou atividades dos mais diferentes tipos, como forma de ajudar seus pais a compor a renda familiar (FRIGOTO, 2004, p. 190/197). Essa realidade demonstra que um grande contingente de jovens necessita ingressar muito cedo no mercado de trabalho, mas sem escolaridade de nível médio, só conseguem, e nem sempre, ocupações de baixos salários (FRIGOTTO, 2004, p. 207). Diante desse quadro, exsurge a importância da análise da política de educação profissional para o jovem.

2.1 ESCOLARIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO JOVEM BRASILEIRO

Em conformidade com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010, o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, a educação é um direito social e, como tal, um direito social fundante, tornando-se um direito

subjetivo, ou seja, um direito pelo qual qualquer brasileiro titular de um direito pode exigir direta ou indiretamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. É uma prerrogativa essencial para sua personalidade e para a cidadania. (CURY, 2000, p. 20-21).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a nova LDB – Lei n. 9.394/96, com a redação dada pela Lei nº 11.741 de 2008, apresenta a seguinte orientação sobre o assunto:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

Assim, são diversas as probabilidades de cursos para atender os diversos interesses das pessoas e do mercado de trabalho, como é possível observar, através do parágrafo 2º e alíneas do artigo 39 da Lei 9394/96, como seguem:

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Então, seja jovem ou adulto, o brasileiro terá direito a profissionalizar-se. E é necessário trabalhar, lutar, a fim de fortalecer a inserção da educação profissional no universo da educação nacional que temos hoje. Embora não seja educação básica, tampouco possa com ela se confundir, porém, é na educação básica que a educação profissional se assenta. Segundo Prof. Francisco Aparecido Cordão “a rigor, após a educação básica, tudo é educação profissional. (Acesso em: 02.02.10.)

É bom ressaltar a qualidade e clareza da definição da educação básica e da educação profissional na nova LDB (lei n. 9.394/96). Primeiro, a LDB trata da

“Educação Profissional” em um capítulo especial – o Capítulo III do Título V, artigos 39 a 42, articulada com a orientação feita no artigo 36 da mesma lei, na parte referente ao Ensino Médio, definindo este último como “etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos.”

Enfim, com a nova LDB, tanto o Ensino Médio quanto o Ensino Profissional, ganharam uma identidade clara e própria. No artigo 39, por exemplo, a Educação Profissional é claramente caracterizada como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, com o objetivo de conduzir o cidadão a um permanente desenvolvimento “de aptidões para a vida produtiva” na sociedade do trabalho e do conhecimento.

No artigo 35, o Ensino Médio é claramente caracterizado como a “etapa final da Educação Básica”, com a finalidade de:

Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluída a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Então, a educação profissional sempre será uma possibilidade para o aluno ou para o egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, e até mesmo, para o trabalhador em geral, seja jovem ou adulto (art. 39 e parágrafos). Esta educação profissional, considerando a orientação do artigo 40 da nova LDB, poderá ser desenvolvida de forma articulada com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas (INEC, SENAC, p. ex.), ou no próprio ambiente de trabalho.

É importante destacar que, para além das legislações anteriormente apontadas, temos também como fundamento sobre as atenções feitas à formação profissionalizante, o parecer do CNE/CEB 39/2004, que dispõe sobre a Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio e, recentemente, o parecer CNE/CEB nº 16/2005, Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar.

Retornando às idéias de Francisco Aparecido Cordão sobre o assunto:

A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade, a qual constitui condição indispensável para o êxito num mundo do trabalho pautado pela competição, pela inovação tecnológica e pelas crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento. (Acesso em: 02.02.10.)

Acrescentando ao pensamento do teórico supra citado, defendemos da mesma forma que a melhoria da qualidade da educação profissional tecnológica e superior pressupõe uma educação de 3º grau de qualidade. E o mercado de trabalho hodierno está a requerer a competência, a qualificação e o conhecimento técnico-científico de profissionais porque esse mundo vive em constante competição e demandando constantes inovações tecnológicas num nível crescente de qualidade, utilidade e de praticidade.

A escolaridade é um requisito fundamental para que, o mais cedo e criteriosamente possível, a pessoa possa compreender a realidade e, diante de empecilhos, obstáculos, limitações ou outros motes similares, poder contribuir, no mínimo (o que se faz, por demais, significativo), para o enriquecimento da discussão sobre a matéria em apreço. E assim, de forma refletida e planejada, compartilhar na intervenção da realidade, modificando-a, fazendo cidadania.

No sistema educacional brasileiro, temos várias dimensões da educação profissional. Temos a educação de 3º grau desenvolvida nas universidades/faculdades públicas (federais e estaduais) e particulares que trabalham a educação profissional em vários níveis e modalidades. As Escolas Técnicas Federais (hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia) que, para além de oferecerem cursos profissionalizantes, já estão trabalhando também educação tecnológica. As Secretarias de Estado da Educação que, mesmo admitindo como verdade a consideração feita por Francisco Aparecido Cordão de que elas “estão desembarcando das tarefas referentes à Educação Profissional Técnica e Tecnológica e se dedicando prioritariamente à educação básica” (Acesso em: 02.02.10.), ainda observamos a educação profissional como preocupação daquelas repartições. Temos ainda a atuação significativa e reconhecida como de excelência, em todos os níveis da educação profissional, outras duas redes de unidades de Educação Profissional: uma do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado em 1942, e a outra do SENAC – Serviço Nacional

de Aprendizagem Comercial, criado em 1946.

Na era do capital flexível, o conhecimento é condição para o acesso às condições sociais e de trabalho mais favoráveis ao bem-estar social. (NOGUEIRA, 2009). O conhecimento é o instrumento mais apto e eficaz para se conquistar um lugar no mercado profissional, lugar este que propicie condições de vida mais digna, condizente com a dignidade da pessoa humana.

Devemos atentar para o fato de que as periferias do mercado de trabalho formadas pelas subcontratações, terceirizações, subemprego, empregos eventuais e temporários, além do desemprego e desamparo, ficam para as juventudes pobres, cuja escolaridade é irregular ou interrompida ou de qualidade frágil quando chega ao nível superior. Quem não tem condições de ir à escola está entregue à própria sorte; sujeitar-se-á a concorrer a vagas naqueles empregos que não oferecem garantias, bons salários e estabilidade. Somente a escola tem o condão de proporcionar aos jovens pobres condições de vida social digna. (NOGUEIRA, 2009, p. 63)

Sobre o assunto, registra Maria do Socorro Pereira da Silva:

Não é de se estranhar que sobre eles (as) tenham recaído as principais ações – não necessariamente de políticas públicas - de controle social tutelar e repressivo. As juventudes inscreveram-se como questão social no mundo contemporâneo a partir de duas abordagens principais: de um lado, por meio dos ‘problemas’ comumente associados aos jovens (como a delinquência, o comportamento de risco e a drogadição, entre outros), que demandariam medidas de enfrentamento por parte da sociedade. De outro lado, as juventudes também foi tradicionalmente tematizada como fase transitória para a vida adulta, o que exigiria esforço coletivo – principalmente da família e da escola – no sentido de ‘preparar o/a jovem’ para ser um/a adulto/a socialmente ajustado e produtivo. Nesse processo, muitos (as) jovens vêm pagando o preço de políticas econômicas que os(as) excluem das possibilidades de incorporar-se de maneira produtiva e cidadã à sociedade. Um dos grandes desafios democráticos se relaciona com as encruzilhadas que podem ser percorridas para que a participação social se torne objetivo e meta realizável numa sociedade em que tantos (as) jovens encontram-se em processos de exclusão econômica e marginalização social. (2009).

A educação, diga-se de passagem, é a maior riqueza que uma sociedade pode possuir. Registra José Pastore (2006), a título exemplificativo, que as mais valiosas riquezas dos Estados Unidos são a educação de seu povo e a capacidade de a sociedade agir rapidamente em casos de dificuldades. Ao se medir o

desempenho econômico do final de 2001, os especialistas mais experimentados ficaram surpresos ao verificar que o país teve um aumento da produtividade de 5,2%. Em relação ao Brasil, José Pastore coloca:

É ingênuo querer comparar os Estados Unidos com o Brasil. Mas temos de reconhecer que, entre nós, não é o dinheiro que falta; falta saber gastar. O Brasil investe 5,1% do PIB em educação, enquanto os Estados Unidos gastam 5,4%, a Alemanha 4,8%, o Japão e o Chile 3,6% e a Argentina 3,5%, países que têm um ensino muito superior ao do Brasil. Ou seja, o Brasil gasta muito, mas gasta mal. Essa é a nova reforma que a educação brasileira exige: eliminar os desperdícios e elevar a qualidade. (2006, p. 204).

A educação deve ser de qualidade e para isso enfrenta desafios estruturantes, como por exemplo, necessidade de melhores instalações físicas e mobiliários adequados, necessidade de melhoria em recursos humanos e metodológicos. Com propriedade situa-se Carmem Brunel, citando Paulo Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (2004, p. 21).

Importante frisar que a educação é um processo através do qual o indivíduo adquire conhecimentos, atitudes e valores que lhe permitem integrar-se na sociedade em que vive. As pessoas, os institutos, as organizações, a sociedade todos são educadores; todos transmitem conhecimentos, atitudes e valores. Porém, a educação escolar é um processo desenvolvido por um instituto chamado escola, legal, oficial e formalmente estruturado, organizado e orientado, cuja função é desenvolver o ensino com o objetivo de promover oportunidades para a formação do cidadão crítico-partícipe e, dessa forma, atender as intenções postas na Constituição Federal de 1988.

O maior anseio do jovem é sua afirmação profissional no meio social em que vive. A sociedade está cada vez mais a exigir iniciativas, competências, conhecimentos, discernimentos dos jovens. Daí a importância do processo educativo escolar formar: pessoas capazes de participar na vida cívica com um sentido crítico e positivo da sociedade, fazendo-se cidadão ou cidadã. O sistema educativo precisa fornecer os recursos humanos necessários para produzir bens e serviços, manter-se

num contexto competitivo, aprimorando-o e construindo o novo. Essa idéia concretiza-se no desenvolvimento de capacidades técnico-profissionais para um trabalho polivalente, em equipe e submetido a uma reciclagem contínua. A educação continuada é uma realidade exigida pelo mundo do trabalho hodierno.

O IBGE aponta uma certa melhoria no sistema educacional brasileiro entre 1993 e 2003. Os brasileiros de dez anos ou mais que tinham, em média 5 anos de escola hoje têm 6,4 anos (IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2003). Para o grupo de jovens entre 20 e 24 anos, chega-se a 8,5 anos de estudo. Segundo Pastore (2006), continua sendo muito pouco em um mercado de trabalho que se torna cada vez mais exigente, devido às novas tecnologias e modos de produzir. A mesma pesquisa mostrou que a proporção dos brasileiros que têm 11 anos ou mais de estudo passou de 14,4% em 1993 para 24,9% em 2003. Para José Pastore:

Esse avanço tampouco é motivo de festejos. Ele diz que só um quarto dos brasileiros completam o ensino médio ou chegam ao ensino superior. Isso é ridículo quando comparamos a nossa realidade com a dos países desenvolvidos, onde 65% das pessoas têm diploma universitário.

Não precisamos chegar à Suécia, Inglaterra, Estados Unidos ou Japão para entender a precariedade do nosso quadro educacional. Temos dados de sobra que denunciam a grave escassez de pessoas preparadas para o trabalho e para a vida. Basta dizer que, em 2003, nas regiões metropolitanas, cerca de 98% das vagas oferecidas foram preenchidas por pessoas que cursaram 11 anos de escola ou mais. Em outras palavras, o patamar mínimo exigido pela maioria das empresas é o do ensino médio completo.

Quem satisfaz a essa exigência? Apenas 25% dos brasileiros que chegaram nesse nível. Os demais 75% ficam no mundo da exclusão – do desemprego prolongado ou do trabalho precário. (2006, p. 218-221)

Em relação a empregabilidade dos jovens, em todos os países do mundo, o desemprego dos mais jovens é sempre mais alto do que o dos mais velhos. O ingresso de jovens no mercado de trabalho enfrenta dificuldades conhecidas, dentre elas, a falta de experiência e formação profissionais. Por vezes, o jovem possui a formação profissional mas não possui a experiência, fato este que o elimina na concorrência por uma vaga no mercado de trabalho. Outras vezes, o jovem possui a experiência adquirida com a prática em determinado ofício, no entanto, carece de formação profissional.

Adverte José Pastore que o Brasil é um país carente em recursos humanos qualificados:

A nossa força de trabalho tem, em média, apenas 4,5 anos de escola – e má escola. Esse é um bloqueio sério para sustentar o crescimento econômico e a produtividade das empresas. É também uma restrição grave para a empregabilidade dos trabalhadores. As novas tecnologias e novos métodos de produção exigem qualificação crescente.

A grande dificuldade nesse campo não é tanto a de falta de recursos, mas, sobretudo, a complexidade da tarefa de formação profissional. No setor industrial, o SENAI, que tem grande experiência nesse campo, demonstra que o profissional qualificado e polivalente que vem sendo exigido pela empresa moderna é fruto de uma combinação engenhosa de educação básica de boa qualidade aliada à capacitação nas especificidade das várias profissões. Uma sem a outra não funciona. O elo entre educação e especialização é requisito fundamental.

Para se preparar um profissional dentro dessa receita, o desafio é enorme. As instituições de formação profissional, além de prospectar o mercado da melhor maneira possível, têm de desenvolver nos jovens uma competência que lhes dê mobilidade nas áreas vizinhas de suas profissões. Isso não se consegue com treinamentos apressados nem com o ensino médio geral. É preciso mesclar os dois ingredientes. (2006, p. 216-217).

O recrutamento está cada vez mais rigoroso. Em 2003, nas regiões metropolitanas, 98% das vagas oferecidas foram preenchidas por pessoas que cursaram 11 anos de escola ou mais. Quem estava abaixo disso, amargou um prolongado desemprego ou a precarização do trabalho. (PASTORE, 2006).

O Brasil registrou em 2006, segundo o IBGE, 51,1 milhões de pessoas na faixa etária de 15 a 29 anos, o que corresponde a 27,4% da população total. Este contingente é 48,5% maior do que o registrado em 1980, quando havia no país 34,4 milhões de jovens. No entanto, ainda é menor do que os 51,3 milhões projetados para 2010. O desemprego atinge 46% do total de jovens entre 15 e 29 anos no contingente nacional, e 50% dos ocupados entre 18 e 24 anos são assalariados sem carteira. Dos 31% dos jovens de 15 a 29 anos apresentam renda domiciliar per capita inferior a meio salário mínimo, dado agravado para as mulheres e também para os negros – estes representam 70% dos jovens pobres. (SILVA, 2009).

Em relação ao grupo etário de 14 ou 15 anos, faixa na qual o trabalho é permitido por lei desde que seja na condição de aprendiz, havia 1,3 milhão de ocupados, mesmo com queda no nível de ocupação de 19,0%, em 2006, para

18,1%, em 2007. Aproximadamente 521 mil estavam ocupados em atividades agrícolas. Essa mão-de-obra era integrada por uma maioria de rapazes (67,7%), de cor preta ou parda (60,9%), que vivia em domicílios com rendimento médio domiciliar per capita em torno de R\$ 275,00. (PNAD, 2007).

No grupo de adolescentes de 16 e 17 anos, que de acordo com a legislação podem trabalhar desde que não seja em atividades noturnas, perigosas e insalubres, cerca de 2,3 milhões estavam ocupados. O nível de ocupação nessa faixa etária manteve-se estável em 34,7%, entre 2006/2007. Aproximadamente 636 mil estavam ocupados em atividades agrícolas. O perfil desses trabalhadores adolescentes reproduziu o das faixas etárias citadas anteriormente: 63,5% pertenciam ao sexo masculino, 55,4% à cor preta ou parda, e moravam em domicílios com rendimento médio domiciliar per capita em torno de R\$ 352,00. (PNAD, 2007).

Um indicador que qualifica melhor a situação educacional da faixa etária de 15 a 17 anos é a taxa de frequência líquida. Somente cerca de 48% dos adolescentes estavam cursando o ensino médio, em 2007, apesar da melhora nessa taxa, que em 1997 era de 26,6%. A região Nordeste registrou um avanço considerável, no entanto ainda possuía a menor taxa entre as regiões, em 2007 (34,5%). O Sudeste tinha a melhor frequência líquida de adolescentes entre 15 a 17 anos, cerca de 58%, indicador que chegava a 66,7% no estado de São Paulo. Esse indicador é bem mais favorável para as mulheres: cerca de 53,8% estavam cursando o nível adequado, contra 42,5% dos homens. (IBGE).

Vista pelo rendimento familiar, a taxa de frequência líquida dos adolescentes de 15 a 17 anos mostra uma situação muito desfavorável para os 20% com menores rendimentos (28,2%), se comparada à dos 20% com maiores rendimentos (77%). Em 1997, a taxa para o primeiro quinto de rendimento era de 6,1%, passando para 16,8% em 2002. Dos jovens entre 18 e 24 anos, 30,9% informaram frequentar escola. Nessa faixa etária, os estudantes deveriam estar na universidade, mas bem mais da metade (57,6%) estavam cursando o ensino fundamental, médio ou outros (pré-vestibular, supletivo ou alfabetização de adultos), enquanto 42,4% estavam em cursos de graduação ou pós-graduação. Em 1997, esta última taxa era de 21,5%. A defasagem série/idade no ensino fundamental é utilizada para a análise do fluxo escolar. Em 1997, o percentual de estudantes defasados era de pouco mais de 43,0%, reduzindo-se em 2002 para 32,3% e chegando a 25,7%, em 2007. As

regiões Sul e Sudeste apresentavam, em 2007, as menores proporções, em torno de 16,0%. (IBGE).

Chamam atenção as elevadas taxas no Norte (35,4%) e Nordeste (38,8%), que, em 2007, não atingiram os níveis do Sul e do Sudeste em 1997. Em nenhuma das faixas etárias até 17 anos, atinge-se a média de anos de estudo esperada para a idade.

A média de anos de estudo da população de 10 a 17 anos de idade aumentou entre 1997 e 2007 para todas as faixas etárias. Entretanto, a média não atingiu os 4 anos de estudo completos para as crianças de 11 anos de idade que, de acordo com o sistema educacional, deveriam ter, no mínimo, essa escolaridade, mas apresentaram, 3,3 anos de estudo. O mesmo ocorria com as crianças de 14 anos que apresentaram apenas 5,8 anos de estudo, quando deveriam ter, no mínimo, 7 anos. Aos 17 anos, os adolescentes brasileiros também não tinham atingido a escolaridade esperada (10 anos de estudo), sendo a média de apenas 7,9 anos de estudo. No conjunto da população brasileira de 15 anos ou mais, a escolaridade média, em 2007, era de 7,3 anos de estudo. Houve um aumento de 1,5 anos de estudo em relação a 1997 (5,8 anos) – o que evidencia uma melhora lenta nesse indicador. (IBGE).

Observando o mercado de trabalho, em dezembro de 2007 foi estimado em 21.449 mil o contingente de pessoas ocupadas e, um ano depois, em dezembro de 2008, esse número se mostrou maior em 734 mil em 2008 (variação em torno de 3,4%). Esse resultado contribuiu para que a proporção de pessoas ocupadas no contingente de pessoas com 10 anos ou mais de idade (média dos 12 meses), passasse de 51,6% em 2007, para 52,5% em 2008. O percentual de trabalhadores com carteira de trabalho assinada no setor privado passou de 42,4% em 2007 para 44,1% em 2008 (em 2003 era 39,7%), um recorde na série histórica da pesquisa. Conseqüentemente, o contingente de trabalhadores que contribuíam para a Previdência Social também aumentou.

De acordo com os resultados de estudos divulgados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), citado pelo relatório “Trabalho Descendente e Juventude no Brasil”, o mercado de trabalho para os jovens brasileiros é marcado por altos índices de informalidade e de desemprego. Ainda segundo o relatório

supracitado, 67,5% dos jovens entre 15 e 24 anos estavam desempregados ou na informalidade em 2006 (OITBRASIL, acesso em 03.02.2010: p. 123-126).

Os dados que têm como base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 1992 a 2006 apontam que o déficit era maior entre mulheres jovens (70,1%) do que entre homens jovens (65,6%). O índice também era mais acentuado entre jovens negros (74,7%) do que para jovens brancos (59,6%). As jovens mulheres negras vivem o que a OIT considera "situação de dupla discriminação" - de gênero e raça. O desemprego e a informalidade alcançavam 77,9% das integrantes desse grupo. O fato é que a taxa de desemprego entre jovens de 15 a 24 anos cresceu 51% — de 11,9% para 18% — entre 1992 e 2006 no Brasil, evidenciando a ineficácia das políticas públicas existentes para aumentar as oportunidades dos brasileiros desta faixa etária. (OITBRASIL, acesso em 03.02.2010: p. 123-126)

O Brasil tem 34,7 milhões de jovens entre 15 e 24 anos. Destes, 22,2 milhões são economicamente ativos — ou seja, estão empregados ou procuram uma vaga. Para a OIT, é alarmante que 3,9 milhões deles estejam desempregados e outros 11 milhões, ocupados no setor informal, sem carteira assinada. Além da maior incidência de desemprego entre os jovens, o relatório constatou que quase um terço dos profissionais da faixa etária entre 15 e 24 anos não têm carteira de trabalho assinada (31,4%). A informalidade entre a mão-de-obra jovem é mais de duas vezes superior à registrada entre os adultos (14,1%). A maior frequência de emprego sem carteira assinada entre os jovens se deve ao fato de a maior parte estar empregada em micro e pequenas empresas, onde é maior a informalidade. (OITBRASIL, acesso em 03.02.2010: p. 123-126)

Em relação a dados anteriores do IBGE, colhidos desde 1992, a taxa de desemprego tem apresentado elevação entre os jovens de 15 a 24 anos. De 1992 a 2008, a desocupação saltou de 11,9% para 17,8%, depois de ter atingido pico de 19,6% em 2005. No mesmo período de análise, também houve aumento, ainda que menor, do desemprego entre adultos, que passou de 4,3% para 5,6%. O relatório observa que a taxa de desemprego entre os jovens é agravada por variáveis como sexo e raça. Entre as mulheres, a desocupação chega a 23%, porcentagem superior aos 13,8% observados entre os homens. Já entre os homens que se reconhecem como brancos a taxa é de 18,7%, inferior à observada entre os que se dizem negros (23%). Quando sobrepostos esses dois fatores, a desigualdade é ainda maior. A

porcentagem de desemprego entre homens brancos chega a 12,6%, quase a metade da observada entre mulheres negras (24,7%) Os pesquisadores da OIT apontam que o maior déficit de emprego entre essa população é justificado pela discriminação social de que as mulheres e os negros são vítimas. Os analistas ainda observam que as maiores taxas de desocupação entre jovens estão nas regiões Sudeste (20,3%), Centro-Oeste (17,7%) e Nordeste (16,7%). Quando levadas em conta as unidades da Federação, o desemprego juvenil é mais elevado no Rio de Janeiro (26%). As menores taxas foram registradas no Piauí (8,6%) e em Santa Catarina (11,3%).(OITBRASIL, acesso em 03.02.2010: p. 123-126)

A pesquisa indica que 7% dos jovens brancos tinham baixa escolaridade e que o número mais do que dobrava para 16%, quando o recorte era para jovens negros. Em relação à jornada de trabalho praticada pelos 22 milhões de jovens economicamente ativos, 30% trabalhavam mais de 20 horas semanais, o que, em muitos casos, prejudicava o desempenho escolar. – Há uma espécie de círculo vicioso: o jovem não entra no mercado porque não tem experiência, mas para ter experiência ele precisa estar dentro do mercado. Na maioria dos países, informa o estudo, os jovens apresentam uma taxa de desemprego muito elevada e superior a de adultos, fato que também é uma realidade no mercado de trabalho brasileiro. Embora o nível de escolaridade dos jovens seja superior ao dos adultos no Brasil, a frequência ao ensino médio na considerada "idade adequada" abrange atualmente menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos, tendo em vista que cerca de um terço ainda está no ensino fundamental e cerca de 18% estão fora da escola, informa a OIT. (OITBRASIL, acesso em 03.02.2010: p. 123-126)

Segundo a entidade, a análise sugere a definição de prioridades para as políticas voltadas para a juventude: fortalecer as ações de elevação da escolaridade; investir em ações de combate à evasão escolar precoce; considerar como elemento central nas políticas públicas a redução de desigualdades educacionais que atingem jovens pobres, negros e habitantes de zonas rurais; melhorar a qualidade do ensino e ampliar oportunidades de educação profissional, técnica e tecnológica, entre outros. (OITBRASIL, acesso em 03.02.2010: p. 123-126)

Para a OITBRASIL, a maior incidência de desemprego entre os jovens se deve às transformações econômicas e sociais pelas quais o País passou nas décadas de 1980 e 1990, como o baixo ritmo de crescimento econômico e a

desestruturação do mercado de trabalho. O relatório ainda observou que a tendência à demissão é mais comum entre os jovens pelo hábito da faixa etária de deixar seus postos de trabalho com mais frequência do que os adultos, uma vez que costumam ter menos responsabilidades a cumprir com família e agregados. Ele ainda mostra que, embora o crescimento econômico seja uma condição necessária para a redução do desemprego juvenil, não é condição suficiente. São necessárias também políticas específicas voltadas para melhorar o padrão de inserção dos jovens no mundo do trabalho. O estudo propõe como solução para o problema maior investimento na escolarização e qualificação dos jovens por meio de programas governamentais. Ele cita como exemplo o ProJovem Urbano e o ProJovem Trabalhador, ambos do Governo Federal. (OITBRASIL, acesso em 03.02.2010: p. 123-126)

Imperioso registrar que é entre os jovens de 15 a 29 anos que se encontram os indicadores mais elevados de subemprego e desemprego no Brasil. Dados da Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD) de 2007, confirmaram que o maior problema da educação no país está no baixo índice de conclusão do ensino médio, que atinge diretamente jovens entre 15 e 17 anos.

A inserção brasileira na economia global é dominada pelo capitalismo flexível, que gestou uma nova sociedade baseada na informação, no conhecimento e em uma cultura individualizante que multiplica o desafio da inserção social dos jovens, especialmente àqueles que se encontram em regiões mais isoladas e/ou pobres. A acumulação flexível do capital, como já sabido, é responsável pelo surgimento de novos processos organizacionais e novas tecnologias da informação. A sociedade do capital flexível, gestada durante o século 20, enfatiza o desempenho, a performance e o sucesso individual como medidas encontradas no modo jovem de ser, ágil, flexível e dinâmico de vida. Por outro lado, torna esse segmento juvenil muito mais vulnerável socialmente, pela exclusão educacional, pela necessidade antecipada do ingresso no mercado de trabalho, geralmente precário e sem qualificação e pela proximidade de viver em fronteira de risco, violência e experiências de todo tipo.

A acumulação flexível do capital se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo aparecimento de setores produtivos inteiramente novos, pela

flexibilização da produção, novos mercados, alta capacidade de inovação comercial, científica, tecnológica e organizacional.

Fato que perpassa esse processo de acumulação flexível do capital seguido da inovação tecnológica no processo produtivo é o referente à inclusão no mercado de trabalho dos jovens. Cabe destacar que uma das características dos novos tempos é a extensão da fase da juventude e o aumento da expectativa de vida em geral, fato que propiciará, num futuro não muito distante, uma sociedade mais velha convivendo com a nova sociedade do capital flexível, que requer um estilo ativo, competitivo e inovador, encontrado em parte nas experiências da juventude.

Vivemos uma terceira revolução industrial, que teve início com a introdução da microeletrônica e das tecnologias da informação nos processos produtivos e organizacionais, ocasionando profundas modificações no emprego e no trabalho, que atingem todos os setores da vida social. A era do capitalismo flexível alterou o modo de produzir, o modo de trabalhar e o modo cultural marcados pela volatilidade, pela insegurança, flexibilidade e fragmentação. Tudo isso exige que o trabalhador seja ágil, esteja aberto a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais. As pessoas não sabem que caminhos seguir diante de mudanças abruptas.

2.2 A JUVENTUDE E O MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL

Pelos dados do PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar) 2007, o Brasil alcançava 50,2 milhões de jovens de 15 a 29 anos ou 26,4% da população. Enquanto 94,8% cursavam o ensino fundamental, menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos (48%) estudam o ensino médio. Uma grande parte (44%) não concluiu ensino fundamental. De 18 a 24 anos, 31 % frequentam escola e apenas 13% cursam o ensino superior. Importante observar que, para além da evasão da escola formal, antes mesmo de concluir o ensino fundamental, a maioria dos jovens não continua os estudos depois de concluído esse nível do ensino básico.

Disso resulta que o acesso do jovem ao ensino superior é bastante limitado, fato que ocasionará consequências no campo profissional de nível superior (NOGUEIRA, Revista Educação e Psicologia, 2009). Na verdade, no que tange à educação formal no Brasil, há um grande número de pessoas profissionalmente

qualificadas, mas em nível médio. E, o que é sabido através da mídia, é que o mercado de trabalho está carente de profissionais qualificados em nível superior.

O problema do primeiro emprego no Brasil é preocupante, e a juventude brasileira vive uma situação vexatória para não dizer alarmante: não tem oportunidade de trabalho e quando aparece uma ou outra, exige dela uma experiência que não tem.

Se a situação do desemprego para o adulto é inquietante, para o jovem brasileiro ainda é muito mais agravante. Vale, portanto, que se coloque de forma evidente, o quadro experimentado pela juventude brasileira, quanto ao mercado de trabalho: a taxa de desemprego juvenil (14%) é quase três vezes maior que a do adulto (4,4%). Do total de desempregados no Brasil, 63% estão na faixa de 15 a 29 anos, divididos nos subgrupos da seguinte maneira: 16 a 17 anos (9,4%); 18 a 24 anos (35,6%) e 25 a 29 anos (16,3%). (NOGUEIRA, 2009, p. 61)

E essa realidade pode provocar realidades e experiências de vida das mais diversas naturezas e categorias. Violências das mais diversas complexidades...! Os exemplos estão aí..., cada vez mais hediondos e chocantes...! E, para não expressar mais horrores, a consequência da falta de oportunidades de trabalho é a geração de mais pobreza, de experiências de vida abaixo do estado de pobreza, de baixa qualidade de vida.

No quesito qualidade da ocupação, os jovens sem carteira de trabalho assinada atingem 48,9% do grupo das pessoas que estão na faixa etária de 18 a 24 anos, e 46,7% do grupo que está na faixa etária de 25 a 29 anos (NOGUEIRA, 2009, p. 61).

A juventude, em geral, é bem mais vulnerável para a situação do desemprego, principalmente os jovens da faixa dos 18 aos 24 anos. No Brasil, dos homens jovens de 18 a 24 anos, 56,3% somente trabalham; não estudam. 17,5% trabalham e estudam, 12,1% só estudam e 13,9% só trabalham. Das mulheres jovens de 18 a 25 anos, 36,3% só trabalham, 14,9% só estudam e 32,1% não estudam nem trabalham. Isso mostra que a juventude brasileira em sua maioria está mais trabalhando que estudando. (NOGUEIRA, 2009, p. 61)

Apenas 12,1% dos homens jovens e 16,5% das mulheres jovens só estudam, o que pode indicar uma condição social mais favorável ao estudo para apenas uma

minoria. (NOGUEIRA, 2009, p. 61)

Na qualidade da ocupação, a porcentagem do emprego sem carteira assinada (29,5% de 18 a 24 anos e 27,9% de 25 a 29 anos), mais a porcentagem do emprego por conta própria (9,6% e 14,7%), emprego doméstico (5,9% e 6,6%) e atividade não remunerada (7% e 3,7%) é quase igual ou ultrapassa o emprego com carteira assinada nas duas faixas de idade (43,9% de 18 a 24 anos e 46,7% de 25 a 29 anos). As situações de maior precariedade no trabalho, com pouca proteção e poucos benefícios, são as ocupações sem carteira de trabalho assinada ou emprego por conta própria e doméstico. Os jovens engrossam as fileiras do emprego vulnerável e sem direitos nas duas faixas de idade jovem-jovem e jovem-adulto, diminuindo razoavelmente a atividade não remunerada de uma faixa a outra. (NOGUEIRA, 2009, p. 62).

Nesses termos, destaca Arnaldo José França Mazzei_Nogueira:

O problema educacional da juventude salta aos olhos quando se vê que dos 94% dos jovens que frequentam o ensino fundamental, 44% não o concluem, apenas 48% conseguem terminar o ensino médio, e um número muito menor, de no máximo 13% atinge o nível superior. Os jovens abandonam a escola para trabalhar com carteira assinada e sem carteira ou ficam desamparados, engrossando as fileiras da informalidade, das redes subterrâneas de violência e delinquência, da precariedade, do subemprego e do desemprego. (2009, p. 62)

Nesse contexto, constata Pedro Branco (2009) que três entre cada quatro jovens estão atribuindo ao binômio educação e emprego o significado de assunto que mais lhes interessa.

Em que pese, num primeiro momento, ser para alguns jovens o trabalho meio de sobrevivência, é preciso entender que o jovem busca seu lugar na sociedade, sua identidade e quer ser reconhecido a partir da sua visão de mundo. Nesse sentido, o trabalho para jovens não significa apenas garantir um espaço econômico na sociedade, mas também adquirir bens de consumo que os identifiquem como jovens e uma certa sensação de liberdade (BRUNEL, 2004, p. 86).

O desemprego é uma marca evidente dos nossos dias, vivida de forma trágica pelos jovens, pois o número de desempregados e os que ainda não tiveram a oportunidade do primeiro emprego é alarmante. Isso causa frustração e um certo medo do futuro (BRUNEL, 2004, p. 85). A temática do trabalho ocupa, pois, um lugar

de destaque nas políticas públicas voltadas para a formação profissional de jovens em todo o Brasil.

3 O PREPARO DO JOVEM PROFISSIONAL NO PIAUÍ

No Estado do Piauí, 27,55% da população é jovem. Consequência que se pode extrair desse dado é a exposição cada vez maior de jovens nas filas de emprego. O desemprego é um dos problemas que afetam a maioria da população e, com mais frequência, vem ocupando uma das principais preocupações do jovem. A realidade tem mostrado que a busca de emprego pelo jovem, quando não decorrente de uma necessidade e estratégia de sobrevivência num mundo hostil e pobre em que vive, decorre da necessidade de afirmação de sua própria autonomia.

Ocorre que o ingresso do jovem no mercado de trabalho encontra vários obstáculos. De acordo com Erivã Garcia Velasco (2008), grosso modo, as explicações para o desemprego juvenil remetem à escassez de vagas, uma vez que os jovens não se empregam por conta de problemas, como baixa produtividade, qualificação inadequada ou procura por remuneração maior do que as empresas oferecem.

Observa Márcio Pochmann (2005) que os novos requisitos profissionais, indispensáveis ao ingresso e à permanência no mercado de trabalho em transformação seriam passíveis de atendimento somente por meio de um maior nível educacional dos trabalhadores.

Por conta das transformações no ambiente ocupacional, que definem o conteúdo do posto de trabalho e impõem uma nova base de conhecimento para o exercício da atividade laboral, parece haver uma maior necessidade de readaptações nos programas de formação profissional. O perfil de qualificação da mão-de-obra para as novas técnicas de gestão da produção e de organização do trabalho tende a representar, no entanto, um componente insuficiente para avaliar o enriquecimento ou não do conteúdo de trabalho. (POCHMANN, 2005, p. 41).

Contudo, observa Erivã Garcia Velasco (2008), o que se verifica contemporaneamente em relação ao desemprego juvenil e às mudanças nos padrões de inserção ocupacional pode ser atribuído às severas desigualdades econômicas e sociais entre jovens de 15 a 24 anos, conformando um quadro que retrata a:

[...] entrada antecipada no mercado de trabalho, antes mesmo dos 15 anos; não conclusão dos estudos; constituição familiar prematura;

trabalho e estudos simultâneos. Esses aspectos são facilmente verificáveis na parcela mais pauperizada da sociedade e são exatamente essas características que não mais permitem fixar a fase juvenil nos moldes tradicionais. (VELASCO, 2008, p. 191).

Para o enfrentamento dessas questões, segundo Velasco (2008), os programas de formação e qualificação profissional para jovens podem ser considerados exemplos de focalização no que concernem às Políticas Públicas para o Trabalho no Brasil.

Nesse cenário, todos os caminhos a seguir pelo jovem exigem preparo. Ocupar-nos-emos, pois, com o preparo do jovem para o mercado de trabalho, em especial no Estado do Piauí.

3.1 EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO PARA O JOVEM NO ESTADO DO PIAUÍ

A economia piauiense tem o setor terciário como o de maior peso, correspondendo a 60,5% do total, seguido pelo setor secundário, com 27,4% e, finalmente, o setor primário com 12,1% do total do Produto Interno Bruto (PIB) do Estado. No setor terciário, destacam-se a administração pública e o comércio, enquanto no secundário o maior peso é o da indústria de transformação e da construção civil.¹

O aumento do PIB em 2003 teve como um dos responsáveis o setor primário, que cresceu 32% em relação a 2002. O principal destaque nesse setor é o crescimento da produção de grãos (capitaneado pelo cultivo da soja) nos cerrados piauienses, correspondente a 238%. O setor secundário da economia, tendo à frente a indústria de transformação, obteve significativo crescimento no mesmo ano de 2003, consubstanciado na entrada de 163 unidades industriais, tendo gerado 69,8 mil novos empregos, sendo 8,4 mil diretos e 61,4 mil indiretos.²

Os 436,6 mil empregos na economia em 2001 foram elevados para o patamar de 485,9 mil em 2004, representando 49,2 mil novos empregos (crescimento relativo de 11,3%), no período. Ressalte-se que, associado a isso, houve aumento na formalização do emprego, sendo que os 125,5 mil empregos com carteira assinada

¹ Balanço de Realizações 2003/2005. Governo do Estado do Piauí. Secretaria do Planejamento.

² Balanço de Realizações 2003/2005. Governo do Estado do Piauí. Secretaria do Planejamento.

em 2001 evoluíram para 156,2 mil em 2004, resultando, pois, num crescimento relativo de 24,4%, no período. Em 2003, as taxas de formalização do emprego representaram 14,5%, enquanto que no ano de 2004 aquelas alcançaram 10,0%.³

O relatório organizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em parceria com o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) revelou que 90,6% dos jovens do Piauí atuam no setor informal. Como se disse anteriormente, o mercado de trabalho para os jovens brasileiros é marcado por altos índices de informalidade. O setor informal é a principal via para escapar da pobreza no Brasil. O que essa pesquisa revelou é que no Piauí empregos para trabalhadores pobres são escassos no setor formal. Para melhorar a sua renda, os pobres procuram empregos informais e sem registro que são altamente vulneráveis. Esse índice de 90,6% dos jovens do Piauí que atuam no setor informal é o maior do país.⁴

Esse cenário mostra como o ingresso do jovem no mercado de trabalho ruma, diante da escassez de emprego, para uma situação de segregação ocupacional e reforço de novas condições de produção e reprodução da marginalidade social dos jovens (VELASCO, 2008, p. 194).

Em relação ao contingente populacional jovem no Piauí, a PNAD 2007 registrou 846.000 jovens de 15 a 29 anos de idade, num universo de 3.071.000, o que corresponde a 27,55%. Desse total, 539.000 (63,64%) correspondem à população jovem urbana e 308.000 (36,36%) à população jovem rural. Os 846 mil jovens do Piauí equivale a 27,55% da população do Estado (IBGE/2007). Diante desse contingente, o desemprego juvenil ainda é o principal problema vivenciado pela juventude.

O retrato da juventude piauiense é eminentemente urbano, em que 63,64% dos jovens vivem nas grandes cidades. Para os jovens que vivem no campo, as oportunidades de trabalho são mais difíceis, o que evidencia a continuidade do processo migratório campo-cidade nas últimas décadas, principalmente no sul do Estado do Piauí. As oportunidades de trabalho concentram-se, especialmente, nos grandes centros urbanos, para onde as empresas, especialmente aquelas atuantes no setor de serviços, têm preferência de instalação.

³ Balanço de Realizações 2003/2005. Governo do Estado do Piauí. Secretaria do Planejamento.

⁴ Balanço de Realizações 2003/2005. Governo do Estado do Piauí. Secretaria do Planejamento.

A PNAD 2005 registrou que no Estado do Piauí a população economicamente ativa alcançou 1.636.727 e a população ocupada 1.543.303. Em relação à população ocupada, 771.137 estão na área agrícola e 772.166 na área não agrícola, enquanto na região nordeste a população ocupada na área agrícola é de 8.358.008 e na área não agrícola é de 14.824.149. A mesma pesquisa mostra que no Piauí a grande maioria da população tem uma renda de 0 a 1 salário mínimo (803.151). Aqueles que auferem renda de 1 a 3 salários mínimos representam um número bem menor (232.777). Entre 5 (cinco) e 10 (dez) salários mínimos são apenas 23.751. Mais de 20 (vinte) salários mínimos compreendem 6.194. E sem rendimento o número é de 406.207.

Não bastasse o crescente aumento da introdução de tecnologias mais avançadas no setor de serviços, no Estado do Piauí a população jovem, considerando a faixa etária entre 15 e 29 anos, conforme dito anteriormente, representa 27,55%, segundo fonte do IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – 2007). E com o que essa juventude tem se preocupado nos últimos tempos? Na 1ª Conferência Estadual de Direitos Humanos e Juventude do Piauí, realizada em março de 2008, a maioria dos jovens entrevistados apontaram seus desejos e preocupações com os eixos EDUCAÇÃO e TRABALHO e creditam na educação a base para um futuro mais digno de emprego e renda. (SILVA, 2009. p. 36).

Nesse quadro, a questão do trabalho do jovem desperta particular interesse de formuladores e gestores de políticas públicas, em especial no campo da educação profissional.

Não se pode olvidar que muitas são as dificuldades no enfrentamento da questão relativa à inserção dos jovens no mercado de trabalho. Importante observar que há quem diga existirem mitos nas explicações sobre as dificuldades de inserção dos jovens no mercado de trabalho: um mito demográfico, outro educacional e outro de inovação tecnológica:

O primeiro mito tem a ver com a 'onda jovem'. O problema não é demográfico, porque diminui o número de pessoas da faixa etária de 15 a 24 anos no total da população. O país já teve muito mais jovens no total da população brasileira do que em décadas anteriores. Hoje, menos de 20% da população se encontra na faixa etária entre 15 e 24 anos. Vinte anos atrás chegou a ser quase 24% da população.
(...)

O segundo mito é o da exclusão. Pode-se dizer que o fato de o jovem viver na condição de exclusão, de estar desempregado, de ter baixo salário e de não haver emprego é um problema educacional? Não é novidade que a educação no Brasil sempre foi para poucos. (NOVAES, 2008, p. 131-132)

Para além disso, a História do Brasil quanto à formação profissional ou da educação profissionalizante, considerando a população endereçada (os mais desprovidos, os indigentes da sociedade, os filhos dos outros) sempre foi descuidada e carente, em termos de recursos disponíveis e de políticas públicas voltadas para promoção da profissionalização de qualidade e em conformidade com as expectativas da sociedade e do mercado de trabalho.

Retomando os ensinamentos de Regina Novaes temos:

Contudo, os jovens de hoje estão muito mais escolarizados do que aqueles de há poucas décadas. Dizer que é um problema de escolaridade é fugir do problema do emprego. É como se a questão fosse procurar os postos de trabalho, como se tivesse emprego. Os jovens que estão estudando fizeram curso de capacitação e não terão emprego. E não terão emprego se não for alterado o modelo econômico.

(...)

Possivelmente, nos requisitos para algumas dessas ocupações, exige-se até mesmo o ensino médio. Mas não é necessariamente uma mudança no conteúdo do trabalho que exige uma pessoa mais escolarizada. Ou seja, a educação deve ter valores e objetivos muito mais nobres do que exclusivamente a questão funcional. (2008, p. 131-132)

É óbvio que o mercado de trabalho hodierno se apresenta muito mais exigente que aquele de tempos anteriores. Aquele conteúdo tradicional fazia-se suficiente para atender a demanda do mercado de trabalho. Hoje, no entanto, já é ultrapassado e insuficiente. Na atualidade, a tecnologia, as exigências da educação continuada, a necessidade de constantes inovações, a competição entre outros requisitos que estão continuamente a surgir no mundo do trabalho estão a demandar profissionais bem mais bem capacitados e habilitados para atender às múltiplas expectativas de papéis de uma empresa.

Prosseguindo nos ilustrando com as idéias de Regina Novaes (2008), temos outras explicações sobre as dificuldades de inserção dos jovens no mercado de trabalho como segue:

O terceiro mito está ligado à inovação técnica. Ela está exigindo pessoas com maior qualidade, com mais conteúdo? Ora, um dos

postos que tem crescido e está vinculado à nova tecnologia é a central de atendimento telefônico, o chamado *call center*. A pessoa está lá, com um ponto no ouvido, falando, mexendo no computador, novas linguagens etc. É um trabalho simplificado, não tem criação ou autonomia. Tem repetição, empobrecimento do trabalho, desqualificação do trabalho. Outra profissão: caixa de supermercado. A pessoal, geralmente com ensino médio, mexe com computador, trabalha com código de barra, com um sistema eletrônico *on-line*. Seria curioso comparar esse profissional com o atendente de uma mercearia que 20 anos atrás andava com um lápis na orelha e fazia listas das compras, colocava o preço, somava, se comunicava com o cliente, dizia o valor, era uma pessoa que sabia fazer contas, falar. Podia não saber escrever bem, mas no final do dia fazia o levantamento e via o que tinha vendido e informava o dono sobre o que aconteceu durante o dia e o que era preciso comprar. Então, a questão da inovação tecnológica precisa ser avaliada em detalhes, pois poderá se pensar que o 'problema do jovem' são suas 'deficiências'. (NOVAES, 2008, p. 131-132).

Podemos dizer que o acesso ao mercado de trabalho, atualmente, é bem diferente de algumas décadas atrás, em que até mesmo os jovens com baixo nível de qualificação eram empregáveis. Hoje a situação é bem diferente. Coloca-se em pauta a qualificação, as habilidades, disposição, atitudes do indivíduo ante um mercado de trabalho que já não está em expansão. Diante de um mercado de trabalho que se contrai e deixa grande parte dos jovens do lado de fora, começa-se a buscar nas virtudes desses jovens e na sua qualificação as razões pelas quais alguns conseguem e outros não conseguem empregar-se. (PAIVA, 2008, p. 59).

Nesta perspectiva, observa Vanilda Paiva:

Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos. A 'empregabilidade' converte-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação. Torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tentar tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições e seus objetivos. Digamos que a contração do mercado de trabalho aprofunda a subsunção do sistema educacional (e especialmente da educação profissional) aos requisitos do capital. E, se esta idéia foi tida como parte de um cardápio de críticas do capitalismo e acusações a formas assumidas por políticas sociais, ela hoje converteu-se numa constatação banal e numa direção vista socialmente como desejável diante do desemprego em círculos que a abjuravam. Se, antes, estar incluído pode ser visto como estar subsumido heteronomamente, hoje é estar a salvo de uma ainda nebulosa exclusão social que funciona como complemento necessário da inclusão. (2008, p. 59).

Maria do Socorro Pereira da Silva (2009, p. 44) aponta que o ingresso no mundo do trabalho constitui-se em um dos marcos de passagem da condição juvenil à vida adulta. Isto se mantém nas sociedades ocidentais contemporâneas, não sendo, porém, o único sentido que o trabalho do(a) jovem contém, pois, para muitos/as jovens, especialmente das classes trabalhadoras, o trabalho continua a ser uma imposição ditada pela necessidade de contribuir para a subsistência familiar (a condição de filho/a, de marido/esposa ou pai/mãe). No Estado do Piauí, dos 240 mil jovens na condição de empregado(as), apenas 34,52% de jovens estão na população economicamente ativa, com carteira assinada.

O desemprego juvenil representa o principal problema vivenciado pelos jovens no Piauí, especialmente aqueles que entram no mercado do trabalho. Para quem está empregado, o desafio maior é manter-se no emprego. Para aquele que procura o primeiro emprego, a situação se agrava mais. O mercado de trabalho, para o jovem está marcado pelo alto índice de desemprego.

No Piauí é marcante a precariedade dos postos de trabalho e a rotatividade é constante entre os trabalhadores jovens. Estes, quando ingressam no mercado, assumem ocupações com menores exigências de qualificação e de pior qualidade. O Piauí possui poucas indústrias e seu mercado, como se sabe, é essencialmente de serviços, razão pela qual os cursos voltados para a área de serviços serem os mais procurados. Mesmo diante dessa perspectiva, torna-se indispensável a qualificação do jovem para o mercado de trabalho.

Não bastassem essas dificuldades, registram-se ainda disparidades na ocupação das vagas no mercado de trabalho entre homens e mulheres: dos 239 mil empregados jovens, 174 mil são homens que ocupam 72,8% e 65 mil são mulheres que exercem apenas 27,2%. (SILVA, 2009). Dados do IBGE registram:

- * 63,64% são jovens que vivem na área urbana (2007);
- * 36,36% são jovens que vivem na área rural (2007);
- * 49,23% são jovens homens (2007);
- * 50,77% são jovens mulheres (2007);
- * 91,83% são jovens alfabetizados (2006);
- * 8,17% são jovens não alfabetizados (2006);
- * 43,09% são jovens que estavam cursando o ensino médio (2006);
- * 13,83% são jovens que estavam cursando o ensino superior (2006);
- * 65,48% são jovens que estão na condição da população economicamente ativa (2007);
- * 34,42% são jovens que estão na condição de população não economicamente ativa (2007).

O Estado do Piauí, frise-se, enfrenta a precariedade dos postos de trabalho e a rotatividade constante entre os trabalhadores jovens nesses postos. Nosso mercado é basicamente de serviços, o que limita sua atuação profissional basicamente a esse setor.

É justamente esse contexto, identificado por dados alarmantes, que elevam o grau de importância da educação profissional para jovens no Estado do Piauí. A atuação do SENAC, para alcançar com pleno êxito em suas finalidades, deveria estar adequado às novas exigências do mercado de trabalho, principalmente do mercado de trabalho local em que atua. Nesse sentido, o conhecimento das necessidades do mercado de trabalho no Estado do Piauí parece ser de fundamental importância para que o SENAC possa montar sua estratégia de ação.

Em rigor as transformações processadas do ponto de vista tecnológico e mesmo nas áreas mais avançadas do setor produtivo não estão presentes no conjunto de atividades econômicas do Piauí, ante a fragilidade da sua estrutura produtiva. Mesmo com essa fragilidade e incipiência do setor produtivo, como a indústria, nós possuímos algumas atividades que se apresentam modernas, posto estarem associadas a essas transformações tecnológicas, como é o caso do comércio e dos serviços.

Esse padrão dual de atraso e modernidade na economia piauiense pode comprometer ainda mais a situação do trabalhador jovem e suas exigências de qualificação, uma vez que o setor dinâmico é o terciário, que não possui a capacidade de absorver toda a classe trabalhadora, já que a taxa de emprego cresce menos que a da população urbana.

Além do crescimento populacional (população economicamente ativa), fato que acirra a concorrência por uma vaga no mercado de trabalho, o trabalhador jovem tem que enfrentar o uso crescente de novas tecnologias poupadoras de mão de obra no setor. Daí se concluir que o problema no Estado do Piauí reside na busca pelo aumento da capacidade de inserção do trabalhador jovem num mercado de trabalho cujo futuro aponta para o agravamento da questão, com a introdução de tecnologias mais avançadas no setor de serviços.

3.2 O SENAC NA FORMAÇÃO DO JOVEM PROFISSIONAL

3.2.1 ORIGEM E FINALIDADES DO SENAC

Os empresários do comércio, em maio de 1945, reuniram-se na cidade de Teresópolis, no Rio de Janeiro, para se dedicarem a um exame minucioso dos problemas da economia nacional, no evento que foi chamado de “Conferência das Classes Produtoras do Brasil”. Sobre esse acontecimento, registra Silva Maria Manfredi que:

Um dos resultados mais importantes do evento foi a divulgação do documento ‘Carta econômica de Teresópolis’ ou ‘Carta da paz social’, como ficou conhecida. Entre outros pontos, a carta recomendava ao governo federal medidas para atenuar a complexidade crescente das funções especializadas na área mercantil, sugerindo a intensificação e o aperfeiçoamento do ensino médio e superior de comércio, economia e administração, além do estímulo à criação de escolas. (2002, p. 185).

Como consequência do evento, o Governo Dutra baixou os Decretos-Leis 8.621 e 8.622, em 10 de janeiro de 1946, pelos quais autorizava a Confederação Nacional do Comércio (CNC) a instalar e a administrar em todo o País escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores menores entre 14 e 18 anos, bem como cursos de continuação e de especialização para comerciários adultos, com determinações sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelecendo os deveres dos empregadores e dos trabalhadores. Os referidos decretos-leis delegavam à Confederação Nacional do Comércio a Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, sediado na capital federal e descentralizado por meio de Conselhos Regionais e Departamentos Regionais em cada um dos Estados da União. (MANFREDI, 2002, p. 185-186).

As entidades SEBRAE – Serviço de Apoio às Micros e Pequenas Empresas, SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte, SESC – Serviço Social do Comércio, SESI – Serviço Social da Indústria e SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – também constituem o que se convencionou chamar Sistema S.

A origem dessas entidades repousa, pois, na vontade do Estado, posto que são criadas por lei e estão sujeitas ao controle positivo do Estado. Não possuem fins

lucrativos e sua finalidade reside no interesse coletivo. Visam precipuamente ao aperfeiçoamento profissional e à melhoria do bem estar social dos trabalhadores. São denominadas de entidades paraestatais. Embora a Constituição Federal não empregue essa expressão, é comum encontrá-la na doutrina e jurisprudência pátrias, como também em leis ordinárias e complementares.

Paraestatal ou preestatal é um vocábulo híbrido, formado de dois elementos, a saber: a partícula grega *pará*, que significa “ao lado de”, “lado a lado”, e estatal, adjetivo formado sobre o nome latino *status*, que tem o sentido de Estado. À letra, paraestatal é algo que não se confunde com o Estado, porque caminha lado a lado, paralelamente ao Estado.

Para Silvia Maria Meirelles (1989), entidades paraestatais são pessoas jurídicas de direito privado, para cuja criação são autorizadas por lei, com patrimônio público ou misto, para realização de atividades, obras ou serviços de interesse coletivo, sob normas e controle do Estado. Nesse sentido, as entidades que integram o sistema S são o meio-termo entre o público e o privado. Elas surgem para colaborar com o Estado, desempenhando atividade não lucrativa e à qual o Poder Público dispensa especial proteção, colocando a serviço delas manifestações de seu poder de império, como o tributário, por exemplo.

Trata-se de pessoas jurídicas de direito privado que exercem uma função de amparo aos hipossuficientes, de assistência social, de formação profissional no caso do SENAC. A adoção do regime de direito privado dessas entidades dá-se em razão de poderem atuar com maior liberdade do que a Administração Pública direta, porém, nunca se sujeitam inteiramente ao Direito privado; o seu regime é híbrido, porque, sob muitos aspectos, se submetem ao Direito público, tendo em vista especialmente a necessidade de fazer prevalecer a vontade do ente estatal, que as criou para atingir determinado fim de interesse público.

Assim, o sistema S compreende um conjunto de entidades de Direito privado, sem fins lucrativos, instituídas e organizadas por legislação específica. São entidades cujos objetivos delineados nas respectivas leis instituidoras, atuam ao lado do Estado e visam propiciar a pessoas e organizações o desenvolvimento no que concerne às atividades econômicas terciárias, buscando contribuir para o aprimoramento das relações humanas e econômicas da sociedade. Têm, ainda, por

objetivo, prestar assistência social, procurando assegurar aos trabalhadores das respectivas categorias e atividades assemelhadas os direitos relativos à saúde, alimentação, instrução, recreação, promoção, capacitação profissional etc. Atuam em íntima colaboração e articulação com os empregadores contribuintes, através dos respectivos órgãos de classe.

O Estado tem como fundamentos a cidadania, a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (art. 1º, incs. II, III e IV, da CF/88). E constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil construir uma sociedade livre, justa e solidária, de modo garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais além de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No capítulo dos direitos sociais, assegura a CF/88 a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. É para viabilizar a concretização desses preceitos constitucionais que surgem as instituições parafiscais, ao ter dentre seus objetivos principais o de inserir o hipossuficiente no mercado de trabalho, no meio social e cultural.

A educação profissional cumpre importante papel na concretização dos preceitos constitucionais citados, sendo, por conseguinte, instrumento relevante na efetividade desses direitos. Nesse contexto é que se sobressai a importância das entidades de ensino profissionalizante para a concretização de direitos fundamentais do cidadão, consagrados na Constituição Federal. Todos têm direito de aprender e qualquer pessoa – não importando a raça, a etnia, o sexo – é capaz de aprender. A qualificação profissional emerge no cenário contemporâneo como elemento importante na composição dos fatores que regem a competitividade dos indivíduos.

Na era moderna torna-se cada vez mais necessária uma sólida qualificação profissional, constantemente atualizada por meio de programas de requalificação e de educação continuada. Para tanto, as entidades que integram o sistema S estão habilitadas legalmente para a educação profissional esperada pelo mercado de trabalho.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, frise-se, foi criado pelo Decreto Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946 e regulamentado pelo Decreto

Federal nº 61.843/67, de 05 de dezembro de 1967, cuja Administração Nacional foi instalada e continua em funcionando na cidade do Rio de Janeiro. O SENAC é órgão consultivo do Poder Público em assuntos relacionados com formação de trabalhadores do comércio e atividades assemelhadas, nos termos do art. 10, do Decreto Lei n. 61.843/46.

Conforme disposto no art. 4º do Decreto nº 61.843/67, o SENAC é instituição de direito privado. Nesse sentido, diz o texto legal:

Art. 4º O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial é uma instituição de direito privado, nos termos da Lei civil, com sede e fôro jurídico na Capital da República, cabendo sua organização e direção à Confederação Nacional do Comércio que inscreverá este Regulamento e quaisquer outras alterações posteriores, previstas no art. 50, no Registro Público competente, onde seu ato constitutivo está registrado sob número 366 - Cartório do Registro Civil das Pessoas Jurídicas.

No entanto, ele é mantido por contribuições compulsórias dos empregadores do comércio e dos de atividades assemelhadas arrecadadas concomitantemente com as contribuições devidas para o Instituto Nacional de Seguridade Social (artigos 29 e 30, do Decreto Lei n. 61.843/67). Para a consecução dos seus fins, nos termos do artigo 3º, do Decreto Lei que o criou, incumbe ao SENAC:

- a) organizar os serviços de aprendizagem comercial e de formação, treinamento e adestramento para o comerciário adulto, adequados às necessidades e possibilidades locais, regionais e nacionais, do mercado de trabalho;
- b) utilizar os recursos educativos e assistenciais existentes tanto públicos, como particulares;
- c) estabelecer convênios, contratos e acôrdos com órgãos públicos, profissionais e particulares e agência de organismos internacionais, especialmente de formação profissional e de pesquisas de mercado de trabalho.

Ainda nos termos do Decreto Lei n. 61.843/67, com alterações introduzidas pelo Decreto n. 6.633, de 2008, cabe ao SENAC promover quaisquer modalidades de cursos e atividades especializadas de aprendizagem comercial, bem como oferecer formação inicial, com mínimo de cento e sessenta horas, em programa de gratuidade e reconhecer e certificar a experiência profissional como formação inicial de trabalhadores, inserida nos itinerários formativos como condição para a realização de cursos iniciais de menor duração, e mais:

Garantir oferta de vagas gratuitas em aprendizagem, formação inicial

e continuada e em educação profissional técnica de nível médio, a pessoas de baixa renda, na condição de alunos matriculados ou egressos da educação básica, e a trabalhadores, empregados ou desempregados, tendo prioridade no atendimento aqueles que satisfizerem as condições de aluno e de trabalhador.

São objetivos do SENAC, instituídos no Decreto Lei n. 61.843/67, realizar, em escolas ou centros instalados e mantidos pela Instituição, ou sob forma de cooperação, a aprendizagem comercial a que estão obrigadas as empresas de categorias econômicas sob a sua jurisdição, nos termos do dispositivo constitucional e da legislação ordinária, bem como orientar, na execução da aprendizagem metódica, as empresas às quais a lei concede essa prerrogativa, organizar e manter cursos práticos ou de qualificação para o comerciário adulto, e mais:

- a) promover a divulgação de novos métodos e técnicas de comercialização, assistindo, por esse meio, aos empregadores na elaboração e execução de programas de treinamento de pessoal dos diversos níveis de qualificação;
- b) assistir, na medida de suas disponibilidades, técnicas e financeiras, às empresas comerciais, no recrutamento, seleção e enquadramento de seu pessoal;
- c) colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino superior imediata que com êle se relacionar diretamente.

Conclui-se, pois, que o SENAC tem como finalidade precípua a de promover a educação profissional, com vistas a atender às demandas do mercado de trabalho. O SENAC surgiu com o propósito de executar uma política educacional adequada às necessidades do mercado de trabalho, dada a heterogeneidade presente nas condições de trabalho, remuneração e ensino nas instituições públicas e privadas em todos os estados do Brasil.

O SENAC, no Estado do Piauí, dispõe de sede própria nas cidades de Teresina, Parnaíba, Floriano e São Raimundo Nonato. Nas demais cidades onde atua conta com a parceria de prefeituras, da Igreja, Associações de Moradores etc, para a execução de cursos de capacitação, aperfeiçoamento, programas compensatórios de educação básica, programas sócio culturais.

3.2.2 AS REALIZAÇÕES DO SENAC NO PERÍODO 2003-2007

O SENAC, em 2003, registrou 22.842 (vinte e duas mil oitocentos e quarenta

e duas) matrículas, representando um percentual a mais de 144,49% em relação ao ano de 2002. Desse total de matrículas, 86,18% foram direcionadas aos cursos de “formação profissional”. A área de Informática foi a mais procurada, representando 31,26% das matrículas, seguida pelas áreas de Gestão (16,53%), Turismo e Hospitalidade (9,28%) e Comércio (8,08%). Esse dados podem reafirmar uma característica do mercado de trabalho no Estado do Piauí, qual seja, a terciária.

No ano de 2004, o SENAC-Piauí alcançou 29.115 (vinte e nove mil cento e quinze) matrículas, sendo 19,71% a mais do previsto para aquele ano. A área de “Formação Profissional”, mais uma vez, foi a mais procurada: 83,84%. A área de informática, a mais demandada, representou 29,15% do total das matrículas, seguida pelas áreas de Turismo e Hotelaria (12,68%), Gestão (15,93%) e Comércio (7,37%). O público-alvo de sua política educacional voltou-se especialmente para os jovens e adultos que buscavam qualificação, atualização, aperfeiçoamento em comércio de bens e serviços.

Considerando a meta de matrículas previstas em 2004, no SENAC Piauí, observa-se um crescimento em todo o Estado do Piauí na busca de qualificação profissional, exigência permanente no mercado de trabalho regional. Isso se comprova pela análise dos dados a seguir:

UNIDADE OPERATIVA	META 2003	META 2004
CFP Teresina	6.434	12.205
CFP Parnaíba	2.190	3.052
CFP São Raimundo Nonato	810	802
CFP Floriano	1.095	1.248
Unidades Móveis	1.500	1.455
Desenvolvimento Empresarial	2.000	4.000
Educação a Distância	1.780	1.550
TOTAL	15.809	24.322

Fonte: Relatório de atividades 2004 da AR/Senac/PI

UNIDADE OPERATIVA	Meta 2003	Produção 2003	Percentual 2003	Meta 2004	Produção 2004	Percentual 2004
CFP Teresina	6.434	12.036	187,07%	12.205	16.682	136,68%
CFP Parnaíba	2.190	1.859	84,89%	3.052	3.588	117,56%
CFP São Raimundo Nonato	810	620	76,54%	802	702	87,53%
CFP Floriano	1.095	683	62,37%	1.248	988	79,17%
Unidades Móveis	1.500	1.523	101,53%	1.455	1.474	101,31%
Desenvolvimento empresarial	2.000	3.774	188,70%	4.000	3.123	78,08%
Educação à	1.780	2.347	131,85%	1.560	2.558	163,97%

Distância						
TOTAL	15.809	22.842	144,49%	24.322	29.115	119,71%

Fonte: Relatório de atividades 2004 da AR/Senac/PI

Os quadros acima mostram que as previsões de atendimento realizadas para os anos de 2003 e 2004 foram superadas, revelando uma demanda represada em busca de formação profissional no Estado do Piauí. Tomemos como exemplo o ano de 2003: o Centro de Formação Profissional de Teresina tinha previsão (meta) de 6.434 matrículas, sendo esta superada em 187,07%, alcançando, portanto, 12.035 matrículas. No ano de 2004, esse fato se repetiu. Havia uma previsão, para Teresina, de 12.205 matrículas, sendo que foram realizadas 16.682, ou seja, 136,68% a mais.

Pelo número de matrículas efetuadas em cada um dos Centros de Formação Profissional do SENAC (CFPs), no Estado do Piauí, é a cidade de Teresina que concentra a maior demanda por qualificação profissional. O ensino a distância representa o menor número de matrículas, consequência, talvez, em virtude de apenas pequena parcela da população ter acesso à internet.

O percentual maior concentrado no curso de informática pode sugerir o surgimento de demandas no mercado local de trabalho na área de informática. Devido ao alto grau de automação, o setor de serviços acaba por exigir um tipo de mão-de-obra mais especializada. Como se disse antes, a força laboral tem sua dimensão intelectual apropriada pelo capital em forma de mercadoria que viabiliza ao trabalho morto manter-se continuamente aperfeiçoado, de forma que o vínculo entre máquina e subjetividade daqueles que exercem o trabalho se consolida (ANTUNES, 2007).

O SENAC-Piauí, no ano de 2005, superou em 109,40% a meta prevista para aquele ano, alcançando 31.811 (trinta e um mil oitocentos e onze) matrículas. Estava previsto para aquele ano 29.079 matrículas. Naquele ano, o público alvo das ações do SENAC-Piauí foram os jovens e adultos que buscaram qualificação na área do comércio de bens e serviços. Do total da clientela, o percentual foi de 24,51% na faixa etária entre 18 a 24 anos, a maioria tem grau de instrução médio completo (49,23%) e 10,95% dos alunos possuíam ensino superior completo.

No ano de 2005, novamente a área de Informática superou as expectativas, alcançando o maior percentual de matrículas realizadas: 30,73%, seguida pelas

áreas de Gestão (13,53%), Turismo e Hospitalidade (11,03%) e Comércio (8,55%).

Importante observar que no ano de 2005 a maioria da clientela foi feminina, representando 68,8% e parte dos matriculados tinha grau de instrução médio completo (49,23%).

O SENAC Piauí assistiu, no ano de 2005, 292 (duzentos e noventa e dois) jovens aprendizes. Desses jovens, 23(vinte e três) foram absorvidos pelo mercado de trabalho, de acordo com seu relatório de gestão. Em 2005, o SENAC/PI deu continuidade a 4(quatro) turmas, iniciadas nos anos de 2003 e 2004 totalizando 126(cento e vinte e seis) aprendizes. No final do exercício – novembro/2005 - mais 70(setenta) jovens aprendizes passaram a fazer parte do programa, em substituição às turmas iniciadas em 2003. A preparação para o ingresso no mercado de trabalho atendeu a 59(cinquenta e nove) estudantes do Ensino Médio. Nesse Programa, o SENAC teve como parceria empresas da iniciativa privada, do setor de comércio de bens e serviços, como a Delegacia Regional do Trabalho no Piauí, Procuradoria Regional do Trabalho – 22ª Região, Secretaria Estadual de Assistência Social e Cidadania, Secretaria Estadual de Educação e Cultura e Ação Social Arquidiocesana.

O SENAC Jovem Cidadão (Programa Educando para a Cidadania) objetiva a formação e o desenvolvimento social e profissional de jovens cidadãos oriundos de famílias de baixa renda – faixa etária de 16 a 21 anos – preparando-os para o exercício do primeiro emprego, através da construção de competências que lhes possibilitem a minimização das principais barreiras que obstaculam o seu ingresso no mundo do trabalho e preparando-os ainda para o exercício consciente da cidadania. No ano de 2005 superou-se em 102,6% a meta prevista; foram 308 jovens atendidos de forma gratuita. Um dos frutos desse trabalho, nos termos do relatório de gestão, foi o Clube Jovem Cidadão, criado na cidade de Parnaíba pelos jovens egressos do Programa, que se reúnem mensalmente para discussão de problemas da comunidade. Em Teresina foram registradas colocações de egressos no mercado de trabalho, entretanto, sem dados concretos no relatório. Para a concretização do programa, foi indispensável a parceria da iniciativa privada e da sociedade civil organizada.

O SENAC/PI, em 2005, firmou parcerias/convênios com 04 instituições

federais, 07 instituições estaduais, 15 instituições municipais, 12 empresas privadas com fins lucrativos e 10 empresas privadas sem fins lucrativos, atendendo 6.161 pessoas nas áreas de comércio, gestão, imagem pessoal, informática, conservação e zeladoria e turismo e hospitalidade, conforme os dados:

ORGANIZAÇÕES	MATRÍCULAS
Federal	560
Estadual	1.428
Municipal	2.522
Privada – sem fins lucrativos	579
Privada – com fins lucrativos	1.072

Fonte: Relatório de atividades 2005 da AR/Senac/PI

No ano de 2005, as áreas de gestão (86,79%), comércio (193,66%), imagem pessoal (165,32%), Turismo e Hospitalidade (131,86%), Informática (86,34%) e Tecnologia Educacional (176,30%) foram as mais procuradas pelo público alvo do SENAC.

Através das ações de educação profissional, o SENAC Piauí, no ano de 2005, atingiu 45 dos 222 municípios do Piauí, abrangendo 20,27% de todo Estado, bem como as cidades de Timon, Coelho Neto e Parnarama no Estado do Maranhão e Governador Valadares no Estado de Minas Gerais.

No ano de 2006, o SENAC-Piauí alcançou 26.906 matrículas. Traçou como objetivos, as seguintes ações e metas estratégicas:

OBJETIVO ESTRATÉGICO	AÇÃO ESTRATÉGICA	METAS
1 Realizar a gestão do portfólio de produtos e serviços	1.1 Incremento de inovações tecnológicas e Metodológicas	1.1.1-Implantar a Internet no CFP Gasparino Ferreira dos Santos, em São Raimundo Nonato.
	1.2 Prospecção e Monitoramento do Mercado	1.2.1-Realizar até maio 2006, pesquisa de mercado.
	1.3 - Diversificação e Ampliação da Oferta de Ações Educacionais	1.3.1-Implantar 01 curso técnico de nível médio. 1.3.2-Construir a matriz das áreas de comércio e turismo.
2 Promover ações de Inclusão Social	2.1. Implantação da Política de Inclusão	2.1.1-Adotar sistema classificatório definido pelo Sistema Senac.
	2.2 Articulação e Apoio às Políticas Nacionais e/ou Regionais de Educação e Trabalho	2.2.1-Aumentar a participação efetiva em Fóruns de Políticas Públicas de interesses Institucionais; 2.2.2-Intensificar a rede de relacionamentos para atender

		as políticas públicas.
3 Orientar a Gestão para Resultados	3.1 Monitoramento do Plano Estratégico	3.1.1-Participar no processo de definição e sistematização dos indicadores comuns.
	3.2 - Promovendo a sustentabilidade	3.2.1-Identificar o coeficiente ideal de capacidade de sustentação do DR.
	3.3 Aprimoramento do acompanhamento de egressos	3.3.1-Participar de definição da metodologia a ser adotada pelo sistema; 3.3.2-Implementar um módulo específico no Mythus para acompanhamento de egressos.
	3.4 Adequação do sistema de atividade de produção	3.4.1-Implementar as mudanças com base na concepção de itinerários formativos.
	3.5 Formatação de uma política de RH	3.5.1-Desenvolver as competências inerentes a cada área.
4 -Fortalecer a Imagem Institucional	4.1 Realinhamento e implantação do Plano de Marketing e Comunicação	4.1.1-Implementar do Plano de Marketing e Comunicação; 4.1.2-Descobrir novos nichos de mercado; 4.1.3-Elaborar e implementar uma política de fidelização de clientes.

Fonte: Relatório de atividades 2006 da AR/Senac/PI

Entretanto, não encontramos respostas para quais objetivos, ações estratégicas e metas, foram ou não alcançadas pelo SENAC no Estado do Piauí, fato que dificulta uma análise sobre a articulação do que é planejado no âmbito nacional e o que é planejado e executado no plano local.

No ano de 2006, a área de Informática emplacou o primeiro lugar entre as áreas mais procuradas, representando 31,96% das matrículas realizadas, seguida pelas áreas de Gestão (12,55%), Comércio (9,22%), Turismo e Hospitalidade (8,46%).

As matrículas realizadas no ano de 2006, por área de formação, foram distribuídas da seguinte maneira:

1. Sem Área	19,86%	9. Conservação e Zeladoria	0,42%
2. Gestão	13,53%	10. Saúde	2,11%
3. Comércio	8,55%	11. Informática	30,73%
4. Comunicação	0,57%	12. Tecnologia Educacional	0,75%
5. Artes	1,95%	13. Idiomas	1,00%
6. Design	0,13%	14. Meio Ambiente	0,39%

7. Imagem Pessoal	8,90%	15. Lazer e Desenvolvimento	0,08%
8. Turismo e Hospitalidade	11,03%		

Fonte: Relatório de atividades 2006 da AR/Senac/PI

Para fins de esclarecimentos, o item 1 “Sem Área”, compreende aqueles cursos ofertados de modo isolado e que podem ou não ser úteis nas diversas profissões, como por exemplo, “Português Básico”, “Raciocínio Lógico”, “Oratória” etc. Não guardam relação específica com um curso ou área profissional.

No ano de 2007, o SENAC – Piauí realizou 27.572 matrículas. O público alvo do SENAC, semelhante aos anos anteriores, foi constituído novamente por jovens e adultos, trabalhadores empregados e desempregados, autônomos, profissionais liberais que necessitavam de qualificação, atualização, aperfeiçoamento em comércio de bens, serviços e turismo. As ações do SENAC voltaram-se para as áreas mais procuradas: gestão (18%), desenvolvimento empresarial (17%) comércio e informática (36%). (Relatório de Atividades 2007 Ar/Senac/Pi).

Com base nesses dados, podemos concluir que a demanda por cursos de educação profissional concentra-se, no Piauí, na área terciária. Partindo-se dessa constatação, buscaremos então respostas aos nossos questionamentos. É com base nesses dados que buscaremos analisar a política de formação profissional para o jovem do SENAC no contexto do mercado de trabalho no Estado do Piauí.

3.3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O JOVEM DO SENAC NO CONTEXTO DO MERCADO DE TRABALHO NO ESTADO DO PIAUÍ

Considerando que as mudanças no mundo do trabalho ocorrem com extrema velocidade, até que ponto o SENAC se ocupa constantemente com a pesquisa junto ao mercado para subsidiar a oferta de cursos, de modo a oferecê-los alinhados com a postura estratégica da Instituição, que tem como foco a proatividade?

O SENAC, no Estado do Piauí, tem centrado suas ações, no campo da educação profissional, na educação de nível básico. E por qual razão promover uma política de educação de nível básico? Essa política de fato atende as necessidades do mercado de trabalho?

A preocupação, nota-se, está centrada numa educação profissional voltada

para o preparo de seus alunos para o domínio dos fundamentos tecnológicos e das habilidades técnicas necessárias ao fazer das profissões, de forma a garantir condições de laboralidade ao futuro trabalhador. Entretanto, perguntamos: até onde os cursos oferecidos pelo SENAC, no Piauí, ocupam-se efetivamente com o desenvolvimento de competências genéricas, que assegurem a compreensão, a autonomia, a crítica, a criatividade, vistas como elementos fundamentais ao exercício da cidadania e, portanto, da intervenção nos destinos da sociedade futura?

Se a educação profissional promovida pelo SENAC no Estado do Piauí não está fundada numa pesquisa para se saber quais são os profissionais requeridos pelo mercado de trabalho, como então identificar o perfil profissional de cada uma das ocupações visadas e como relacionar as competências gerais e específicas, como acontece nos cursos técnicos?

Não se têm dúvidas de que a Educação Profissional, voltada especialmente para os jovens, faz-se necessária frente às mudanças tecnológicas e à necessidade de adequação ao mercado de trabalho. Entretanto, para galgar uma colocação no mercado, será suficiente uma qualificação profissional com a capacidade de atendimento à demanda do mercado, de modo a satisfazer o Poder Público, a classe empresarial, a sociedade e, especialmente, os objetivos consagrados na Constituição Federal, artigo 205.

Ressaltamos que a partir da segunda metade da década de 1990, o tema da juventude começou a ganhar projeção e complexidade no espaço público brasileiro, em virtude do aumento da proporção de jovens de 15 a 24 anos no conjunto da população nacional. Não temos dúvidas de que os jovens foram e continuam sendo afetados de forma intensa pelo aprofundamento das desigualdades econômico-sociais, enfrentando dificuldades das mais diversas ordens.

Os jovens de hoje não possuem as mesmas facilidades dos jovens de ontem. A violência está cada vez mais presente no cotidiano do jovem, especialmente para aquele de baixa renda. As drogas invadiram as escolas. Exige-se do jovem de baixa renda sua participação na economia da família, impondo-lhe responsabilidades que nem sempre está preparado para assumi-las. Ao lado de tudo isso, o jovem desperta para outros desejos, inerentes à sua idade, que o põe em conflito permanente com as condições sociais em que vive.

A assunção de responsabilidades por parte dos jovens inicia-se a cada dia mais cedo. Os jovens passaram a chamar a atenção da sociedade como vítimas ou protagonistas de problemas sociais.

Atualmente é indiscutível o reconhecimento de que os jovens são atores sociais e portadores de novas identidades coletivas. (LEITE, 2008, p. 155). Nesse diapasão, o trabalho ganha um significado para o jovem. O trabalho não é essencial apenas à sobrevivência e ao consumo. É também espaço de socialização, de aprendizagem e construção da identidade pessoal e coletiva. Passa a ser uma referência básica de inclusão social. Elenice Moreira Leite, com propriedade acrescenta:

Identificar-se como 'trabalhador' é ainda um valor básico em nossas sociedades. Pesquisas antigas e recentes atestam que 'trabalhador' é, no imaginário popular – inclusive dos jovens – a condição que distingue o 'cidadão' do 'marginal' (Leite, 2002; Seade, 2002). Essa visão do trabalho é fundamental para se entender seu significado para os jovens em qualquer situação econômica; mas em especial para os setores populares, que constituem a maioria da população. O trabalho pode ser, nesse contexto, espaço vital de aprendizado, de socialização, de afirmação da identidade do jovem, inclusive de práticas sociais potencialmente libertadoras. (2008, p. 156).

Daí a indagação: o SENAC/PI está promovendo esse espaço de socialização, de aprendizagem e construção de identidade pessoal e coletiva?

Sobre o trabalho dos jovens, novos paradigmas devem ser implementados. O trabalho não pode ser encarado como instrumento atenuante da pobreza ou alternativa à marginalidade e à exclusão. O trabalho deve ser encarado como um direito, essencial à formação do jovem como pessoa e cidadão. (LEITE, 2008, p. 157).

O reconhecimento da importância do trabalho para os jovens, bem como de suas dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, lembra Elenice Moreira Leite (2008), tem estimulado iniciativas inovadoras no Brasil, a partir de meados da década de 1990, do setor público e privado.

Neste texto, destacam-se quatro dessas iniciativas, todas avaliadas, que atingiram maior escala, maior tempo de implementação e cobertura de várias regiões do país: Programa Jovem Cidadão; Serviço Civil Voluntário, Capacitação Solidária e Primeiro Emprego. Trata-se de ações voltadas para jovens entre 16-24 anos de idade, em situação de vulnerabilidade social (por fatores como pobreza,

baixa escolaridade, escasso capital cultural), sem experiência de trabalho, sem chances de formação profissional e, por tudo isso, com poucas possibilidades de competir no mercado de trabalho. Deixam lições de limites e possibilidades de uma política de trabalho digno para todos, em particular para os jovens. (LEITE, 2008, p. 159).

Voltando os olhos para a atuação do SENAC no Estado do Piauí, com base nos dados extraídos dos Planos de Ações do SENAC, nota-se que os cursos ofertados por ele são basicamente na modalidade Formação Inicial e Continuada⁵. Os cursos ofertados pelo SENAC no Piauí podem sugerir que o mercado, no que tange ao primeiro emprego, oferta o maior número de postos de trabalho para aqueles trabalhadores sem formação técnica profissional, com ocupações mais voltadas ao universo da qualificação profissional, de todos os níveis de escolaridade. Essas ocupações não exigem qualificação profissional superior. Regra geral, estão reservadas à mão-de-obra menos qualificada, mais barata e precária.

Esse cenário nos induz a pensar se a atuação do SENAC no Estado do Piauí não vai de encontro às novas tendências das ocupações profissionais no Brasil. Observa Márcio Pochmann (2005) pela necessidade da formação de um novo trabalhador, mais condizente com as alterações no conteúdo e nas condições de produção, bem como com a reprodução do trabalho pelo capitalismo de fim de século.

Para evitar a inadequação entre a demanda de trabalho mais exigente e a oferta de trabalho com pouca preparação, tornam-se crescentes os requisitos de maior qualificação profissional e a elevação das habilidades para o exercício laboral (POCHMANN, 2005, p. 51).

Dentre os cursos mais procurados pelo SENAC, no período analisado, destacamos o relacionado à área de informática. Esse dado demonstra a importância da Informática para o comércio no Estado do Piauí, seja através do uso da Internet como veículo de vendas e acesso ao consumidor, seja como ferramenta de estruturação e dinamização do setor.

A disseminação da Informática leva a uma crescente exigência por

⁵ Formação inicial e continuada: compreende cursos e programas ofertados segundo itinerários formativos, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, em todos os níveis de escolaridade, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Deverão articular-se, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

qualificação de sua mão-de-obra, na avaliação do Senac, segundo os “Documentos Norteadores da Área de Informática”:

Ao mesmo tempo que podemos verificar que as tecnologias da informação vêm permeando todos os setores da sociedade, não percebemos uma correspondente expansão em oferta de educação profissional de qualidade para a área em nosso país. O impacto das tecnologias de informação, impõe, assim, a necessidade de se rever a educação profissional para este setor, não só em termos de ofertas de cursos, como também em matéria de organização curricular.⁶ (SENAC/DN, 2003).

Com relação aos cursos mais procurados no período de 2003 a 2007, pode-se dizer que, mesmo considerando que são de nível básico e, portanto, direcionados a todos aqueles que queiram melhor se qualificar para o mercado de trabalho, de acordo com as novas exigências instituídas pela disseminação da Informática como recurso e ferramenta de trabalho, aparecem dois tipos mais definidos de programações: aqueles dirigidos a oferecer acesso ao uso da informática a qualquer categoria ocupacional, tais como “Básico de Informática”, “Internet”, “Aplicativos de Informática” e os que mais claramente estão direcionados a uma ocupação definida e requisitada pelo mercado de trabalho do “setor de Informática”, como é o caso de “Montagem, configuração e manutenção de computador” e, principalmente, “Operador de Computador”.

Em geral, o setor de Informática se caracteriza por ocupar profissionais com um elevado nível de escolaridade e especialização, tanto no que se refere às atividades mais diretamente a ele relacionadas, quanto àquelas estimuladas por seu advento, como é o caso do “Comércio”. Neste último, entretanto, ocorre uma concentração menor de trabalhadores empregados com nível de escolaridade superior. Nesse sentido, a alta exigência quanto a um maior grau de instrução (com a predominância do nível médio, e superior - completo e incompleto), e a forte incidência de categorias ocupacionais de nível médio e técnico no setor, reforçam a necessidade de uma ação educacional que garanta aos trabalhadores de nível médio possibilidade de inserção e ascensão profissional. (SENAC/DN, 2003).

Para o SENAC, isso se traduz na necessidade de trabalhar para reduzir a enorme defasagem entre o número de matrículas de nível básico e técnico,

⁶ SENAC. DN. Documentos norteadores da área profissional: informática / Maria Helena Barreto Gonçalves (Coord.); Shirley Moraes Pinto Nunes (Coord.); Maria Luiza Motta da Silva Araújo (Coord.). In: _____. Áreas profissionais: informática. Rio de Janeiro: SENAC/ Diretoria de Formação Profissional, 2001. 1 CD-ROM,

contribuindo de modo mais relevante para a qualificação profissional no setor. Ressalte-se que os cursos de nível técnico sequer são oferecidos pelo Senac no Estado do Piauí, apesar de previsão nesse sentido, como se pode observar pelas metas estabelecidas no ano de 2006.

É preciso ressaltar que a evolução tecnológica em todos os setores produtivos promovida pela Informática gera exigências crescentes na qualificação da mão-de-obra em todas as atividades e grupos ocupacionais.

Importante notar a importância e grande participação das micro e pequenas empresas, especialmente no segmento de “Serviços em Informática”. Esse expressivo crescimento das microempresas, embora possa ser verificado em todos os setores da economia, inclusive no Piauí, aponta para uma tendência de mudança no padrão característico dos processos industriais de produção (poucos estabelecimentos empregando grande parte dos trabalhadores), que pode influenciar na configuração do perfil profissional requisitado, aumentando as exigências por trabalhadores mais flexíveis e receptivos às mudanças rápidas de trabalho, em estabelecimentos com estruturas enxutas e menos rígidas. (SENAC/DN, 2003)

Portanto, pode-se concluir que o setor de Informática estabelece para as instituições de educação profissional a necessidade de considerá-lo na sua dupla dimensão: nas suas exigências específicas de profissionalização e qualificação, mas também por configurar-se, cada vez mais, como setor estrutural da vida produtiva, permeando todas as suas esferas, e que pode, no entanto, trazer severas conseqüências para aqueles que não tenham acesso ao conhecimento das novas técnicas de trabalho por ele promovidas. Reduzir esse risco torna-se, assim, um enorme desafio. (SENAC/DN, 2003).

Para a elaboração dos projetos pedagógicos das diferentes unidades que integram o Sistema SENAC, inclusive no Piauí, é utilizado como fonte de recurso o documento Referenciais para a educação profissional do SENAC. Esse documento está adaptado às exigências da Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

As bases conceituais que fundamentam a concepção de educação profissional proposta pelo MEC estão, em sua essência, muito afinadas com os princípios filosóficos, pelo menos no papel, que norteiam o projeto pedagógico em

vigor no SENAC desde 1994, buscando formar profissionais que reúnam em seu perfil, além dos conhecimentos de natureza técnica, competências e valores relacionados à dimensão humana, essenciais à vida e à atuação consciente e participativa na sociedade civil. (SENAC/DN, 2004).

O Departamento Nacional do SENAC, ao selecionar os conteúdos de ensino, leva em consideração as seguintes dimensões: as teorias da aprendizagem, a realidade social e o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos; o caráter científico e sistemático das informações tratadas; o caráter histórico dos fenômenos e processos estudados, além, é claro, de privilegiar, nessa escolha, aspectos relevantes para a vida social e para a prática profissional dos alunos. É importante ressaltar, também, a pertinência das recomendações gerais relativas à seleção de métodos de ensino, circunscritas à criação de condições para que os alunos desenvolvam as capacidades de abstração e reflexão sobre as atividades realizadas. (SENAC/DN, 2004).

Considerando que as mudanças no mundo do trabalho ocorrem com extrema velocidade, o SENAC deveria se ocupar constantemente com a pesquisa junto ao mercado para que a oferta de cursos, bem como suas estruturas curriculares, não fiquem defasadas, mas estejam alinhadas com a postura estratégica da Instituição, que tem como foco a proatividade. Assim como o projeto pedagógico nunca estará pronto e acabado, também as tendências do mercado de trabalho devem ser alvo de constante questionamento por parte daqueles responsáveis pela produção de materiais didáticos, documentos técnicos e pela organização de cursos. Deve-se, também criar mecanismos para envolver nesse questionamento a comunidade em geral e, principalmente, o cliente do SENAC.

Entretanto, apesar das previsões constantes nos planos de meta do SENAC, as pesquisas junto ao mercado de trabalho do Piauí não se apresentaram como instrumento para a oferta de cursos. Infelizmente no SENAC Piauí não se realizaram no período de 2003 a 2007, pesquisas junto ao mercado de trabalho local para identificar as necessidades deste, o que torna o desafio do SENAC, no Estado do Piauí, em alcançar seus objetivos propostos nos instrumentos legais que o caracterizam, ainda maior.

Deve ser ressaltado que a educação profissionalizante é norteadada pelas

mudanças ocorridas no mercado de trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), em relação à educação profissional, orienta no sentido de que esta deve estar “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.” (BRASIL, 1996, Cap. III, art. 39)

A lei expressa ainda que a educação profissional deve conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e, por esse motivo, precisa permitir que alunos egressos ou matriculados no ensino fundamental, médio e superior a ela tenham acesso. Isso significa que a educação profissional, apesar de independente do ensino regular, deve ser desenvolvida em articulação com este ou por diferentes estratégias de educação continuada, podendo ser realizada tanto em escolas de ensino regular e em instituições especializadas quanto nos ambientes de trabalho.

Ao dar destaque à educação profissional, concedendo-lhe um capítulo específico e deixando clara sua independência em relação ao ensino regular, a Lei nº 9.394/96 reconhece sua importância no contexto nacional, esclarecendo que ela visa promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho. Daí a indispensabilidade do estudo de mercado de trabalho, para o cumprimento dessa finalidade.

Em 17 de abril de 1997 entra em vigor o Decreto Federal nº 2.208, que regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB que tratam da educação profissional. Esse decreto estabelece, dentre outros aspectos importantes, os objetivos e os níveis da educação profissional:

- a) nível básico → nível de educação não formal e duração variável, não sujeito à regulamentação curricular, em que capacidade de aproveitamento de experiências e de estudos prevalece sobre o requisito de escolaridade. Objetiva qualificar, atualizar ou ainda reprofissionalizar o cidadão trabalhador.
- b) nível técnico → destina-se a “proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”⁷. Fazem parte desse nível cursos de qualificação técnica, habilitação e especialização profissional.
- c) nível tecnológico → “corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico”⁸ e sujeitos à regulamentação própria do ensino superior.

⁷ Decreto Federal nº 2.208, art. 3º.

⁸ **Id. Ibid.**

Nesse contexto legal, o SENAC, no Estado do Piauí, tem centrado suas ações, no campo da educação profissional, na educação de nível básico. E por qual razão promover uma política de educação de nível básico? Essa política de fato atende as necessidades do mercado de trabalho piauiense?

Centrar suas ações na educação de nível básico, salvo engano, não consiste em preparar o trabalhador para ser polivalente, especialmente se por meio dela apenas lhe serão oferecidos alguns poucos conhecimentos para a execução de tarefas, por meio de cursos rápidos desvinculados de qualquer formação geral e mais humanística.

A oferta de curso, para que o SENAC alcance seu desiderato, também não deve observar apenas os interesses, as expectativas e necessidades do mercado de trabalho piauiense. Desperta preocupação o SENAC não dispor de informações armazenadas da história por ele construída em relação à formação profissional executada no Estado do Piauí, guardando estreita relação com as necessidades mercadológicas e, por conseqüência, do trabalhador.

Sem pesquisa de mercado, o SENAC não dispõe de instrumento que possibilite o acompanhamento e avaliação de desempenho de seus egressos no mercado de trabalho do Piauí.

O SENAC, por receber recursos oriundos de contribuições compulsórias devidas por empregadores, o seu trabalho educativo carece, salvo engano, corresponder às expectativas da população piauiense.

A educação profissional apta para o trabalhador piauiense será aquela capaz de prepará-lo para as constantes mudanças ocasionadas pelo avanço técnico-científico, de ajustar as competências e habilidades adquiridas conforme as necessidades do mercado de trabalho local. Necessário se faz a compreensão das relações entre trabalho e educação, dado que a sociedade a que pertencemos ressalta a qualificação do trabalhador como um dos requisitos básicos para a sua inserção no processo produtivo. (NASCIMENTO, 2000, p. 41).

Importante notar, e nesse ponto nos filiamos ao pensamento de Antonio Almerico Biondi Lima (2005), que o processo de educação profissional deve ser influenciado pela necessidade do mercado de trabalho, quando estiverem ocorrendo significativas mudanças nos processos de trabalho, sem se descurar, no entanto, de

uma educação que promova efetivamente a emancipação do trabalhador frente a essas mudanças.

No entanto, é crível que no caso do SENAC/PI, sem um estudo apurado do mercado de trabalho, optou-se por uma qualificação ocupacional dirigida a adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola regular e para os que, complementando o primeiro grau, queiram ter formação específica para o exercício de uma ocupação, que ocorrerá independentemente da formação escolar.

É visível o grande número de jovens que ainda frequentam o ensino fundamental e que buscam emprego para prover as necessidades de contribuir economicamente para a família. A propósito, observa Maria Dalva Ferreira (2009) que a informalidade e o trabalho precário são possibilidades que os indivíduos, em geral, acessam como meio pelo qual possam contemplar suas necessidades, perdendo de vista os direitos construídos e definidos, historicamente, nas relações entre o capital e o trabalho, preocupando-se apenas com o imediato, com a sua sobrevivência.

Dados do PNAD de 2007 indicam que 94,8% dos jovens de 15 a 19 anos frequentavam o ensino fundamental, sendo que, menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos, isto é 48% permaneciam no ensino médio. Uma grande parte, estimada em 44% não concluiu o ensino fundamental. Aquele com 18 a 24 anos, 31 % frequentam escola e apenas 13% freqüentam o ensino superior. Levando, pois, em consideração esses dados, pode aí residir uma justificativa para a atuação do SENAC/PI centrada nas ações no ensino básico.

Ofertar cursos de nível técnico, por outro lado, exige da entidade uma organização curricular de cursos que deve ser articulada com a do ensino médio e subordinados às Diretrizes Curriculares Nacionais, no intuito de adequá-los às tendências do mundo do trabalho. E, por força do seu alto custo, é imprescindível a correspondência entre a oferta do curso e a necessidade pelo mercado de trabalho, dado esse apenas possível mediante pesquisa mercadológica específica, instrumento que não dispõe o SENAC/PI. Essa modalidade de ensino pressupõe, também, uma demanda de jovens com formação básica concluída.

Podem ser essas exigências as causas para o SENAC/PI não ofertar cursos

de nível técnico. Ademais, o curso de nível técnico destina-se a egressos do ensino médio, e a demanda maior concentra-se naqueles que possuem apenas o ensino fundamental.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais previstas para o nível técnico, no Decreto nº 2.208/97, foi iniciado com a publicação dos avisos ministeriais nºs 382 e 383 do Ministério da Educação em 15 de outubro de 1998. Foram esses instrumentos que definiram uma comissão, especialmente instituída pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para a realização dessa tarefa. O trabalho dessa comissão desenvolveu-se a partir de duas premissas básicas fornecidas pelo aviso ministerial nº 382/98:

- a) as diretrizes deveriam possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências gerais do técnico por área profissional;
- b) cada instituição de ensino deveria construir seu currículo pleno com flexibilidade, considerando o desenvolvimento tecnológico e as demandas do cidadão, do mercado e da sociedade.

A conclusão do trabalho dessa comissão especial resultou na publicação do Parecer CNE/CEB nº 16/99, assim como da Resolução CNE/CEB nº 04/99 que instituíram, efetivamente, as diretrizes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o nível técnico da educação profissional, segundo afirma o Parecer CNE/CEB nº 16/99, caracterizam-se como um

Conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências gerais do técnico por área profissional assim como os procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional de nível técnico.⁹

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/99, são princípios norteadores da educação profissional de nível técnico:

- a) independência e articulação com o ensino médio;
- b) desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- c) flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização da organização curricular;
- d) identidade dos perfis de conclusão;
- e) atualização permanente dos cursos e seus currículos;

⁹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. **Documenta**, Brasília, n. 457, p 3-73, out. 1999.

f) autonomia da escola no seu projeto pedagógico.

Além disso, a legislação dispõe sobre critérios para a organização e o planejamento dos cursos, bem como estabelece normas e define critérios e procedimentos que as instituições de ensino devem adotar para que, efetivamente, possam atuar e emitir certificados e diplomas que tenham validade em nível nacional. Há ainda outros aspectos previstos na legislação que merecem destaque:

- a) o nível técnico da educação profissional será organizado em áreas profissionais;
- b) o currículo deve objetivar a aquisição de competências, assim definidas no artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 04/99: 'Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.' (LINDOSO, 2000, p. 108)

Considerando os Planos de Ações do SENAC, é possível identificar que no período 2003-2007, o projeto-político pedagógico da Entidade recomenda como diretrizes para os cursos de nível básico as competências específicas relacionadas à profissão.

A preocupação, nota-se, está centrada numa educação profissional voltada ao preparo de alunos para o domínio dos fundamentos tecnológicos e das habilidades técnicas necessárias à profissão, de forma a garantir condições de laboralidade ao futuro trabalhador. Atualmente há essa preocupação? Os cursos oferecidos pelo SENAC no Piauí ocupam-se com o desenvolvimento de competências genéricas, que assegurem a compreensão desse fazer, com autonomia, discernimento crítico e criatividade, para o exercício da cidadania e, portanto, da intervenção nos destinos da sociedade futura?

Se a educação profissional promovida pelo SENAC no Estado do Piauí não está fundada numa pesquisa para se saber quais são os profissionais requeridos pelo mercado de trabalho, como então identificar o perfil profissional de cada uma das ocupações visadas e como relacionar as competências gerais e específicas, como deve acontecer nos cursos técnicos?

Os requisitos de acesso aos cursos de nível básico são a escolaridade requerida em função de especificidades da ocupação e/ou os conhecimentos, habilidades e valores adquiridos fora dos ambientes formais da aprendizagem.

Como atender a esses requisitos sem os referenciais apontados em pesquisas mercadológicas?

É sabido que o mundo do trabalho demanda profissionais com, cada vez mais, melhores níveis de qualificações. Mas, preparar o profissional para ocupar um espaço no mercado de trabalho, impõe-se conhecer esse mercado de trabalho e suas características, condição básica e fundamental para a programação e elaboração dos conteúdos de cursos que atendam às expectativas desse profissional e não somente daquele mercado de trabalho.

E se a educação profissional está voltada para o jovem, também se faz necessário conhecer esse jovem e suas expectativas em relação ao futuro. De onde vem esse jovem? Por que está realizando determinado curso profissionalizante? O que ele espera desse curso? Observa com propriedade Carmem Brunel:

Neste contexto, a trajetória escolar de cada aluno é importante, é preciso levar em conta as suas singularidades, pois cada ser humano é único. Cada um tem uma história que determina suas escolhas, seus posicionamentos e atitudes.

Cada aluno é um ser humano original, e nestes espaços, onde a diversidade se faz presente, conhecer um pouco a história individual de cada um é imprescindível [...].(2004, p. 81)

Nesse contexto, também se faz necessário saber o que o mercado está apresentando em termos de trabalho digno. De acordo com Maria D'Alva Macedo Ferreira (2009), o trabalho, como via para o reconhecimento do indivíduo enquanto um ser social produtivo e criativo, já não é mais possível para milhões de pessoas – tanto jovens quanto adultos. Acrescenta a autora:

Em Marx (1983), o trabalhador, antes de tudo, reproduz sua própria vida, ao produzir os meios de subsistência. Nesta perspectiva, tem-se a defesa de que o labor, pela ótica do trabalho, exerce um grande significado na vida dos homens. E este labor ultrapassa o sentido da reprodução de coisas materiais. O labor é criação para a vida no seu sentido mais amplo – multidimensional. Foi em Marx que o labor passou a ser a origem de produtividade e a expressão da própria humanidade do homem. O labor deve ser visto como a suprema capacidade humana de construir um mundo. (FERREIRA, 2009, p. 40).

O nível de exigência do mercado de trabalho alterou bastante o significado do trabalho. É evidente que esse fato provocou uma mudança significativa no perfil do profissional solicitado pelo mercado de trabalho. Entretanto, ao analisar o trabalho

sob a ótica do emprego, observa Maria D'Alva Macedo Ferreira (2005) que há a necessidade de se realizar estudos que possibilitem ampliar as perspectivas já desenvolvidas, a fim de construir outras interpretações sobre o mundo material das relações entre o capital e o trabalho. Compreender o labor numa dimensão múltipla, que pode proporcionar possibilidades ao desenvolvimento de outras concepções de trabalho, partindo das vivências dos grupos populacionais. E, ainda,

Isto se justifica, quando os estudos já desenvolvidos, nesta área, apresentam a construção social do trabalho, no ocidente, não apenas como produção e reprodução dos meios de subsistência, mas como valor para que homem e mulheres sejam reconhecidos, em seu meio social. É por meio do trabalho que o homem se dignifica, mesmo que este valor não seja um princípio orientador para todos os indivíduos, na sociedade moderna. E, como valor, o homem tem possibilidades de construir os seus próprios meios de produção e reprodução de suas necessidades objetivas e subjetivas (FERREIRA, 2005, p. 41).

A par dessas considerações, é certo que o avanço tecnológico acentuou as mudanças já hoje sentidas nas atividades comerciais. Um exemplo disso é a influência de novas tecnologias na relação de trabalho. Um dos efeitos dessas transformações é uma nova configuração nessas relações: com a implementação da informática, há um aumento das tarefas e estas passam a ser executadas em menor tempo. Há uma exigência para que o trabalhador seja ágil e flexível. Observa Márcio Pochmann (2005) que as novas tarefas no emprego referem-se tradicionalmente às mudanças no conteúdo do trabalho. A passagem de funções especializadas para múltiplas tarefas parece atuar mais na direção da alteração do conteúdo do trabalho, sobretudo quando predominam novas técnicas de gestão de produção e organização do trabalho. Consequência disso é a mudança dos perfis ocupacionais, tendente a estar associada diretamente à crescente capacitação tecnológica.

É preciso que o trabalhador, portanto, conheça, aceite as mudanças e seja capaz de adaptar-se a elas. A pessoa que deseja atuar numa determinada área profissional precisa estar atenta às exigências e mudanças do mercado de trabalho.

No Estado do Piauí, o setor predominante, como já se sabe, é o terciário. Razão essa que faz com que o SENAC Piauí direcione seus cursos para esse setor. A estrutura da área de Comércio está delineada com a proposição de cursos básicos, modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a

proporcionar ao cidadão trabalhador, jovem e adulto, conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho.

De acordo com o Decreto Federal nº 2.208/97, não é determinada a duração dos cursos de nível básico. No entanto, a fim de garantir a preparação efetiva do aluno para o mercado de trabalho, o SENAC Nacional estabeleceu para os cursos promovidos em todas as suas unidades de Qualificação Básica na Área Profissional Comércio as seguintes competências gerais:

- Identificar a organização e os processos próprios de uma Empresa Comercial;
- Reconhecer as implicações da conduta profissional sobre a sua atividade e o prestígio da profissão;
- Reconhecer a comunicação como instrumento de interação com o cliente e com a equipe;
- Reconhecer técnicas de negociação e do trabalho em equipe fundamentada nos padrões éticos e na comunicação interativa;
- Identificar atitudes favoráveis à preservação do meio ambiente;
- Identificar e interpretar aspectos das relações de trabalho de acordo com a legislação brasileira, relacionando-os aos seus direitos e deveres como profissional e cidadão.
- Identificar e aplicar princípios e conceitos de matemática comercial;
- Identificar e aplicar princípios e conceitos de informática básica.

O diferencial da nova legislação da educação profissional reside em privilegiar o desenvolvimento de competências e não mais somente a aquisição de conteúdos. Os cursos de nível básico precisam ultrapassar a formação técnica específica, que atende somente ao interesse do mercado de trabalho, buscando desenvolver competências relativas à ética, à cidadania, ao meio ambiente, à gestão, à higiene e segurança no trabalho, ao empreendedorismo, além de observar idade e escolaridade compatíveis com o perfil profissional de conclusão, respeitando a carga horária mínima estabelecida por área profissional. Entretanto, é possível haver dificuldades no cumprimento desses objetivos, se não há pesquisas mercadológicas que apontem para o perfil desejado do profissional no mercado de trabalho.

Quando o SENAC decide oferecer um curso, precisa levar em consideração todos os elementos envolvidos na ação – o mercado, o aluno, o professor, a própria instituição e a demanda local. E, para certificar-se de que está atendendo a todos, é importante verificar as implicações de sua realização e sua viabilidade, isto é,

identificar se há mercado para o curso, se existem parâmetros legais a serem obedecidos no ensino da profissão e que tipo de profissional a instituição quer formar; se aquela qualificação promoverá para o profissional uma segurança no mercado de trabalho e se o emancipará no contexto social.

As pesquisas junto ao mercado de trabalho precisam apontar: os cenários e tendências da área; o nível de formação (tecnológico, técnico ou básico) exigido; as atividades desempenhadas pelo profissional; a existência ou não de outras instituições na localidade que ofereçam o mesmo curso; o perfil socioeconômico da região.

O levantamento feito em Conselhos Profissionais, Sindicatos, Associações de Classe e similares indica a existência ou não de legislação profissional e educacional para o curso a ser oferecido. Junto a esses organismos, é importante saber se essa legislação define limites de atuação profissional, atribuições, competências, campo de atuação, saberes; quais são os níveis de autonomia e responsabilidade do profissional; quais são os órgãos reguladores dessa profissão e em que podem contribuir na formulação do currículo.

Para finalizar essa etapa preliminar, é necessário identificar os princípios que norteiam o projeto pedagógico da Instituição; como eles se refletem na formulação e no desenvolvimento do currículo e, sobretudo, que profissional se pretende formar.

As competências fazem parte do perfil profissional e compõem um conjunto articulado de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. A competência é evidenciada quando ocorrem processos mentais de transposição de conhecimentos, levando o indivíduo a construir respostas diante de novos desafios. Lembrando Cândida Costa (2007), a noção de competência é um atributo que remete à subjetividade do indivíduo e se relaciona com a sua capacidade de mobilizar saberes e atitudes para, de forma autônoma, resolver problemas. As competências, para Cândida Costa, podem ser:

Gerais: são as constantes do anexo da Resolução nº 04/99, obrigatórias para todas as habilitações da Área em questão (**para cursos técnicos**) e do Documento Norteador da Área Profissional (**para os cursos de qualificação básica**).

Específicas: relativas à preparação para o exercício de atividades profissionais próprias a um segmento profissional. São definidas pelas unidades do Sistema, de acordo com a qualificação ou

habilitação identificadas no mercado de trabalho e com base nos Referenciais Curriculares de cada área profissional.

Básicas: as que o aluno traz da Educação Básica, que constituirão as bases científicas e instrumentais da Educação Profissional. Constituem os requisitos cognitivos de acesso aos cursos. (2007)

É importante não confundir competência com tarefa. Competência tem um sentido mais amplo e pode reunir várias tarefas, além de aspectos cognitivos e sócio comunicativos. Para a execução de um curso, o SENAC Nacional orienta a elaboração do plano de curso em que as competências serão levantadas junto ao mercado de trabalho, legislações, projeto pedagógico e documento norteador de área. Em relação ao perfil profissional de conclusão, o SENAC Nacional tem contemplado o conjunto de competências gerais e específicas que embasam o exercício profissional, observando o atendimento às demandas do cidadão, do mercado e da sociedade.

Tomamos como exemplo, dois planos de cursos ofertados pelo SENAC, no Estado do Piauí, facilmente disponíveis na internet, chamando especial atenção para os conteúdos abordados. O primeiro deles é de *Web Designer*, com carga horária de 180 h/a. O requisito de acesso é ter o ensino fundamental completo e conhecimento do sistema operacional *windows* e *internet*. Esse curso objetiva lançar para o mercado de trabalho um profissional que crie, planeje, coordene a implementação de projetos em *web design*, elabore e finalize páginas e sites para a internet, associando as artes visuais ao conhecimento tecnológico. Esse profissional atuará no setor de informática.

O conteúdo do curso de *Web Designer*, semelhante ao de outros ofertados na área de informática, contempla unicamente disciplinas específicas que habilitarão o profissional a executar projetos em *web design*, a saber:

Criação de Sites – XHTML: Introdução ao XHTML; Tags e atributos para formatação de texto e imagem: linha horizontal, formatação de caracteres especiais; Links (horizontal e vertical) e-mail, downloads, cores, tags de alinhamento; Listas, Mapeamento, Tabelas, Frames, Meta-dados, Formulários;

FTP e publicação de um site na Web; e Aplicação de scripts de CGI prontos.

Dreamweaver 8: Apresentação do Dreamweaver MX; Interfaces do Dreamweaver MX; Definição do Site local; Adicionando conteúdos a um Site; Vinculando documentos; Trabalhando com gráficos; Criando páginas utilizando tabelas; Utilizando modelos e bibliotecas; Criando formulários;

Criando molduras; Como utilizar folhas de estilos em cascatas; Adicionando elementos interativos; e Testes, manutenção e publicação do Site.
 FireWorks 8: Conhecendo o Fireworks MX; Trabalhando com Gráficos e Cores; Criando um Logo com Vetores e Camadas; Corte de Imagens; Criando Menu Pop Up; Exportando do Fireworks; Trabalhando com Imagens no Fireworks.
 Flash 8: Apresentação do Flash MX; Criação de Gráficos e textos; Adição de Animação; Uso de símbolos; Aprimoramento da funcionalidade usando ações e actions scripts; Criação de filmes compactos; Adição de som e vídeo; e Publicação.

Outro plano de curso observado foi o de Operador de Supermercado, com 170 h/a. Do mesmo modo que o curso anterior, para realizá-lo basta a escolaridade mínima, qual seja, ensino fundamental completo. Ao concluir o curso, o participante estará apto a:

Atuar nas mais diversas funções do ramo supermercadista como: recepção a clientes; atendimento ao cliente em serviços especializados como lanchonete, padaria e balcão de frios; promoção de vendas e reposição de mercadorias e serviços de apoio.

Consiste o conteúdo do curso de Operador de Supermercado as seguintes disciplinas:

Conteúdo:

Ética e Trabalho (12 h/a);
 Trabalho em Equipe (12 h/a);
 Introdução à Administração (12 h/a);
 Tratamento da Informação (08 h/a);
 Qualidade em Prestação de Serviços (08 h/a);
 Competências para Empregabilidade (08 h/a);
 Estrutura, funcionamento e Logística para Supermercados (20 h/a);
 Técnicas de Promoção de Vendas e Reposição de Mercadorias (20 h/a);
 Técnicas de Trabalho em Supermercados (40 h/a);
 Direitos do Consumidor (10 h/a);
 Aplicativos de Informática (20 h/a).

Analisando os conteúdos dos cursos acima caracterizados, observa-se não haver entre eles uma uniformidade na oferta de disciplinas voltadas para uma formação geral, emancipatória e mais humanística. O programa do curso *Web Designer* não contempla conteúdos universais, socialmente úteis. Sem perder de vista a importância da especificidade do saber técnico, a educação geral é direito e necessidade do trabalhador-cidadão. Entretanto, o que se observa é uma formação centrada apenas num conjunto de habilidades específicas, necessárias às condições

que o profissional deve ter para realizar com êxito determinada atividade num determinado tempo.

Observa-se uma necessidade de se rever os conteúdos dos cursos ofertados pelo SENAC, a fim de se garantir a promoção das competências gerais estabelecidas pelo SENAC Nacional. As competências integram o perfil profissional e representam um conjunto articulado de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Os conteúdos trabalhados nesses cursos não tornam evidente o patrocínio das competências desejadas.

De acordo com Nara Fidalgo e Fernando Fidalgo (2007), a construção das competências se processa em relação a objetivos específicos que se pretendem atingir e, por isso, a sua representação é sempre muito distinta de outros, pois, além de depender do contexto em que ela se desenvolve, esta construção ainda sofre influências da dimensão tácita – do saber-ser, do saber-fazer. O “saber explicitar” como se processam esses saberes nem sempre é possível. Assim, um trabalhador pode ser considerado extremamente competente, mas pode não saber explicar ou decodificar como ele construiu a sua competência, sabendo somente como aplicá-la.

Observam Jacqueline Pereira e Fernando Fidalgo (2007) os requisitos necessários para que o trabalhador possa enfrentar os desafios impostos pelas novas tecnologias presentes nas relações de trabalho:

O/a trabalhador/a requerido/a por essa nova organiza do trabalho deve ser polivalente, com desenvolvimento de raciocínio abstrato, iniciativa, autonomia, responsabilidade e comprometimento para com os objetivos da empresa. [...] Essa exigência de solicitação constante para identificar e resolver os problemas na busca da melhoria contínua provoca um aumento das cargas mental e emocional dos/as trabalhadores/as, assim como um aumento do ritmo de trabalho. Eles/elas são chamados a exercer a capacidade de observação e de diagnóstico, procurando antecipar-se a qualquer acontecimento (2007, p. 135)

A lógica de competência, anotam Jacqueline Pereira e Fernando Fidalgo (2007), sugere que a capacidade de trabalho de um indivíduo está posta, principalmente, em sua maneira de agir, de intervir e de decidir em situações nem sempre previstas, pois tem sido identificada como a capacidade de o indivíduo de

mobilizar, no exercício da atividade profissional, saberes intelectuais e emocionais construídos ao longo da experiência de vida e pela vivência no trabalho.

O mercado de trabalho tem valorizado mais o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional, conferindo grande importância aos atributos pessoais do trabalhador e da trabalhadora (PEREIRA e FIDALGO, 2007, p. 137). Se essa tem sido a lógica do mercado de trabalho, a educação profissional direcionada ao jovem deve necessariamente contemplar conteúdos que, de alguma forma, possam compensar a inexperiência de vida e a pouca ou nenhuma vivência no trabalho.

A educação profissional para o jovem deve levar em consideração a necessidade deste em ter uma visão sistêmica e integrada do processo produtivo. O jovem deve adquirir, desenvolver e aperfeiçoar suas capacidade cognitivas, o domínio de diferentes linguagens, o raciocínio lógico-formal e a comunicação.

Ademais, é importante destacar que os cursos trabalhados pelo SENAC/PI não podem ser reproduções daqueles trabalhados em outros eixos mercadológicos, como por exemplo, na região Sul e Sudeste. É necessário que se compreenda que os eixos mercadológicos das regiões Sul e Sudeste representam interesses, expectativas e necessidades de mercado de trabalho completamente diferentes, distantes da realidade piauiense. Essas regiões se caracterizam por apresentar um mercado de trabalho voltado preponderantemente para os setores secundário e terciário.

A população usuária do sistema de ensino de educação profissional, nas regiões sul e sudeste, é mais conhecedora das necessidades e tendências do mercado de trabalho, fato que se consubstancia nas constantes pesquisas de mercado de trabalho centradas nessas regiões.

Ressalte-se que, para o alcance dos seus objetivos, torna-se imprescindível para o SENAC/PI conhecer o mercado de trabalho piauiense, as características e exigências deste. Também é de suma importância que o SENAC/PI estabeleça uma relação de troca de informações com os alunos egressos, a fim de conhecer suas dificuldades no mercado de trabalho.

A educação básica deve conduzir ao desenvolvimento da cidadania e não apenas ser direcionada ao preparo para o trabalho. Observa Lia Ciomar Macedo de

Faria:

Para tal, na educação básica deveria haver uma correlação dos conteúdos de formação geral com o mundo do trabalho, com uma relação estreita com o mundo externo à escola, de tal modo que as expressões matemáticas sejam ensinadas para a resolução de uma questão cotidiana, como por exemplo, analisar os juros cobrados ao se contratar um empréstimo. Então, a educação básica com formação geral conduziria ao desenvolvimento da cidadania e já direcionando para o preparo para o trabalho. (2008)

Ainda na linha de reflexão proposta por Lia Ciomar Macedo de Faria, importante notar, que

[...] a educação profissional com foco no mercado de trabalho e com curta duração se torna uma aliada às preocupações do governo em relação à geração de emprego e renda, no momento em que estimula o desenvolvimento da produtividade em toda a economia brasileira. (2008)

Outra característica da educação profissional para o jovem é mostrar a importância do aprender a aprender, de forma que o sujeito seja mais autônomo em relação às suas necessidades de atualização. Para tanto, é importante novamente ressaltar a importância da educação básica em que ocorra um estímulo e interesse em dar desafios para as crianças e jovens, de forma a torná-los mais independentes e ativos no processo ensino-aprendizagem. (FARIA, 2008).

A respeito do processo ensino-aprendizagem direcionado ao jovem, é pertinente a observação de Juarez Dayrell:

Levar em conta o jovem como sujeito é adequar a escola a uma 'pedagogia da juventude,' considerando os processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com os afetos e sentimentos próprios dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade. Implica também adequar o ritmo dos processos educativos, dinamizando-os com metas e produtos que respondam à ansiedade juvenil por resultados imediatos. É fazer da escola um espaço de produção de ações, de saberes e de relações. É acreditar na capacidade do jovem, na sua criatividade e apostar no que ele sabe e quer dominar (2008, p. 187).

São grandes as expectativas sobre a faixa jovem da população e seu futuro profissional, especialmente porque numa sociedade em desenvolvimento como a brasileira há muito, ainda, a ser construído em termos institucionais, políticos, econômicos etc.

Sobre a política pública dirigida aos jovens, Ortiz & Salamanca, citados por Oscar Dávila León, destacam:

Deve satisfazer três funções básicas: identificar, priorizar e recomendar as ações e programas sociais, para satisfazer as demandas e necessidades da população jovem. Para isso, torna-se necessário desenvolver, além disso, funções de coordenação técnica e assessoria no nível executivo, como trabalhos de gestão político-programático com os diferentes setores do governo, e o monitoramento de iniciativas programáticas destinadas aos jovens. (2008, p. 79)

Se o mercado de trabalho é seletista em relação ao preparo profissional é absolutamente necessário que o trabalhador possua conhecimento do seu ramo de atuação, que tenha cultura geral e compreenda os mecanismos produtivos. Assim, o conhecimento torna-se um fator preponderante na nova ordem mundial e necessário para a participação numa dinâmica social mutável e inconstante. Para tanto, a educação profissional precisa ser percebida como uma forma de proporcionar formação continuada, contribuindo para o fortalecimento da cidadania. (FARIA, 2008).

O conhecimento é um bem valioso e inalienável. Por essa razão, adquirir ou incorporar conhecimento representa, por várias razões, um aumento do bem-estar pessoal e social. O acesso ao conhecimento é, sem dúvida, um dos meios mais consistentes de criar oportunidades potenciais de desenvolvimento em uma sociedade.

CONCLUSÃO

A análise das políticas públicas de juventude compreende o exame dos meios a partir dos quais se dá a interação entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição, implantação e avaliação. O que se torna necessário e ao mesmo tempo difícil é saber se as políticas de juventude implementadas pelo SENAC/PI espelham o conjunto de percepções dominantes sobre o que é ser jovem, suas demandas, necessidades e relações com o mundo do trabalho.

O SENAC utiliza-se de referenciais nacionais para a busca dos melhores resultados em educação profissional. No entanto, faz-se necessário uma preocupação constante com uma atuação de vanguarda nas áreas educacionais e sociais, para o desenvolvimento de competências com visão global, de forma a atender ao mesmo tempo os interesses do mercado e do jovem. O principal desafio será o de conciliar ações mercadológicas com a promoção social para a juventude.

Os cursos trabalhados pelo SENAC/PI não podem ser reproduções daqueles trabalhados em outros eixos mercadológicos, como por exemplo, os da região Sul e Sudeste. Daí a necessidade de que haja estudo do mercado de trabalho para aferir especificamente a real demanda desse mercado e o perfil do profissional desejado pelo mercado de trabalho no Estado do Piauí. Sem pesquisa do mercado de trabalho, não há como identificar o perfil profissional de cada uma das ocupações visadas e como relacionar as competências gerais e específicas às exigidas nesse mercado. Os eixos mercadológicos localizados nas regiões Sul e Sudeste representam interesses, expectativas e necessidades desse mercado de trabalho completamente diferente e distante da realidade piauiense.

Sem pesquisa de mercado, não há como o SENAC corresponder à expectativa de emprego para os jovens egressos. Faz-se necessário que o SENAC realize pesquisa com os jovens egressos de seus cursos em busca de dados que possam ser relevantes na ocasião da oferta de um curso profissionalizante. É preciso que o SENAC saiba se os cursos ofertados estão correspondendo às expectativas dos jovens.

A promoção de cursos profissionalizantes não pode estar sustentada numa percepção sensível do mercado, ou seja, não pode uma política educacional ser

promovida com base no senso comum ou “achismo”. Achar que determinado curso é viável num determinado contexto mercadológico, sem pesquisa a respeito, é colocar em risco as expectativas do jovem sobre sua colocação no mercado de trabalho e colocar em risco, também, a credibilidade da própria entidade. Um jovem ao procurar um curso profissionalizante, acreditamos, o faz na expectativa de adquirir um determinado conhecimento que o habilite a galgar uma lugar no mercado de trabalho que lhe proporcione um mínimo de dignidade. Ele acredita que será mais respeitado. Esses sonhos e essas expectativas não podem ser colocadas à prova numa aposta sobre o que o mercado de trabalho espera.

É importante observar que as políticas públicas de educação profissional direcionada para o jovem, promovidas por entidades públicas ou privadas, não pode se descurar da necessidade de levar em consideração as necessidades e desejos do jovem, bem como as causas que o motivam para ingressar no mercado de trabalho.

O jovem que não tem acesso ao ensino universal de educação de qualidade deposita suas esperanças nos cursos profissionalizantes para ingressar no mercado de trabalho e daí, quem sabe, melhorar sua qualidade de vida. Já dissemos antes que, para o jovem, uma colocação no mercado de trabalho é difícil. Nesse cenário, é lógico que os mais preparados têm mais chances que os menos preparados.

Importante notar que a opção do SENAC/PI em centrar suas ações no campo da educação profissional de nível básico pode ser justificada pelo grande número de jovens no Estado do Piauí sem formação de nível médio. As estatísticas revelam que existe uma demanda represada de jovens carentes por educação profissional, especialmente aqueles que não possuem sequer o ensino médio. E o Estado do Piauí não tem se ocupado com ações voltadas para a educação profissional de nível básico desses jovens. Pelo menos é o que percebemos. Parece-nos que há um vácuo no ensino profissionalizante voltado para esses jovens. Esse vácuo vem sendo preenchido pelo Sistema S e entidades congêneres.

Infelizmente o Estado do Piauí não tem se preocupado em registrar sua atuação na área do ensino profissionalizante, especialmente aquela voltada para o jovem sem formação completa, fato que impossibilita uma análise comparativa da política educacional promovida pelo SENAC e aquela executada pelo Estado do

Piauí.

Podemos inferir que a importância do SENAC no cenário da educação profissional será maior à medida que o Estado volta suas atenções para outras áreas. A ausência de políticas públicas na área do ensino profissionalizante para o jovem do Estado, no interior do Piauí, implica na elevação da importância da política promovida pelo SENAC nessa área, o que pode ser notado pelo número crescente de matrículas a cada ano e pelas parcerias com empresas e municípios pelo interior do Estado do Piauí.

Se essa política atende ou não às necessidades do mercado de trabalho piauiense, é questão a ser analisada somente com uma pesquisa desse mercado de trabalho local, com vistas a identificar suas necessidades e o perfil do profissional desejado.

Em relação às competências e habilidades, faz-se necessário que os cursos ofertados pelo SENAC contemplem em seus programas competências genéricas que assegurem a compreensão, a autonomia, a crítica, enfim, uma formação mais humanística que leve em conta elementos essenciais ao exercício da cidadania. Para tanto, é imprescindível que o SENAC perceba as transformações constantes nas relações de trabalho. A percepção das transformações nas relações de trabalho implicará no modo de fazer política educacional. A estrutura curricular dos seus cursos deve estar em sintonia com as transformações no mundo do trabalho.

Por fim, com base no ponto de vista de Lia Ciomar Macedo Faria (2008), não seria exagero afirmar que cabe nesse momento ao ensino profissionalizante e à concepção de educação para o trabalho um desafio histórico, jamais anteriormente vivenciado em tal magnitude. Pois, na sociedade pós-moderna, marcada pela velocidade e insegurança do mercado e das perspectivas de futuro para a humanidade, nunca foi tão urgente definir para nossas crianças e adolescentes quais os caminhos possíveis de formação profissional e cidadã que aliem, de forma integrada eficiência/eficácia, sem, que haja a perda dos valores humanistas.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. *In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). Políticas públicas: juventude em pauta. 2. ed. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2008.*
- AMARAL, Cláudia Tavares do; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação Profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. *In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs). Educação profissional e a lógica das competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.*
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora Estadual de Campinas, 2007.*
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.*
- ARROYO, Miguel G.. O direito do trabalhador à educação. *In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.*
- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. *In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.*
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.*
- BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. *In: ABRANO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.) Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. Instituto Cidadania; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.*
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988.*
- _____. *Educação profissional – Legislação Básica. 5. ed. Ministério da Educação. Brasília: 2001.*
- _____. *Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A nova LDB. 1996.*
- _____. Ministério do Trabalho. *Questões críticas da educação brasileira. 1995.*
- _____. *Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação. Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.*
- BRUNEL, Carmem. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.*
- BUARQUE, Cristovam. *O que é educacionismo. São Paulo: Brasiliense, 2008.*
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. vol. 1*
- CORDÃO, Francisco Aparecido; CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação profissional: cidadania e trabalho. Entrevista. Disponível em:*

<http://www.senac.br/BTS/321/bts32_1-entrevista.pdf>. Acesso em: 02.02.10.

COSTA, Cândida. A política profissional no contexto das políticas públicas: limites e possibilidades. In: FERREIRA, Maria D'Alva Macedo; GUIMARÃES, Simone de Jesus (orgs.) *Avaliação do Plano Territorial de Qualificação: PLANTEG/PI – 2004*. Teresina: UNITRABAHO/EDUFPI, 2007.

COUTINHO, M.T.C.; CUNHA, S.E. *O caminho da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte, PUC/MINAS, 2004.

CURY, Carlos R. Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DAYRELL, Juarez. Escola e cultura juvenis. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Fundação Friedrich Ebert, 2008.

DEFFUNE, Deisi. *Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões*. São Paulo: SENAC, 2000.

DEMO, Pedro. Educação profissional: desafio da competência humana para trabalhar. In: *Educação profissional: o debate da (s) competência (s)*. Brasília: Mtb; SEFOR, 1997.

_____. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2005.174p.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de; et al. Uma reflexão sobre o Trabalho e a Educação Profissional no Brasil. *EDU.TEC - Revista Científica Digital da Faetec – Ano I – v.01 – nº.01 – 2008 – ISSN: 0000-0000*.

FERREIRA, Maria D'Alva Macedo. Relatório final da pesquisa de avaliação do PLANTEQ 2004. In: FERREIRA, Maria D'Alva Macedo; GUIMARÃES, Simone de Jesus (orgs.) *Avaliação do Plano Territorial de Qualificação: PLANTEG/PI – 2004*. Teresina: UNITRABAHO/EDUFPI, 2007.

_____. A realidade brasileira e piauiense dos jovens na relação com o trabalho. In: *Trabalho e desigualdades*. Solimar Oliveira Lima, Francisco de Oliveira Barros Júnior, Valdenia Pinto de Sampaio Araújo (orgs). Rio de Janeiro: Booklink, 2009.

FIDALGO, Nara L. R e FIDALGO, Fernando. Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). *Educação profissional e a lógica das competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCH, Paulo (orgs). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GEWANDSZNAJDER, F.. A ciência e outras formas de conhecimento. In: ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (org.) *O método nas ciências naturais e sociais*. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson, Learning, 2004.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In:

_____. *et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Governo do Piauí lança pacote de política para a juventude. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/e-fato/2009/07/14-07-2009-governo-do-pi-lanca-pacote-de-politica-para-juventude/>>. Acesso em 05 de janeiro de 2010.

GRAVE, Fátima. Trabalho, desemprego e serviço social. *Serviço Social & Sociedade*, n. 69, São Paulo: Cortez, 2002.

GUSTIN, Miracy Barbosa de S.; DIAS Maria Tereza Fonseca. *(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Del Rey, 2006. 240 p.

HABBERMAS, Jurgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. 2. ed. Trad. Flávio R. Kotche. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HAYEK, Friedrich August Von. *O caminho da servidão*. 5. ed. Trad. Anna Maria Capovilla *et al.* Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

Jovens sofrem com o desemprego. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/20980/1/Jovens-sofrem-com-o-desemprego/pagina1.html>>. Acesso em 14 de abril de 2010.

KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Elenice Moreira. Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania. In FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

LEÓN, Oscar Dávila. Da agregação programática à visão construtiva de políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

LINDOSO, Bernardes Martins (Coord.) *Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000, p. 108.

LIMA, Antonio Almerico Biondi. *Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas*. // Antonio Almerico Biondi Lima, Fernando Augusto Moreira Lopes. – Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.

LIMA, Solimar Oliveira. O Governo Wellington Dias, políticas públicas e o desenvolvimento do Piauí (2003-2010). In: LIMA, Solimar Oliveira Lima; ASSUNÇÃO, Rosângela (orgs.) *Governos e políticas públicas: a experiência do Piauí*. Rio de Janeiro: Booklink, 2009.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito administrativo brasileiro*. 33. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

NASCIMENTO, Ilma Vieira. Aspectos das transformações no mundo do trabalho na

educação dos trabalhadores. *In: COSTA, Cândida da (org.). Dimensões do trabalho: extratos da produção acadêmica na UFMA. São Luís: EDUFMA, 2000.*

NERI, Marcelo Cortes (coord). *A educação profissional e você no mercado de trabalho*. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

NOGUEIRA, Arnaldo José França Mazzel. A hora e a vez da juventude? *In: Revista Educação e Psicologia*, 04, Segmento, 2009. (p. 56 a 62)

NORMAS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. Informação e documentação – citações - elaboração - **NBR 10520**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. Informação e documentação – referências - elaboração - **NBR 6023**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação - **NBR 14724**. Rio de Janeiro, 2005.

_____. Informação e documentação – Sumário – Apresentação – **NBR 6027**. Rio de Janeiro, maio de 2003.

90% dos jovens do Piauí atuam no setor informal. *Vooz/PI*. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/e-fato/2009/10/06-10-2009-90-6-dos-jovens-do-piaui-atuam-no-setor-informal/>>. Acesso em 06 de janeiro de 2010.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. *In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs.). Políticas públicas: juventude em pauta*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

OITBRASIL. *Trabalho Decente e Juventude no Brasil*. Relatório. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/topic/decent_work/doc/news_9.pdf>. Acesso em 03.02.10.

OLIVEIRA, Ramon de. *A des(qualificação) da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. *In: GENTIL, Pablo Gentili; FRIGOTTI, Gaudêncio (orgs.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2008.

PASTORE, José. *As mudanças no mundo do trabalho: leituras de sociologia do trabalho*. São Paulo: LTr, 2006.

PEIXOTO, Patricia Ebani, Do PLANFOR ao PNQ : uma análise comparativa sobre os planos de qualificação no Brasil / Patricia Ebani Peixoto. – 2008. 136p.

PEREIRA, Jacqueline S.F. e FIDALGO, Fernando. A gestão do trabalho e o desenvolvimento de competências segundo o sexo. *In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). Educação profissional e a lógica das competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

POCHMANN, Márcio. *O emprego na globalização*. São Paulo: Boitempo, **2001 (ou 2005?)**.

_____. O desemprego no capitalismo. *Serviço Social & Sociedade*, n. 52. São Paulo: Cortez, 1996.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PRZEWORSKY, Adam. *Estado e economia no capitalismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ROSANVALLON, Pierre. A sociedade da inserção. *In: A nova questão social*. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1998.

SALOMON, Délcio Vieira. Como fazer uma monografia. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 416 p.

SENAC. DN. Documentos norteadores da área profissional: informática / Maria Helena Barreto Gonçalves (Coord.); Shirley Moraes Pinto Nunes (Coord.); Maria Luiza Motta da Silva Araújo (Coord.). *In:_____*. Áreas profissionais: informática. Rio de Janeiro: SENAC/ Diretoria de Formação Profissional, 2001. 1 CD-ROM.

_____. *Informática: mercado de trabalho e atuação do Senac* / Ana Beatriz Braga (Coord.); Lucia Regina Senra da Silva Prado; Rogério Luiz de Almeida Cunha (Colab.). Rio de Janeiro : SENAC/DIPLAN/CAEP, 2003, 40 p. Tab. Graf. (Caracterização de Setores de Atividades Econômicas).

_____. *Referenciais para a educação profissional do SENAC* / Maria Helena Barreto Gonçalves; Joana Botini; Beatriz Arruda de Araújo Pinheiro et al. Rio de Janeiro : SENAC/DFP/DI, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 329 p.

SILVA, Maria do Socorro Pereira da. *Jovens e juventudes: identidades, participação e políticas públicas – um olhar juvenil*. Teresina: Coordenadoria Estadual de Direitos Humanos e da Juventude, 2009.

SOUZA JÚNIOR, Cezar Saldanha. *Constituições do Brasil*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.

STOTZ, Eduardo Navarro. A reestruturação industrial na visão dos empresários brasileiros. *Serviço Social & Sociedade*. n. 52. São Paulo: Cortez, 1996.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? *In: TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (orgs). Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

TELLES, Vera da Silva. *Questão social – afinal, do que se trata?* Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

VELASCO, Erivã Garcia. Juventudes e políticas públicas de trabalho no Brasil: a qualificação profissional e a tensão entre preferência e individualização. *In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e; IAZBECH, Maria Carmelita (orgs.). Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo*. 2 ed. São Paulo: Cortez; São Luis, MA: FAPEMA, 2008.