

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**

**CIÊNCIAS HUMANAS**

**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DESIMARY FERREIRA LIMA DE MIRANDA**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA REGIÃO DO VALE DO RIO DOS  
SINOS: A SITUAÇÃO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS JOVENS EGRESSOS DE  
CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTES VOLTADOS  
PARA O SETOR COUREIRO-CALÇADISTA**

**São Leopoldo**

**2008**

DESIMARY FERREIRA LIMA DE MIRANDA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA REGIÃO DO VALE DO RIO DOS SINOS: A  
SITUAÇÃO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS JOVENS EGRESSOS DE  
CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTES VOLTADOS  
PARA O SETOR COUREIRO-CALÇADISTA

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do título de Mestre em Educação ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio do Sinos -  
Unisinos

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Flávia Obino Corrêa Werle

São Leopoldo

2008

DESIMARY FERREIRA LIMA DE MIRANDA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA REGIÃO DO VALE DO RIO DOS SINOS: A  
SITUAÇÃO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS JOVENS EGRESSOS DE  
CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTES VOLTADOS  
PARA O SETOR COUREIRO-CALÇADISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Obino Corrêa Werle (Orientadora) - UNISINOS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Berenice Corsetti - UNISINOS

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Jorge Alberto Rosa Ribeiro – UFRGS

***DEDICO**, este trabalho a minha família e aos jovens brasileiros.*

***AGRADEÇO**, em especial a minha orientadora Prof Dr<sup>a</sup> Flávia Obino Corrêa Werle por ter me auxiliado em mais esta etapa de minha vida acadêmica e, também aos professores mineiros, paulistas, potiguares e gaúchos que no exercício da função sublime de Mestre, colaboraram, ao longo de minha vida estudantil, para a constituição da ideologia que possuo, pois hoje sei que só o que possuo em minha mente verdadeiramente é minha maior riqueza. Por terem compartilhado sabedoria, meu eterno reconhecimento.*

## RESUMO

O estudo estabelece relação entre educação e trabalho, debatendo a inserção profissional no setor coureiro-calçadista. Discute as transformações que vem acontecendo em âmbito mundial nas últimas décadas, decorrente, sobretudo, do processo de globalização da economia capitalista, que por sua vez, implica em uma nova forma de acumulação flexível. Apresenta o panorama legal da educação profissional brasileira dos últimos anos. Focaliza o estudo da educação profissional técnica voltada para o setor coureiro-calçadista na região do Vale do Rio dos Sinos. O trabalho empírico se desenvolveu junto aos alunos egressos de três escolas técnicas: Escola Técnica SENAI, Ildelfonso Simões Lopes, Escola Técnica SENAI de Curtimento e Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. A pesquisa foi realizada com um grupo de 57 ex-alunos dos cursos técnicos em Calçado, Química e Curtimento, dos anos de 2004 a 2007. A investigação captou a situação da inserção profissional dos sujeitos no contexto atual e baseou-se, principalmente, nas respostas dadas pelos egressos oriundos do CT de Química. A análise qualitativa utilizou a perspectiva teórica que compreende inserção profissional como um processo complexo e não como um simples momento no qual o jovem passa do sistema educativo ao produtivo. O estudo constatou que, após a formação recebida, a maioria dos jovens considera-se inserida profissionalmente. Entretanto, apesar de a maioria dos jovens estar empregada, (1) o mercado de trabalho no setor coureiro-calçadista está mais restrito e (2) a educação profissional ofertada pelas ETs mais abrangente e flexível, tendo em vista atender outros setores produtivos. Sendo assim, se conclui que no período de 2004 a 2007 os jovens egressos têm se inserido no mercado de trabalho, porém, não necessariamente no emprego para o qual se especializaram. Nesse sentido, evidencia-se que as mudanças ocorridas no contexto educativo e produtivo têm dificultado a transição/saída dos jovens de um sistema para outro.

**Palavras-chave:** Educação profissional técnica. Jovens - Educação profissional. Inserção profissional. Setor coureiro-calçadista. Vale do Rio dos Sinos.

## ABSTRACT

The study establishes relationship between education and work, discussing the professional insertion in leather-footwear area. It also discusses the changes which have been happening in the world in the last decades due mainly to the process of globalization of the capitalist economy, which in turn implies a new form of flexible accumulation. It shows a prospect of the Brazilian professional technical education during the last years. It focuses on the study of professional technical education for leather-footwear area in Vale do Rio dos Sinos region. The empirical work was developed among technical schools students who had withdrawn from them: SENAI Technical School, Ildefonso Simões Lopes, SENAI Technical School of Tanning and Liberato Salzano Vieira da Cunha Technical School Foundation. The research was conducted with a group of 57 former students of technical courses in Footwear, Chemistry and Tanning from the year 2004 to 2007. The study captured the situation of the professional insertion of the students in the current context and it was based, mainly, in the answers given by the egresses students from the CT of Chemistry. The qualitative analysis used the theoretical perspective which understands professional insertion as a complex process and not as a mere moment in which the young passes from the education system to the production one. The study noticed that after the formation, most of young people is considered professionally inserted. However, in spite of the majority is employee, (1) the market of work in the leather-footwear sector is more restricted and (2) the professional education offered by the ETs is most including and flexible, because it takes cares of other productive sectors. It comes to a conclusion that in the period from 2004 to 2007 the young egresses have been inserted in the work market, but not necessarily in the job for which they had specialized. At this way, it is evident the occurred changes in the educative and productive context have made difficult the transition/exit of the young from a system to another one.

**Keywords:** Professional Technical Education. Youth - Professional Education. Professional Insertion. Leather-footwear Industry. Vale do Rio dos Sinos.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na EPT/RS por Dependência Administrativa.....	75
Gráfico 2 - Número de Cursos de EPT/RS, por Área.....	76
Gráfico 3 - Representatividade dos Cursos Técnicos 2004 – 2007 .....	130
Gráfico 4 - Questionários Retornados: representatividade na amostra final. ....	131
Gráfico 5 - Participação: questionários respondidos e investigados .....	132
Gráfico 6 - Adesão: questionários respondidos conforme cada curso.....	133
Gráfico 7 - Idade dos Egressos dos Cursos Técnicos .....	134
Gráfico 8 - Origem Escolar dos Egressos .....	136
Gráfico 9 - Motivo da Escolha dos Cursos Técnicos .....	138
Gráfico 10 - A Situação Profissional na Perspectiva dos Egressos .....	139
Gráfico 11 - Importância dos Conhecimentos Adquiridos no Curso Técnico.....	142



## LISTA QUADROS

Quadro 1 - Instituições Técnico-profissionalizantes Pesquisadas .....	17
Quadro 2 - Do Ensino de Ofício à Educação Profissional Técnica .....	40
Quadro 3 - O Novo Ordenamento Jurídico para a Educação Profissional Técnica.....	54
Quadro 4 - Indústria Calçadista na Região do VRS: síntese da evolução histórica .....	111
Quadro 5 - Síntese dos Impactos no Contexto Produtivo .....	146
Quadro 6 - Síntese dos Impactos no Contexto Educativo .....	147

## **LISTA TABELAS**

Tabela 1 - Características do COREDE/VRS .....	106
Tabela 2 - Idade, Ano de Conclusão e Gênero .....	135
Tabela 3 - Idade, Origem Escolar e Gênero .....	137
Tabela 4 - Idade, Situação Profissional e Gênero .....	140
Tabela 5 - Idade, Importância dos Conhecimentos Adquiridos e Gênero .....	143

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- ABAEX**-Associação Brasileira dos Exportadores de Calçados e Afins
- ABECA**-Associação Brasileira dos Estilistas de Calçados de Afins
- ABICALÇADOS**-Associação Brasileira das Indústrias de Calçados
- ABRAMEQ**-Associação Brasileira das Indústrias de Máquinas e Equipamentos para os Setores do Couro, Calçados e Afins
- ABTC**-Associação Brasileira de Técnicos de Calçados
- ACI/NH**-Associação Comercial e Industrial de Novo Hamburgo
- AICSUL**-Associação das Indústrias de Curtume do Rio Grande do Sul
- ANPROTEC**-Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos e Tecnologias Avançadas
- APL**-Arranjos Produtivos Locais
- ASSINTECAL**-Associação Brasileira de Componentes para Calçados
- BID**-Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM**-Banco Mundial
- CEB**-Câmara de Educação Básica
- CEE**-Conselhos Estaduais de Educação
- CEFET**-Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEPAL**-A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CES**-Câmara de Educação Superior
- CFE**-Conselho Federal de Educação
- CLT**-Consolidação das Leis do Trabalho
- CNCT**-Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
- CNE**-Conselho Nacional de Educação
- CNI**-Confederação Nacional das Indústrias
- COMUDE**-Conselho Municipal de Desenvolvimento
- CONJUVE**-Conselho Nacional da Juventude
- COREDE**-Conselhos Regionais de Desenvolvimento
- CRE/SL**-Coordenadoria Regional de Educação de São Leopoldo
- CT**-Curso Técnico
- DCNEP**-Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional
- DPPI**-Diretoria de Pesquisa e Produção Industrial
- DVD**-Disco de Vídeo Digital

**EAF**-Escolas Agrotécnicas Federais  
**EJA**-Educação de Jovens e Adultos  
**EP**-Educação Profissional  
**EPT**-Educação Profissional Técnica  
**ET**-Escola Técnica  
**ETF**-Escola Técnica Federal  
**EUA**-Estados Unidos da América  
**FEE**-Fundação de Economia e Estatística  
**FIERGS**-Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul  
**FMI**-Fundo Monetário Internacional  
**FNDE**-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
**FUNDEB**-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação  
**FUNDEF**-Fundode Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e do Magistério  
**GOT**-Ginásios Orientados para o Trabalho  
**IBGE**-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IFET**-Instituto Federal de Educação Tecnológica  
**INEP**-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**ITEL**-Incubadora Tecnológica da Fundação Liberato  
**LABORS**-Laboratório de Observação Social  
**LDB**-Lei de Diretrizes e Bases  
**MDS**-Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome  
**MEC**-Ministério da Educação e Cultura  
**MOSTRATEC**-Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia  
**MS**-Ministério da Saúde  
**MTB**-Ministério do Trabalho  
**OEI**-Organização dos Estados Ibero-americanos  
**OIT**-Organização Internacional do Trabalho  
**ONGs**-Organizações Não Governamentais  
**ONU**-Organização das Nações Unidas  
**PC**-Planos de Curso  
**PDE**-Plano de Desenvolvimento da Educação  
**PEA**-População Economicamente Ativa

**PEE**-Plano Estadual de Educação  
**PEE/RS**-Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul  
**PEQ**-Planos Estaduais de Qualificação  
**PET**-Programa de Educação Tutorial  
**PIB**-Produto Interno Bruto  
**PIR**-Plano de Implementação da Reforma  
**PLANFOR**-Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador  
**PNA**-Programa Nacional de Alfabetização  
**PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios  
**PNE**-Plano Nacional de Educação  
**PNQ**-Plano Nacional de Qualificação  
**PPA**-Plano Plurianual  
**PPP**-Projeto Político Pedagógico  
**PREMEN**-Programa de Expansão e Melhoria do Ensino  
**PROEJA**-Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
**PROEP**-Programa de Expansão e Melhoria da Educação Profissional  
**PROJOVEM**-Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
**PROTEC**-Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico  
**PROUNI**-Programa Universidade para Todos  
**RAIS**-Relação Anual de Informações Sociais  
**SEMTEC**-Secretaria da Educação Média e Tecnológica  
**SENAC**-Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
**SENAI**-Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
**SENET**-Sistema Nacional de Educação Tecnológica  
**SENFOR**-Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional  
**SETEC**-Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
**SIET**-Seminário Internacional de Educação Tecnológica  
**SINDIMAQ**-Sindicato Interestadual da Indústria de Máquinas  
**SMEs**-Secretarias Municipais de Educação  
**UCP**-Unidades de Coordenação do Programa  
**UFRGS**-Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**UNEDs**-Unidades de Ensino Descentralizadas

**UNISINOS**-Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**UNP**-Universidade Potiguar

**USAID**-*United States Agency for International Development*

**VRS**-Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>21</b>
2.1 OBJETIVO DO ESTUDO .....	21
2.2 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	21
2.2.1 Procedimentos metodológicos .....	22
<b>3 UM OLHAR SOBRE O MACRO CONTEXTO DO ESTUDO .....</b>	<b>24</b>
3.1 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE CAPITALISTA E O PROJETO DE ESTADO .....	24
3.1.1 Transformações da Educação.....	25
3.1.2 Educação Escolar Frente à Mudança Social .....	26
3.1.3 Sociedade Capitalista e o Projeto de Estado .....	27
3.2 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	29
3.2.1 Uma Breve Retrospectiva Sobre o Planejamento da Educação no Brasil.....	29
3.2.2 Economia e Planejamento da Educação Após a Década de 1990.....	30
3.2.3 Da (In) definição à Política da Democratização da Escola Pública.....	32
3.3 VÍNCULOS ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO .....	33
3.3.1 A Metamorfose do Trabalho ao Longo da História das Sociedades.....	34
3.3.2 Características do Trabalho Sob a Égide do Capitalismo .....	35
3.3.3 Formação Para o Trabalho na Sociedade Atual.....	37
<b>4 CONTEXTO HISTÓRICO-LEGAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....</b>	<b>39</b>
4.1 A INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MANUFATUREIRA INDUSTRIAL .....	39
4.1.1 Organizando o Ensino Profissional – Século XIX a XX.....	48
4.1.2 Definindo o Modelo para Oferta do Ensino Técnico – 1940 .....	50
4.1.3 Alinhado o Ensino às Metas do Desenvolvimento Industrial – 1950 a 1960 .....	51
4.1.4 Buscando Consenso: obrigação, opção ou direito? – 1970 a 1980.....	53
4.1.5 Novo Ordenamento Jurídico Para a Educação Profissional Técnica – 1990 .....	56
4.1.6 Política no Governo Fernando Henrique Cardoso – 1995 a 2003 .....	58
4.1.7 Política no Governo Luis Inácio Lula da Silva – 2003 a 2008 .....	66
4.1.8 Síntese da Educação Profissional Técnica .....	71
4.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO RIO GRANDE DO SUL.....	73
4.2.1 Alguns dados Estatísticos .....	73
4.2.2 A Política Desenvolvida no Rio Grande do Sul .....	77
<b>5 ENCADEAMENTO DA PESQUISA: O AMBIENTE DO ESTUDO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>81</b>
5.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: INSTITUIÇÕES E CURSOS TÉCNICO- PROFISSIONALIZANTES .....	81
5.1.1 Rede SENAI no Rio Grande do Sul .....	81
5.1.2 ET SENAI Ildfonso Simões Lopes e o Curso Técnico em Calçado .....	86
5.1.3 ET SENAI Curtimento e o Curso Técnico em Curtimento .....	91
5.1.4 Fundação ET Liberato Salzano Vieira da Cunha e o Curso Técnico em Química .	93
5.1.5 Estudo das Instituições: análise dos projetos político pedagógico .....	98
5.2 CONTEXTO DO TRABALHO: A REGIÃO DO VALE DO RIO DOS SINOS E A INDÚSTRIA COUREIRO-CALÇADISTA.....	103
5.2.1 Complexo Coureiro-calçadista da Região do VRS .....	106
5.2.2 Trajetória da Indústria de Calçado na Região do VRS .....	109

5.2.3 Mercado de Trabalho: recrutamento, seleção e desemprego .....	112
5.2.4 Contexto Dos Sujeitos: Juventude e as Dificuldades Impostas pelo Sistema Educativo e Produtivo .....	115
<b>6 CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DA PESQUISA .....</b>	<b>125</b>
6.1 INSERÇÃO PROFISSIONAL: ORIGEM DO CAMPO DE ESTUDO E DEFINIÇÃO DO TERMO .....	125
6.2 PERSPECTIVA DE ANÁLISE ADOTADA.....	127
<b>7 A SITUAÇÃO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS JOVENS EGRESSOS DE CURSOS TECNICO-PROFISSIONALIZANTES VOLTADOS PARA O SETOR COUREIRO-CALÇADISTA.....</b>	<b>129</b>
7.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DOS RESPONDENTES .....	129
7.1.1 Representatividade dos Cursos Técnicos 2004 – 2006.....	130
7.1.2 Questionários Retornados: representatividade na amostra final .....	131
7.1.3 Participação: questionários respondidos e investigados .....	132
7.1.4 Adesão: questionários respondidos conforme cada curso .....	133
7.1.5 Idade dos Egressos dos Cursos Técnicos .....	134
7.2 ACHADOS DA PESQUISA .....	135
7.2.1 Origem Escolar dos Egressos.....	136
7.2.2 Motivo da Escolha dos Cursos Técnicos .....	138
7.2.3 Situação Profissional na Perspectiva dos Egressos .....	139
7.2.4 Importância dos Conhecimentos Adquiridos no Curso Técnico.....	142
7.2.5 Como as Mudanças Ocorridas no Mundo do Trabalho Afetaram o Setor Coureiro- calçadista e a Formação na Escola.....	145
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS,<sup>1</sup> na linha de pesquisa Educação, História e Política,<sup>2</sup> aborda um estudo sobre o tema educação e trabalho na perspectiva da formação profissional de jovens e sua inserção no setor coureiro-calçadista<sup>3</sup> da região do Vale do Rio dos Sinos.<sup>4</sup> Em decorrência da (re)estruturação produtiva, a referida região e o setor vivenciam uma crise sem precedentes (INDUSTRIA..., 2007).

A pesquisa visa compreender a educação profissional técnica de – nível médio<sup>5</sup>, focalizando o período recente, especialmente o período pós-LDB nº 9394/96. Analisa as experiências pedagógicas de três instituições técnico-profissionalizantes que, por meio de seus respectivos cursos, têm, dentre seus objetivos, a finalidade de inserir o educando na indústria coureiro-calçadista. As instituições, os cursos investigados e um pequeno histórico serão apresentados no *Quadro 1* que segue:

---

<sup>1</sup> O *campus* da UNISINOS localiza-se na cidade São Leopoldo – RS, onde se concentram cerca de trinta mil estudantes em cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Ela é mantida pela Associação Padre Antônio Vieira e está entre as maiores universidades privadas do Brasil. (Disponível em: <[www.unisinos.org.br](http://www.unisinos.org.br)>. Acesso em: 25 fev. 2008).

<sup>2</sup> A linha de pesquisa Educação, História e Política, investiga políticas e processos vinculados à educação em diferentes configurações históricas. Aborda as processualidades educativas referentes à educação infantil, fundamental e média, bem como as que transcendem esses espaços escolares, entre as quais: movimentos sociais, cidades educadoras e trajetórias docentes e discentes. Estuda questões relativas à história das instituições escolares de educação básica e sua estrutura, gestão, órgãos colegiados, planejamento e pesquisa, numa perspectiva de análise, crítica e de proposição. (Disponível em: <[http://www.unisinos.br/ppg/educacao/index.php?option=com\\_content&task=view&id=38&Itemid=121&menu\\_ativo=active\\_menu\\_sub&ma\\_rgador=121](http://www.unisinos.br/ppg/educacao/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=121&menu_ativo=active_menu_sub&ma_rgador=121)>. Acesso em: 27 fev. 2008).

<sup>3</sup> De acordo com Schneider (2004), o setor: (1) incorpora os setores produtivos da indústria do couro, calçados e afins, (2) tem como foco principal a produção de calçados; (3) representa grande importância social e econômica para o desempenho da nação e do estado do RS; e (4) é o principal responsável pela geração de trabalho e renda da região do Vale do Rio dos Sinos. A força de trabalho empregada nesse setor, segundo o mesmo autor, “é decorrente de um processo *sui generis* de desenvolvimento social e econômico, de forte concentração local na região leste do Estado” (SCHNEIDER, 2004, p. 25). Também informo que o setor tem como característica: (1) empregar uma grande variedade de distintos profissionais, como costureiras, engenheiros, químicos, administradores, operadores, modelistas, entre outros; (2) executar trabalho intensivo e (3) possuir uma formação profissional precária.

<sup>4</sup> A região do Vale do Rio dos Sinos recebe este nome devido ao próprio Rio dos Sinos que, em seu percurso, forma um extenso e fértil vale que cobre uma área de 1.398,5 km<sup>2</sup>. Os municípios que formam essa região, segundo a Fundação de Economia e Estatística (FEE), são: Araricá, Campo Bom, Canoas, Dois Irmãos, Estância Velha, Esteio, Ivoti, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Portão, São Leopoldo, Sapiranga e Sapucaia do Sul. (Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_corede\\_detalle.php?corede=Vale+do+Rio+dos+Sinoshttp://www.pousoalegre.mg.gov.br/](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_corede_detalle.php?corede=Vale+do+Rio+dos+Sinoshttp://www.pousoalegre.mg.gov.br/)>. Acesso em: 20 jun. 2007).

<sup>5</sup> A educação profissional está prevista no art. 39 da LDB 9394/96. Ela poderá ser cursada de forma articulada e concomitante ao ensino médio, etapa final da educação básica, (Decreto Federal nº 5154/04).

NOME E ANO DE FUNDAÇÃO	CURSO E CARGA HORÁRIA	CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES
Escola Técnica SENAI Ildelfonso Simões Lopes (Fundada em 1946)	Técnico em Calçado  1.700 h, e 400 h de Estágio	A escola localiza-se no maior centro calçadista da América Latina, na cidade de Novo Hamburgo – RS. Está integrada ao complexo do Centro Tecnológico do Calçado do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI <sup>6</sup> . Há sessenta e dois anos marca a formação de gerações de profissionais que buscam inserir-se na indústria calçadista e expressa o comprometimento da instituição com a oferta da educação profissional técnica voltada para a atividade calçadista na região do Vale do Rio dos Sinos. Dentre as atividades desenvolvidas pela escola, o Curso Técnico em Calçado sempre apresentou um número expressivo de matrículas.
Escola Técnica SENAI Curtimento (Fundada em 1965)	Técnico em Curtimento  2.464 h, e 520 h de Estágio	A escola funciona nas dependências do Centro Tecnológico do Couro, localizado na cidade de Estância Velha – RS. Teve como objetivo inicial atender a necessidade de melhorar a tecnologia da produção de couros, adequando-a à realidade brasileira. Em seus quarenta e três anos de atividade, a instituição é reconhecida como um centro de excelência do couro e da pele da América Latina, devido à qualidade da educação profissional técnica ofertada. Nela é ofertado o Curso Técnico em Curtimento.
Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha (Fundada em 1967)	Técnico em Química.  2.220 h, e 720 h de Estágio	A Fundação está localizada na cidade de Novo Hamburgo – RS. É uma escola pública estadual que, há quarenta e um anos, vem contribuindo para a formação de profissionais qualificados, e comprometidos com o mundo e com a sociedade, especialmente a empresarial, sendo referenciada pela qualidade da educação profissional técnica que desenvolve. Iniciou suas atividades com o Curso Técnico em Química

Quadro 1 - Instituições Técnico-profissionalizantes Pesquisadas  
Fonte: Organizado pela autora para o objetivo desta dissertação

Como se verifica no *Quadro 1*, as referidas instituições estão localizadas na região delimitada pelo estudo: duas na cidade de Novo Hamburgo e uma na cidade de Estância Velha. Elas atuam no campo da educação profissional há décadas, sendo referenciadas pela

<sup>6</sup> O SENAI foi criado em 22 de janeiro de 1942, atualmente configura-se como sistema estruturado em base federativa que desenvolve ampla gama de programas de formação profissional, buscando atender às carências da mão-de-obra industrial brasileira, sempre em função das peculiaridades de cada região do País. É uma instituição educacional que atua em diferentes frentes — desde a educação de menores para o trabalho e a formação de técnicos e tecnólogos industriais, até a realização de treinamentos rápidos, destinados a adultos. Situado entre o poder público, que o criou e fiscaliza, e as entidades representativas das indústrias, que o administram, o SENAI constitui, legalmente, uma entidade de direito privado, nos termos da lei civil. (Disponível em: <<http://www.sp.senai.br/home/Telas/institucional/default.asp>>. Acesso em: 29 fev. 2008).

qualidade do ensino que desenvolvem. As duas primeiras escolas apresentadas são instituições da rede SENAI, e a última pertence à rede estadual. Vale frisar que as escolas não foram eleitas de forma aleatória. Conforme mencionado, a seleção buscou contemplar todas as instituições técnico-profissionalizantes da região do Vale do Rio dos Sinos que ofertam cursos que têm como e/ou dentre seus objetivos, a finalidade de inserir o educando na indústria coureiro-calçadista.

O estudo debate o (re)ordenamento que vem acontecendo nas últimas décadas, decorrente, sobretudo, do processo de globalização da economia capitalista, que, por sua vez, implica uma nova forma de acumulação flexível. Pesquisa um grupo de cinquenta e sete alunos egressos dos anos 2004 a 2007. Tem como objetivo: *estudar, a partir da perspectiva dos sujeitos pesquisados, a situação da inserção profissional<sup>7</sup> dos alunos egressos<sup>8</sup> dos cursos técnico-profissionalizantes voltados para o setor coureiro-calçadista no contexto atual*. Frente a esse objetivo, articula a relação entre educação e trabalho a fim de compreender a situação da inserção profissional de jovens no setor coureiro-calçadista.

A estrutura do trabalho compreende, além da presente Introdução, seis capítulos, as Considerações Finais e as Referências.

Após a Introdução e a caracterização da *Metodologia* da pesquisa, no capítulo, *Um Olhar sobre o Macro Contexto do Estudo* apresento o macro contexto educativo em questão para buscar sintetizar o processo, as práticas e transformações na área. Ao investigar a educação escolar, constatei que ela está em contínua transformação na sociedade e que no Brasil, como parte da política econômica, o planejamento educacional tem se alinhado a medidas “impostas” pela comunidade internacional. Investigando também o contexto produtivo, especialmente as transformações que vem ocorrendo no período mais recente, no qual o trabalho tem adquirido novas características, discuti os vínculos estabelecidos entre o sistema educativo e produtivo.

No capítulo, *O Contexto Histórico-legal da Educação Profissional no Brasil* segue a descrição (a) de como a educação profissional manufatureiro-industrial foi sendo incorporada pelo Estado brasileiro e (b) de como a educação profissional técnica no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul tem se desenvolvida.

---

<sup>7</sup> A *inserção profissional* será abordada neste estudo como um processo, não linear, de valorização e legitimação dos saberes e atributos que se dá entre a formação e o trabalho. (FRANZOI, 2006).

<sup>8</sup> Nesse estudo os egressos, sujeitos da pesquisa, serão referidos pelos seguintes termos: alunos egressos, egressos, respondentes, depoentes e ex-alunos,

Delimito o ambiente de estudo, no capítulo *Encadeamento da Pesquisa: o ambiente do estudo e os sujeitos da pesquisa*. Primeiro, descrevo o contexto educacional em foco: caracterizo as instituições técnico-profissionalizantes e seus cursos e analiso as respectivas propostas pedagógicas. Em seguida, descrevo o contexto produtivo pesquisado (o setor coureiro-calçadista da região do VRS). Sintetizo a história da indústria de calçado e o desenvolvimento desse mercado de trabalho, o processo de recrutamento, seleção e o desemprego decorrente da mais recente crise que o setor atravessa. Finalizo o referido capítulo relatando sobre o contexto atual dos jovens, sujeitos dessa pesquisa. No relato apresento as dificuldades impostas pelo sistema educativo e produtivo.

A *Construção Teórica do Objeto da Pesquisa* foi descrita na seqüência. Nesse capítulo apresento o campo de estudo da inserção profissional a partir de uma abordagem macro. Saliento que a referida abordagem me permitiu trabalhar a inserção profissional como um processo, dinâmico e complexo, que tem em vista a íntima relação do sistema produtivo e educativo, não sendo, portanto, um momento específico no qual se efetua a passagem de um sistema para outro. Após definir o termo, exponho a perspectiva teórica adotada, a qual pesquisa a inserção profissional focalizando o *processo de transição* dos sujeitos – a saída da vida escolar para o ingresso no mercado de trabalho. Tal perspectiva pressupõe que o espaço da inserção profissional é construído por diferentes agentes como os jovens que acessam o mercado, as empresas, as instituições de formação e os mecanismos que tem como objetivo viabilizar o emprego.

No último capítulo, *A Situação da Inserção Profissional dos Jovens Egressos de Cursos Técnico-profissionalizantes Voltados para o Setor Coureiro-calçadista*, descrevo os dados colhidos na investigação. Os dados demonstraram que os sujeitos dessa pesquisa têm efetivado a *transição* escola-trabalho e, portanto, se constatou que é positiva a situação da inserção profissional dos egressos dos CTs voltados para o setor coureiro-calçadista.

A dissertação finaliza com a análise apresentada no item *Considerações Finais*. Nela esclareci que, apesar da maioria dos jovens estar empregada, (1) o mercado de trabalho no setor coureiro-calçadista está mais restrito e (2) a educação profissional ofertada pelas ETs do VRS mais abrangente e flexível, tendo em vista atender a outros setores produtivos. Assim, concluí que no período de 2004 a 2007 os jovens egressos têm se inserido no mercado de trabalho, porém, não necessariamente naquele para o qual se especializaram, ou seja, o setor coureiro-calçadista da região do VRS. Por considerar que a inserção profissional não é um momento específico – mas um processo complexo – nesse capítulo, evidencio que as

mudanças ocorridas no contexto educativo e produtivo têm dificultado a transição/saída dos jovens de um sistema para outro. Nas últimas páginas, apresento as *Referências* utilizadas no estudo.

Deste modo, justifico desenvolver a pesquisa pela sua relevância para os campos: pessoal e profissional, acadêmico e social. Considerando o campo pessoal e profissional, aponto que o tema surgiu em decorrência da minha trajetória de vida, ou seja, da necessidade de encontrar respostas para as indagações<sup>9</sup> que, ao longo de minha vida pessoal e profissional, foram sendo elaboradas. No que se refere ao campo acadêmico, destaco a inexistência de pesquisas que analisem o tema sob a ótica proposta no estudo. Entendo que, ao desenvolvê-la, poderei contribuir com a área da educação, abordando uma questão que a academia pouco tem priorizado na atualidade e que importa ser investigada, posto que é urgente que a educação brasileira busque responder a questões relacionadas ao mundo do trabalho no país.

Finalizando o conjunto das justificativas e abordando o campo social, utilizo-me do estudo<sup>10</sup> que realizei anteriormente, no qual conclui que a educação profissional desenvolvida pelo poder público, desde a organização da educação brasileira até os dias atuais, se preocupou em atender primeiro aos interesses imediatistas do capital. Assim sendo, defendo como forma de impulsionar o desenvolvimento tecnológico e social do país a elaboração de um projeto que possibilite desenvolver a educação profissional técnica.

Desse modo, ao investigar uma questão de tamanha relevância, pretendi avançar o estudo que realizei anteriormente e contribuir positivamente com o debate emergente na sociologia do trabalho e na educação, ao dar centralidade ao sujeito que busca se inserir profissionalmente no entorno social que compreende o campo empírico desta pesquisa, após ter concluído o ensino técnico. Nesse sentido, esta dissertação constituiu-se num esforço em busca de novas possibilidades.

---

<sup>9</sup> Após concluir o curso de Pedagogia tenho buscado compreender as relações entre educação e trabalho, principalmente, *quais são e como é* estabelecida a relação do sistema educativo e do sistema produtivo no contexto atual.

<sup>10</sup> MIRANDA, Desimary Ferreira. Lima de. Educação profissional na educação brasileira: notas de uma revisão de literatura. Universidade Potiguar UNP, Natal RN. Monografia Pós-Graduação Gestão de Empresas e Pessoas, 2005.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 OBJETIVO DO ESTUDO**

Enfatizo, novamente, que esta dissertação trata de um estudo que tem como objetivo compreender a situação da inserção profissional dos egressos de cursos técnicos da região do Vale do Rio dos Sinos voltados para indústria coureiro-calçadista.

### **2.2 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA**

Para atender ao objetivo proposto, utilizei elementos da pesquisa qualitativa.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) afirmam que o pressuposto das pesquisas qualitativas é de que a atitude das pessoas ocorre a partir de suas crenças. Os sentimentos e valores, assim como as percepções, influenciam o comportamento humano, o qual tem sempre um sentido e um significado que não podem ser conhecidos imediatamente, sendo necessário, ao pesquisador, o trabalho de desvendá-los. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, ao buscar responder a questões particulares que não podem ser quantificadas, remete ao mundo dos significados das ações e relações humanas. Dito de outro modo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1992, p. 21).

Sendo assim, ao realizar o estudo busquei entender o fenômeno segundo a perspectiva dos próprios sujeitos pesquisados, para posterior interpretação.

### 2.2.1 Procedimentos metodológicos

Utilizei, basicamente, três procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, a análise dos documentos e a pesquisa de campo.

A *pesquisa bibliográfica* possibilitou investigar questões que auxiliaram na construção inicial do trabalho. Por meio de triagem, leitura, anotações e fichamento do material recolhido sobre o tema, foi construída a parte teórica do estudo. Dentre os autores utilizados, estão: Manacorda, (2001); Frigotto, (1984); Kuenzer, (2003); Calazans, (2003); Melo, (2004); Romanelli, (1991); Schneider (2004), entre outros.

A *análise dos documentos*, etapa posterior à da pesquisa bibliográfica, teve início a partir do momento em que defini o campo empírico da pesquisa, ou seja, todas as instituições técnico-profissionalizantes da região que ofertam cursos que têm, dentre seus objetivos, a finalidade de inserir o educando na indústria coureiro-calçadista. Para que fosse possível identificar as instituições, realizei coleta de dados na 2.<sup>a</sup> Coordenadoria Regional de Educação de São Leopoldo. Essa Coordenadoria abrange cento e oitenta e cinco escolas e trinta e oito municípios localizados nos vales: do Paranhana, do Sinos, do Caí e do Taquari. Por meio da listagem de escolas técnicas fornecida pelo órgão, constatei que as escolas: Escola Técnica SENAI Ildefonso Simões Lopes, a Escola Técnica SENAI Curtimento e a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, são as responsáveis pela formação de técnicos que são encaminhados para o setor coureiro-calçadista.

Após visita a essas instituições e a coleta do material fornecido por cada uma delas, iniciei o estudo de seus projetos e planos, bem como a análise e interpretação dos livros, textos legais, documentos mimeografados e xerocopiados, fotos, DVDs e outros documentos do acervo das escolas pertinentes à pesquisa. A análise centralizou os projetos político-pedagógicos e os planos de curso das referidas escolas. Os autores que serviram de base para interpretar esses documentos foram: Castro e Werle, (2005); Vale (1999), além de outros.

Quanto à *pesquisa de campo*, para cobrir um período atual, optei por delimitar a amostra dos sujeitos da pesquisa, restringindo a investigação em um período de três anos: 2004 a 2007. Para realizá-la, enviei, por *e-mail* e por correio, quinhentos e quarenta e oito questionários previamente elaborados, sendo que, desse montante, retornaram *cinquenta e sete questionários respondidos*. Valendo-se desse instrumento, a pesquisa buscou investigar com os alunos egressos: sua idade, sexo e origem estudantil, o motivo da escolha da

respectiva formação, a situação profissional, a utilidade dos conhecimentos adquiridos no curso para o exercício da profissão e, por fim, seu ponto de vista acerca de como as mudanças ocorridas no mundo do trabalho afetaram o setor coureiro-calçadista e a formação fornecida na escola.



### 3 UM OLHAR SOBRE O MACRO CONTEXTO DO ESTUDO

Mesmo a pesquisa restringindo-se a um micro contexto, a abrangência temática requer uma análise ampliada. Assim, neste primeiro capítulo, lanço um breve olhar sobre o macro contexto do estudo. Ao focalizar a educação que tem como objetivo formar para o trabalho,<sup>1</sup> apresento algumas perspectivas que auxiliaram na investigação inicial. As perspectivas<sup>2</sup> apresentadas fundamentam-se na concepção materialista histórica de análise da realidade social e privilegiam a investigação do processo de reconstituição histórica. Elas procuram ampliar a compreensão dos fatos, analisando-os como questão social.

A seguir, abordo o processo, as práticas e as transformações da educação; a educação escolar frente à mudança social; a sociedade capitalista e o projeto de Estado. Posteriormente, discuto o planejamento da educação no Brasil e os vínculos entre educação e trabalho; a metamorfose do trabalho ao longo da história humana e as características do trabalho sob a égide do capitalismo.

#### 3.1 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE CAPITALISTA E O PROJETO DE ESTADO

Evidentemente o estudo da educação profissional precede a compreensão do que significa educação, porém, devido à complexidade e multidimensionalidade do fenômeno educativo, me alongaria demasiadamente, no item que se propõe a tratar também de outras questões complexas. Desse modo, sintetizo apenas alguns aspectos necessários para a compreensão da investigação em foco.

A educação, por ser um fenômeno que está em constante transformação, requer contínua (re)elaboração de conceitos e teorias, bem como a adequação de novas perspectivas para

---

<sup>1</sup> A educação que tem por objetivo formar para o trabalho será denominada no presente estudo de *educação profissional*. Entretanto, educação técnica, educação tecnológica, formação para o trabalho, ensino profissional, entre outros termos podem ser mencionados, visto que, atualmente, algumas legislações fazem referências a educação profissional utilizando as denominações referidas, como é o caso do Plano Nacional de Educação, que trata educação profissional por *formação* profissional. Portanto, ressalto que buscamos padronizar o termo e que a educação em foco, refere-se à última etapa da educação básica, de nível médio, não devendo ser confundida com a educação de nível superior que também pode ser definida como educação profissional.

<sup>2</sup> A perspectiva histórico-social concebe a construção do conhecimento considerando homem e mundo conjuntamente, porém enfatiza o sujeito como elaborador e criador do conhecimento, que é elaborado e criado a partir da relação pensamento e prática, ligado ao processo de conscientização.

definir seu significado. Definições podem ser feitas sob vários enfoques: o antropológico, sociológico, econômico, psicológico, biológico, histórico e o pedagógico<sup>3</sup>. As definições podem variar também dependendo das diferentes práticas educativas, quais sejam: educação *informal* (desenvolvida de modo assistemático, como a que ocorre no lar, na rua, entre outros), a educação *não formal* (que não obedece, aparentemente, um plano preestabelecido, como a que é oferecida pelos meios de comunicação de massa, no trabalho, etc.) e a educação *formal* (institucionalizada e praticada de modo organizado e sistemático, como o que ocorre nas escolas).

### 3.1.1 Transformações da Educação

Considerando que a ação educativa é um ato intencional que reflete valores, ideologias e modos de vida, para compreendê-la deve-se ter presente o momento histórico preciso de uma dada sociedade. Na sociedade capitalista, a educação passou a permear toda a vida social, tendo como um dos seus objetivos essenciais inserir o educando

[...] no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas e produtivas, esfera do fazer técnico; do universo da sociabilidade das suas mediações institucionais, âmbito das relações políticas, esfera do poder, no universo da cultura simbólica e simbolização subjetiva, âmbito da consciência pessoal da subjetividade, das relações intencionais, esfera do saber [...] (SEVERINO, 1994, p. 46).

Com o objetivo de inserir o educando numa sociedade, cada vez mais complexa e dividida em classes sociais, a educação foi assumindo características em conformidade com a posição de classe que o sujeito assume e da categoria profissional que exerce.

Ao investigar a história da educação voltada para o trabalho em diferentes sociedades, Manacorda (2001) descreve que elas apresentaram práticas de situações pedagógicas com características comuns e específicas que variavam conforme os diferentes estágios de

---

<sup>3</sup> No presente estudo adotamos a definição de educação de Dewey. O estudioso a definiu como o preparo para a vida e pela vida, um processo de reconstrução das experiências vividas durante a existência, um fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. Dewey afirmava que “A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, constitui o característico mais particular da vida, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual” (TEIXEIRA, 2000, p. 17)

desenvolvimento. Entretanto, quando as sociedades alcançaram um estágio complexo de organização social, a educação de modo geral se transformou, passando a ser sistematizada e institucionalizada pela escola.

### 3.1.2 Educação Escolar Frente à Mudança Social

Devido ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, nota-se que a educação escolar, em âmbito mundial, demonstra uma tendência homogenizadora, pois o sistema econômico vigente faz com que as nações economicamente mais desenvolvidas imponham um determinado modelo educativo às nações em desenvolvimento. Por outro lado, Organismos Internacionais, associações entre nações e acordos multilaterais, articulam projetos e contribuem para ações comuns.

Referindo-se à instituição escolar, Brandão (2004, p. 47) considera: “É o exercício de viver e conviver é o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisório onde isso pode acontecer.” Ao analisar a educação que existe hoje no sistema escolar, criado e controlado por um sistema político dominante, Brandão lembra que ela serviu, ao longo da história, para reproduzir a desigualdade e difundir idéias que legitimam a opressão. Entretanto, a idéia que permeia este estudo é a de que a educação escolar é uma invenção<sup>4</sup> recente, e se foi criada, pode ser “reinventada”, a fim de construir uma sociedade melhor. Em vista dessa possibilidade, é preciso entender a relação entre educação escolar e mudança social.

Com Enguita (2004) entendo que a educação escolar está diretamente relacionada ao ritmo que avança uma dada sociedade, em suas palavras: “[...] a escola pode ser mais transformadora à medida que for mais instrumentalizada por forças alheias a ela” (ENGUITA, 2004, p. 13). Portanto, para Enguita “a chave não está na escola, mas na sociedade em torno dela.” (ENGUITA, 2004, p. 14).

Ao investigar a relação entre educação escolar e mudança social o estudioso compreendeu que, nas sociedades predominantemente estáticas, a influência da escola é quase imperceptível, já que ninguém precisa dela; nas sociedades que mudam, sabendo a direção

---

<sup>4</sup> A idéia de “reinventar” a educação está amparada na teoria Freiriana de que a educação é uma invenção humana e, “[...] se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso e até oposto” (BRANDÃO, 2004, p. 99).

que devem seguir, as escolas convertem-se em instrumentos de transformação social; e nas sociedades que mudam de direção de forma errática ou imprevisível, a escola desorienta-se e entra em crise. Para analisar essa questão, o autor distingue três fases na história da humanidade em que as mudanças substanciais nas formas de vida, trabalho e convivência se estabeleceram mediante ritmos distintos, denominando-as de suprageneracional<sup>5</sup>, intergeracional<sup>6</sup> e intrageracional<sup>7</sup>. Considerando o exposto por Enguita, compreendo que a educação escolar atual, em sintonia com as transformações sociais do presente contexto, reflete as desorientações que em todos os âmbitos da sociedade estão postas.

A seguir, aprofundo a análise a respeito da educação no Brasil, a fim de elucidar aspectos referentes à sociedade capitalista, para, posteriormente, compreender, dentro do sistema econômico, o projeto de Estado nacional.

### 3.1.3 Sociedade Capitalista e o Projeto de Estado

Vivenciamos um período histórico conflituoso em que, predominantemente, as sociedades são regidas pelo sistema econômico e social capitalista<sup>8</sup>. A sociedade atual

---

<sup>5</sup> Na fase da mudança suprageneracional, o contexto social primitivo foi estável, e as mudanças foram imperceptíveis de uma geração a outra. Naturalmente, esperava-se a incorporação de papéis herdados de gerações anteriores, por meio de instituições naturais, como a família e a comunidade. Os indivíduos tinham uma visão estática do mundo e se todos sabiam mais ou menos o que a sociedade sabia, não se contemplava a necessidade da escola. O processo de aprendizagem era o próprio processo de incorporação do trabalho, e os agentes educativos eram, simplesmente, os adultos que se baseavam no conhecimento empírico; portanto, não havia “uma formação profissional para esse efeito” (ENGUITA, 2004).

<sup>6</sup> Na fase da mudança intergeracional, o contexto social moderno) foi instável, marcado por um conjunto de mudanças profundas que representaram a passagem de um mundo distinto do anterior. As gerações anteriores, não conseguindo orientar as novas gerações no mundo que as esperavam, fizeram com que instituições, como a família e a comunidade imediata, perdessem sua função educativa. Idealizaram instituições novas e agentes próprios; instituíram a escola e o magistério e, com eles, expandiram a idéia do progresso, do avanço e do desenvolvimento histórico, etc. Com essas idéias e a partir desse momento, a sociedade buscou classificar os indivíduos segundo a posição que ocupavam (ENGUITA, 2004).

<sup>7</sup> Na fase da mudança intrageracional, o contexto social atual acelerou as mudanças presentes na fase anterior (a da mudança intergeracional). Elas se tornam generalizadas, rápidas e intensas, impondo readaptações contínuas. Observam-se desorientações em todos os âmbitos. No campo da educação, isso significa uma reestruturação da aprendizagem, uma vez que o contexto atual requer uma nova forma para desenvolver a educação e a aprendizagem, que são requeridas por formas diversas: alternadas e simultâneas ao trabalho; autodidata, etc. De qualquer modo, a nova reestruturação obriga os indivíduos a aprenderem por toda a vida. Nesse contexto, a formação geral/inicial é responsável por ampliar as posteriores possibilidades de aprender a aprender (ENGUITA, 2004).

<sup>8</sup> O sistema econômico e social capitalista segundo Marx (1982), está baseado na propriedade privada dos meios de produção, na organização da produção, visando ao lucro e empregando trabalho assalariado, e no funcionamento do sistema de preços.

(capitalista) é, portanto, seletiva, excludente e injusta<sup>9</sup>. Atualmente, os processos sociais complexos<sup>10</sup>, denominados por alguns autores de globalização, favorecem o capital financeiro das nações desenvolvidas economicamente e comprometem a individualidade e a independência dos países em desenvolvimento.

Considerando que o Brasil, assim como as sociedades modernas, desenvolve-se frente a processos sociais complexos, regidos pelo capital financeiro e que a criação dessas novas formas de condução da produção material e intelectual se efetiva sob a lógica do capital, Memmi (1997) questiona o fato de que, apesar da liberdade, da independência política, o Brasil poderia não ter conquistado a liberdade, a independência e expulsado a potência dominante do território nacional. A afirmação fundamenta sua tese de que a “independência” brasileira é ilusória, uma vez que o país nasceu e se mantém como parte de um determinado bloco. Essa reflexão é colocada para, sucintamente, caracterizar o fenômeno global moderno e a posição subalterna que, segundo o autor supracitado, o Brasil assume frente a uma ordem instaurada mundialmente.

No sistema capitalista, o principal vetor de condução, interferência e manutenção no projeto-societário é o Estado. Esse, mesmo sujeito ao imperialismo<sup>11</sup>, para alcançar seus objetivos, utiliza-se de mecanismos próprios para legitimar seu projeto<sup>12</sup>. Assim, vive-se em âmbito mundial um momento histórico complexo, no qual se rearticulam processos que afirmam o tradicional imperialismo das nações hegemônicas (MEMMI, 1997). Em âmbito nacional, pode-se verificar que o Estado brasileiro tem buscado ao longo de sua história, legitimar o projeto-societário, planejando a educação de modo a articular suas estratégias para

---

<sup>9</sup> Marx (1982) faz uma crítica radical ao capitalismo, demonstrando cientificamente ser ele um sistema injusto e irracional. É injusto porque nele só há um meio: o da burguesia de lucrar, explorando a força de trabalho do proletariado. Inevitavelmente, frente ao sistema capitalista, o proprietário é obrigado a explorar seus empregados e, se não o fizer, não terá lucro e irá à falência.

<sup>10</sup> Os processos sociais complexos são para Memmi (1997), apenas novas formas de imperialismo, menos ostensivas, menos visíveis, mas, nem por isso, menos eficazes.

<sup>11</sup> De acordo com Mello (2004) as nações hegemônicas influenciam, via Organismos Internacionais, a condução das políticas de países em desenvolvimento deixando dúbias suas reais intenções. Pesquisadores das Ciências Sociais denunciam que as ingerências interferem na política brasileira em diversas áreas e cerceiam a autonomia nacional, induzindo-nos a obedecer à lógica do sistema capitalista.

<sup>12</sup> Reconhecemos que na própria relação das forças produtivas, estão em jogo mecanismos ideológicos, nos quais a sujeição está presente sob a forma de um conjunto de práticas comandadas pelas instituições, dentre elas a escola. Como Althusser (1970), entendemos a ideologia como conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção que, por sua vez, implicam em assumir um lugar na divisão de trabalho. Entretanto, a idéia de que o sistema escolar capitalista é um aparelho ideológico a serviço do Estado, com o objetivo de reproduzir a ideologia da classe dominante foi superada e, neste sentido, reconhecemos que a “força” que a escola possui no seio da sociedade na qualidade de um aparelho social portador, promotor e reproduzidor de mudança é viável apesar de ser questionável.

constranger e impor às classes populares mecanismos de subordinação (BRANDÃO, 2004). Nesse sentido, Brandão (2004) afirma que no Brasil, os objetivos educacionais têm se renovado em consonância com os objetivos da elite dirigente.

Para compreender as ações empreendidas na área da educação no país, importa saber o que os pesquisadores que investigam o planejamento da educação no Brasil afirmam.

### 3.2 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL

Diante do cenário apresentado, vários autores concordam que o planejamento da educação no Brasil tem obedecido à lógica do capitalismo. Para Calazans (2003), o capitalismo tem planejado a educação no país. Citando a afirmativa feita pelo sociólogo Francisco de Oliveira, de que o planejamento é a forma de racionalização da produção ampliada do capital, que passa a ser estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, a autora enfatiza que não fomos bem sucedidos nessa área. Para ela, nossas experiências, restringiram-se ao dirigismo e ao mandonismo para a execução dos projetos e a implementação das reformas. Ressalta, ainda, que o Estado, tenta mascarar os sistemas de relação sociais que dividem a sociedade ao assumir a condição de interventor, normatizador da ordem vigente. Como Calazans (2003) reitera que Estado brasileiro colabora para conservar a ordem capitalista vigente à medida que assegura os interesses do capital financeiro ao planejar a educação.

#### **3.2.1 Uma Breve Retrospectiva Sobre o Planejamento da Educação no Brasil**

De acordo com as investigações feitas sobre o planejamento educacional no país, as propostas e iniciativas utilizadas, até o presente momento, não passaram de táticas administrativas para acobertar a crise educativa vivida até a atualidade.

Inicialmente, os primeiros modelos adotados para o planejamento educacional brasileiro pressupunham a utilização de técnicas eficientes e racionais de intervenção na realidade. Tinham como principal objetivo queimar etapas do processo de desenvolvimento para alcançar os países desenvolvidos em um curto espaço de tempo. Eles demonstraram que

os fatores políticos e sociais limitavam essas transformações, e, ao adotá-lo, a sociedade acentuou ainda mais as distorções, ao invés de corrigi-las.

Na década de 1960, o modelo de planejamento passou a ser desenvolvido tendo em vista o controle e ordenamento de todo o sistema educativo. No início dos anos 1980, os teóricos voltam a discutir novas possibilidades de planejamento; a maioria deles, felizmente, passou a considerar que a verdadeira cidadania começa e termina com um bom sistema público de ensino. Ao focalizarmos algumas das ações adotadas pelo Estado a partir da década de 1990, podemos constatar que os governos que se sucederam adotaram outro modelo como projeto de Estado.

Nesse período, obedecendo à política capitalista<sup>13</sup> que a comunidade internacional impunha, o governo reduziu sua presença, no plano das políticas públicas sociais adotando medidas que desencadearam profundas mudanças econômicas, as quais afetaram a estrutura produtiva e financeira nacional. A abertura comercial e financeira ao capital estrangeiro, mascarada nos termos de globalização, revolução tecnológica, flexibilização, economia pós-industrial, neoliberalismo, modernização, etc., trouxe sérias conseqüências ao campo social. Basicamente, a política governamental resultou num processo de precariedade do trabalho<sup>14</sup> e no aumento da desigualdade social<sup>15</sup>.

### **3.2.2 Economia e Planejamento da Educação Após a Década de 1990**

Após a década de 1990, as medidas econômicas adotadas pelo Estado afetaram gravemente o planejamento da educação. Ao analisar a situação brasileira frente às reformas estruturais e os programas de ajustes impostos pelos Organismos Internacionais aos países da América Latina – no sentido de restaurar o poder de dominação capitalista mundial, na

---

<sup>13</sup> A política capitalista que a comunidade internacional impunha ao país, segundo Mello, (2004), pode ser sintetizada em três aspectos: a liberalização e desregulamentação dos mercados nacionais, as políticas econômicas contra o protecionismo e as privatizações de diversas instituições.

<sup>14</sup> Observa-se que o Estado reduziu sua presença no plano das políticas públicas sociais, ao mesmo tempo que incrementou os setores industriais e de serviços, abrindo-se ao comércio e ao financiamento do capital estrangeiro.

<sup>15</sup> Tomando como exemplo a indústria de transformação, observa-se que, frente à política capitalista adotada, o setor industrial foi obrigado a estabelecer uma nova correlação de forças, a fim de mundializar o capital e de modificar os fluxos de produção e circulação de mercadorias de suas empresas. No geral, muitas das pequenas e médias empresas faliram, e a maioria das grandes empresas se rearticulou em diferentes regiões do país para sobreviverem à crise. Segundo Santos *et al.* (2002) grande parte das indústrias calçadistas das regiões Sul e Sudeste migraram para a região Nordeste do país, em busca de mão-de-obra mais barata e isenção de impostos.

tentativa de fundar uma nova economia de mercado, integrada globalmente – podem-se citar vários estudos realizados. Dentre eles, destaco o de Melo (2004), que faz a análise de documentos elaborados por Organismos Internacionais, relatando a ingerência do Fundo Monetário Internacional na condução da política econômica brasileira.

[...], nos anos 90, o FMI assume a necessidade de conter as ‘tensões sociais’ provocadas pelos resultados dos ajustes e reformas implantados nos países latinos americanos desde os anos 70, exigindo dos governos dos países uma integração cada vez maior aos objetivos do Fundo na condução de suas políticas econômicas e sociais (MELO, 2004, p.128).

Assim, ela ressalta que, nos mesmos moldes das políticas econômicas, as políticas educacionais, como parte das políticas sociais, travestidas com uma face humanizadora e, buscando superar a teoria do capital humano<sup>16</sup>, foram conduzidas pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial, tendo em vista a renovação do projeto de Estado (a social-democracia) nos países da América Latina. Segundo essa autora, a educação passou a ser disseminada como instrumento capaz de reduzir a pobreza. As ações educativas, subestimando o poder e o valor da educação, passaram a ser conduzidas numa direção equivocada, desconsiderando que o aumento da pobreza decorreu do desmonte dos programas de proteção social, ou seja, do desmonte do próprio Estado que, ao consentir a ingerência das políticas internacionais, adquiriu novas funções, focalizando e priorizando suas ações. Assim, entrarmos no século XXI com uma crítica situação do sistema de ensino.

Frente a isso, Kuenzer (2003) conclui que não inovamos na área das políticas educacionais, apenas mesclamos populismo e autoritarismo, num processo que, pretendendo ser democrático, não definiu uma política específica. Nesse sentido, autora compreende que:

O momento político que se vive, marcado pelo esforço de democratização da sociedade, exige o repensar das metodologias de formulação das políticas públicas, de forma a definir com clareza as responsabilidades e áreas de atuação do Estado, nas esferas federal, estadual e municipal, e da sociedade civil, através de suas organizações (KUENZER, 2003, p. 61).

---

<sup>16</sup> A teoria do capital humano é uma das especificações das teorias de desenvolvimento; foi desenvolvida na área da economia política nos Estados Unidos da América, partindo da demonstração do valor econômico da educação, que passou a ser entendida como geradora de um novo tipo de capital, o “capital humano”. A educação reduzida a um fator de produção, que proporcionará o desenvolvimento da economia capitalista, vai esconder, sob a aparência de elaboração técnica, sua função ideológica e política.



A citação de Kuenzer vem intensificar nossa consciência política, buscando afirmar a idéia de que é possível projetar uma nova sociedade desde que inovemos, pois é impossível concretizar as mudanças pretendidas rumo à democratização da sociedade com os velhos métodos. Diante disso, entende-se que, para superar as dificuldades, faz-se necessário estruturar outro projeto político de Estado, que centralize a educação em todos os níveis e modalidades e não apenas alguns níveis e modalidades em detrimento de outros, como têm feito os governos recentes.

Se, ao longo da história da educação no Brasil, o poder público tem utilizado a educação escolar como uma de suas estratégias para mediar e legitimar o projeto societário, atualmente, para atender aos interesses do capital, esse poder tem feito a população em geral viver situações absurdas no campo educativo. Salientado a falência das políticas educacionais, destaco que os direitos conquistados nesse campo acabam sendo esquecidos. Quanto a isso, Kuenzer, (2003) nota que os cidadãos ao invés de reivindicá-los. Tomá-los, com se fossem “presentes”. Frente à situação vivida, e, resguardados avanços na área, deve-se lembrar que o direito essencial da democratização da escola pública<sup>17</sup> ainda não foi totalmente completado no país.

### **3.2.3 Da (In)definição à Política da Democratização da Escola Pública**

Conforme apresentado, o planejamento da educação no Brasil tem obedecido à lógica do capital, e o Estado tem assegurado os interesses do capital internacional em detrimento dos interesses populares. Frente à teoria de que o planejamento da educação, ao longo de décadas, firmou a política que, pretendendo ser democrática, desenvolveu uma política de não se ter política definida<sup>18</sup>, ou seja, foi levada pela lógica do mercado internacional, compreendo que para superar esse estado de coisas, há necessidade de se estruturar outro projeto político de Estado que enfoque a democratização da escola pública, enfatizando todos os níveis e modalidades de ensino. A seguir, apresento os vínculos entre educação e trabalho, frente à

---

<sup>17</sup> A efetiva democratização da escola pública é apontada nesse estudo como ponto de partida e de chegada para a construção de um novo projeto educativo. Afinal, a luta pelo espaço público é a grande temática que está em risco com o projeto atual, visto que os valores do capitalismo, sobrepostos aos valores educativos, fizeram com que a democratização da escola pública de qualidade para todos, apesar de garantida legalmente, não tem sido integralmente efetivada no atual projeto de Estado.

<sup>18</sup> A ausência de política é interpretada nesse estudo como a própria política definida.

especificidade do modo de produção<sup>19</sup> em que esta prática se efetiva, ou seja, o modo de produção capitalista.

### 3.3 VÍNCULOS ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Albornoz (2004) apresenta a idéia de que o trabalho é uma ação natural, consciente, criativa e intencional. Para a autora, é uma atividade especificamente humana, na qual há utilização de instrumentos e uma divisão social do trabalho complexa, sofisticada e superior ao trabalho de outros animais. Assim sendo, o trabalho pode assumir distintos significados, dependendo da cultura em que essa prática se efetiva, porém, genericamente, designa esforço físico e intelectual para transformar o objeto e a cultura.

De acordo com a teoria marxista<sup>20</sup>, trabalho é a atividade humana que transforma as forças naturais, não apenas para criar a “existência material”, mas também para transformar o modo de ser e existir. Nessa perspectiva, é a partir do trabalho que o homem se torna ser social. A teoria histórico-social idealiza trabalho como uma atividade social central para garantir a sobrevivência dos indivíduos e a organização das sociedades.

Baseando-se nos estudos de Dereymez, Manfredi (2002) afirma que :

O trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços e uma fonte de renda e sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas. Além de ser uma fonte *in-come*, constitui também um instrumento de inserção social (MANFREDI, 2002, p.33).

A autora acrescenta que, à medida que o trabalho determina as relações entre os diferentes grupos, classes e setores da sociedade, é objeto da ação e intervenção de políticas sociais. Ocupando um lugar tão relevante na sociedade atual, o trabalho tem se constituído

---

<sup>19</sup> O modo de produção é compreendido no presente estudo como a maneira pela qual a sociedade produz seus bens e serviços, como os utiliza e os distribui. É formado pelas forças produtivas e pelas relações de produção existentes na sociedade, é portanto, o centro organizador de todos os aspectos da sociedade.

<sup>20</sup> A teoria marxista compreende o trabalho como o ponto de partida do processo de humanização do ser social. Para Marx (1982), o trabalho é algo necessário a todos os seres humanos para continuar vivendo, um direito e um dever que deve ser aprendido e socializado.

como “um dos principais temas-eixo da produção teórica nas ciências humanas e sociais modernas e contemporâneas” (MANFREDI, 2002, p. 33).

### **3.3.1 A Metamorfose do Trabalho ao Longo da História das Sociedades**

Ao fazer uma retrospectiva da história do trabalho, a mesma autora declara que o trabalho foi e vai se “construindo e (re)construindo ao longo da história das sociedades, variando de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder” (MANFREDI, 2002, p. 34). Descrevo sinteticamente esse processo da seguinte forma.

No estágio da economia isolada e extrativa, o trabalho era um esforço complementar do trabalho da natureza; servia apenas à subsistência. Era regido por um sistema de deveres familiares e religiosos. Com o estágio consecutivo das economias isoladas, os homens inventaram a agricultura e, juntamente com ela, criaram a noção de propriedade e de produto excedente. Nesse momento, foram dadas as condições para a existência de uma classe social ociosa, e a propriedade e a divisão social do trabalho foram se desenvolvendo, principalmente com a prática das guerras. Com as guerras, os povos conquistados tornavam-se escravos, submetendo sua força de trabalho à categoria inferior na hierarquia social do povo conquistador. Desse modo, mesmo em sociedades diferentes, as relações econômicas se estabeleceram de forma semelhante; o excedente mantinha o aparato militar e sustentava o padrão de vida da classe ociosa. Entretanto, com produtos excedentes, o homem passou da troca em espécie ao comércio mediado pela moeda. Com o comércio, a burguesia enriqueceu, dando condições para o cultivo das artes e das ciências. Com o desenvolvimento das ciências e da tecnologia, a classe burguesa teve condições de apropriar-se dos meios de produção e controle social. Assim, quando a produção de bens materiais passou a priorizar, ao invés dos bens de uso, bens a serem vendidos e trocados no mercado, a noção de trabalho modificou-se radicalmente. A partir daí, o relacionamento entre produtor e consumidor foi rompido, e o trabalho passou a ser alienado ao trabalhador, posto que o produtor deixou de possuir/dominar os meios de produção (MIRANDA, 2005).

Investigando o processo evolutivo do trabalho ao longo da história Manfredi (2002) afirma que em consequência das transformações econômicas e técnicas que surgiram no início do desenvolvimento do capitalismo, enquanto modo de produção e distribuição de riqueza o

trabalho alterou radicalmente<sup>21</sup>, “de autônomo e independente, passou a ser assalariado, dependente e controlado pelo capital” (MANFREDI, 2002, p. 38). Desse modo, a partir do final do século XVII e princípio do século seguinte, o trabalho, na sua forma particular de trabalho remunerado, ou, mais comumente conhecido como emprego, adquiriu centralidade, passando a estruturar a organização econômica, política e social da sociedade capitalista, a ponto de se transformar em sinônimo do trabalho, embora não seja a forma natural ou universal do trabalho.

### 3.3.2 Características do Trabalho Sob a Égide do Capitalismo

Conforme indica a referida autora, à medida que o sistema capitalista foi avançando, a vida dos trabalhadores também foi se modificando, a ponto de ser dividida em dois períodos: no primeiro, realiza-se a preparação para o trabalho, no qual o trabalho não é remunerado, e, no período seguinte, se efetiva o trabalho que forma o emprego remunerado.

Sob a égide da organização capitalista, os trabalhadores tornaram-se trabalhadores fabris. Apesar de persistirem outras formas de trabalho, o trabalho assalariado<sup>22</sup> tornou-se a modalidade mais comum.

Os trabalhadores assalariados passaram a pertencer a um grupo heterogêneo e amplo, passando as diferentes ocupações e funções a estar relacionadas aos diferentes setores da economia. A estrutura organizacional foi se estabelecendo pela existência de um mercado de trabalho, ou seja, pela oferta e demanda de emprego. Dessa forma, Manfredi (2002) acrescenta que, na sociedade capitalista<sup>23</sup>, a melhoria da qualidade ocupacional passou a estar diretamente relacionada com as mudanças tecno-produtivas, e a expansão da estrutura ocupacional, com a evolução da estrutura de emprego e o aumento das ocupações nos diferentes setores da economia.

---

<sup>21</sup> A alteração radical sofrida pelo trabalho segundo Manfredi, (2002) aconteceu por volta dos séculos XV e XVI, na Europa, e, no século XX, nos países mais pobres, colonizados pelos europeus.

<sup>22</sup> Conforme Manfredi, (2002), no assalariamento, o trabalho é trocado pela remuneração, cujo valor é estipulado pelo mercado e regido por um contrato formal.

<sup>23</sup> Importa mencionar que a sociedade capitalista utiliza mecanismos para legitimar seu funcionamento, como, por exemplo, a valorização do trabalho intelectual. Para assegurar os interesses do capitalismo, o trabalho intelectual foi se firmando ao longo da história como um labor valoroso, e o trabalho manual, como algo desvalorizado, passando o primeiro a criar meios para explorar a força necessária para a manutenção do capitalismo.

As colocações supracitadas permitem compreender o trabalho humano, sua metamorfose ao longo da história até a atualidade. Entende-se, portanto, que as relações de produção capitalistas baseiam-se na propriedade privada dos meios de produção por uma classe social, a burguesia, que lucra explorando o trabalho dos assalariados.

Levando em consideração que o sistema capitalista passou por quatro etapas de desenvolvimento: pré-capitalismo, capitalismo manufatureiro, capitalismo industrial e capitalismo financeiro, apóio-me em Frigotto (1984) para esclarecer sobre as formas que historicamente assumiu o modo de produção capitalista em contextos e épocas diversas. Esse autor compreende que a história da evolução e a organização da sociedade capitalista é a história da radicalização da submissão do trabalho humano à lógica e à volúpia do capital. Em suas palavras, “É a história da luta do capital e de seus proprietários para uma submissão cada vez mais total do trabalho ao capital” (FRIGOTTO, 1984, p. 79).

Ao analisar o modo de produção capitalista, o autor entende que a trajetória do movimento de auto-valorização do capital vai, conseqüentemente, dissolvendo a autonomia do capital individual, a fim de configurar novas formas de sociabilidade, gerando um capital social total que, no atual momento, passa a se constituir na idéia motriz de recompor e rearticular a hegemonia imperialista.

Partindo do pressuposto de que a concepção econômica da educação, vinculada com a teoria do capital humano, é um produto histórico decorrente da evolução das relações sociais de produção capitalista, Frigotto (1984) analisa a economia burguesa, apoiando-se nas afirmativas marxistas. Essas postulam que o trabalho é um processo do qual participam o homem e a natureza, sendo que o homem, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. Quanto a isso, Marx afirma que :

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrario, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1982, p. 25).

A teoria desenvolvida por Marx,<sup>24</sup>, ao ser apropriada no contexto da educação, serviu para que estudiosos relacionassem educação e relações sociais de produção. Ao estabelecer essa relação, foi possível compreender a educação como uma força que possibilita criar novas formas sociais para a condução e o controle da produção material e intelectual. Isso nos remete à questão da formação para o trabalho.

### 3.3.3 Formação Para o Trabalho na Sociedade Atual

Historiadores que investigam essa temática atestam o fato da educação para o trabalho ter sido desenvolvida durante séculos na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitantemente com a própria atividade produtiva. Entretanto, no início do capitalismo, houve um momento em que surgiram as Corporações de Ofício<sup>25</sup> e, com elas, surgiram as primeiras noções de profissões e a especialização profissional<sup>26</sup>. Ao incorporar as mudanças requeridas pela ordem técnico-organizativa do sistema econômico nesse período histórico e nos períodos subseqüentes, o trabalho especializou-se, transformando-se em profissão. O surgimento das profissões foi resultado também da “crescente complexidade e diversificação das funções de comando, de controle, de defesa e de preservação social, nas diferentes formações sociais” (MANFREDI, 2002, p. 39).

Tendo em vista que o processo de (re)ordenamento das transformações econômicas e técnicas continua a acontecer, Manfredi (2002) afirma que ele vem se intensificando com o desenvolvimento da tecnologia, da informática, da micro-eletrônica, dentre outras inovações. Dessa forma, a cada novo momento histórico, tem-se a necessidades de novas especializações profissionais: o desaparecimento e/ou a adaptação de outras. Junto às transformações profissionais, mudam-se as formas de organização, gestão e contratação do trabalho. Isso permite afirmar que as escolas, produtos do desenvolvimento do industrialismo, como modo

---

<sup>24</sup> Karl Heinrich Marx viveu de 1818 a 1883, seus principais campos de interesses foram à área da: sociologia, história, política e economia. Formulou a teoria histórica, que ficou conhecida como materialismo dialético histórico. Segundo essa teoria a realidade material produz as condições de vida que expõe ao "homem" sua circunstância existencial, cujo partirá todas as suas idéias de mundo, ou seja, ideologias. Para Marx não é a idéia que produz a realidade, é a realidade que produz idéias. Mas dialeticamente se correlacionam e se sintetizam em uma práxis social.

<sup>25</sup> As Corporações de Ofício eram associações criadas a partir do século XII. Segundo Manacorda, (2001), elas regulamentavam o processo produtivo artesanal nas cidades populosas. Essas associações delimitavam suas áreas de atuações de forma estrita, de modo que não existia sobreposição de competências.

<sup>26</sup> Com o surgimento das primeiras noções de profissões e a especialização profissional algumas sociedades passaram a distinguir o trabalho do tipo manual e do tipo intelectual.

de produção e de vida, são desafiadas a se ajustarem às exigências e necessidades do novo momento histórico.

Este estudo, ao investigar a educação que visa preparar o trabalhador, entende que, no Brasil, há necessidade de se desenvolver uma escolarização profissional mínima – do ensino fundamental ao ensino médio – como patamar básico e necessário, pois se reconhece que formar para o trabalho trata-se de um processo complexo, multifacetado. Tem-se presente que a formação para o trabalho, enquanto processo social, não gera trabalho nem emprego, pois as condições de emprego dependem muito mais de mecanismos estruturais de organização da produção que de processos educativos, visto que são os mecanismos de crescimento econômico, como políticas de desenvolvimento, os responsáveis pela criação de novos postos de trabalho (MANFREDI, 2002).

Isso posto, é possível perceber que as instituições educativas, especialmente as que buscam formar técnicos para atuarem no mercado de trabalho, reiteradamente são criticadas por desempenharem mal essa função. Mesmo ciente das múltiplas dificuldades enfrentadas pelas instituições – falta de recursos financeiros, humanos, pedagógicos, etc. – entendo que tal discurso crítico (proferido pela elite dirigente) não tem levado em conta questões que requeira uma análise mais apurada da realidade que envolveu e que ainda envolve o macro contexto da educação profissional brasileira.

Para esclarecer a cerca disso, sintetizei nesse capítulo algumas questões – como foi o caso dos Organismos Internacionais que. Ao influenciarem nas políticas sociais dos países da América Latina, alteram o planejamento educacional no Brasil, especialmente no que se refere à educação profissional. Assim, ao analisar a educação voltada para o exercício de uma profissão, expus anteriormente as condições que transcendem o âmbito micro da instituição escolar.

O relato do próximo capítulo demonstrará que a educação que tivemos e temos é resultado de nossas opções políticas. Para compreender e transformar a realidade, há que se fazer um esforço para conhecer a história brasileira em sua totalidade.

Apresento, a seguir, uma retrospectiva do contexto histórico-legal da educação profissional, para saber *como* o poder público foi incorporando a educação voltada para o exercício da atividade manufatureiro-industrial e *quais* as implicações que o novo ordenamento jurídico adotado pelo país trouxe para a política de educação profissional técnica.

## 4 CONTEXTO HISTÓRICO-LEGAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Como relatado, as mudanças pelas quais o mundo passa produzem transformações na sociedade, influenciando a educação e o trabalho. Nesse contexto, o ensino que tem como objetivo formar para o trabalho, no Brasil, foi sendo requerido pelo cidadão e evidenciado na legislação. No presente capítulo, retrocedo na história da educação brasileira a fim de investigar como a educação profissional foi sendo incorporado pelo poder público.

### 4.1 A INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MANUFATUREIRA INDUSTRIAL

Nesse item reconstituo a trajetória da educação profissional voltada para profissões técnicas e para o “ramo”<sup>1</sup> manufatureiro-industrial. Portanto, não abordarei a educação profissional destinada a profissões liberais (de nível superior), nem à formação da força de trabalho destinada a outros ramos como: a agricultura, o comércio e os serviços. Tendo em vista essa delimitação, apresento a seguir uma prospectiva do processo no qual a educação voltada para um ofício evoluiu para o que a legislação em vigor, denomina educação profissional técnica (de nível médio).

Para sintetizar esse processo, construí dois quadros com base nos estudo de diversos autores, como: Cunha (2000), Aranha (1996), Piletti, (1996), Romanelli (1991), Werle, (1997), Melo, (2004), Carneiro, (1998), e também de alguns documentos, legais, qual seja: BRASIL/SEMTEC, (1994) BRASIL/MEC, (2007), entre outros. A exposição do primeiro quadro (*Quadro 2*) inicia no período de 1549 a 1759<sup>2</sup> e segue descrevendo, paralelamente, marcos históricos da educação brasileira e da educação profissional industrial-manufatureira, desencadeados após o ano de 1808, quando foi reorganizada a educação nacional com a transferência do reino português para o Brasil. Partindo dessa data, demonstrarei uma sucessão de acontecimentos que fez avançar a área. Após uma breve análise desse período,

---

<sup>1</sup> De acordo com Cunha (2000) “o “ramo” manufatureiro-industrial veio a ocupar uma posição hegemônica sobre os demais, servindo até mesmo de modelo para o conjunto das políticas educacionais do país”.

<sup>2</sup> Conforme indica Aranha (1996), em 1549 a educação brasileira foi organizada com a chegada dos Jesuítas, sendo posteriormente desorganizada, em 1759, com a expulsão de todos os missionários do país.



apresento o segundo quadro (*Quadro 3*), em que evidencio o novo ordenamento jurídico para a educação profissional técnica, ocorrido a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990 por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96.

Na exposição que segue, será possível retornar aos primórdios da história do ensino profissional; notar que a partir do século XX, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, essa modalidade educativa integrou-se a política pública educacional brasileira e, que, após a década de 1940, o governo federal e a iniciativa privada passaram a compartilhar a responsabilidade de desenvolver a área definindo, portanto, um modelo de oferta. Constatar-se-á que na década de 1950 a 1960 o ensino profissional buscou se adequar às metas do desenvolvimento industrial e, nas décadas de 1970 a 1980, ocorreram alterações legais para definir uma nova política. Assim, observa-se no *Quadro 2* como se evoluiu do ensino de ofício à educação profissional técnica.

PERÍODO	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INDUSTRIAL-MANUFATUREIRA
1808 a 1824	<p>1808: reorganizada a educação nacional com a transferência do reino português para o Brasil;</p> <p>1824: a <i>Constituição Federal de 1824</i> declarou a instrução primária gratuita para todos os cidadãos.</p>	<p>1809: criado o <i>Colégio das Fábricas</i><sup>3</sup> no Rio de Janeiro;</p> <p>1816: criada a <i>Escola de Belas Artes</i><sup>4</sup> no Rio de Janeiro.</p>

<sup>3</sup> O Colégio das Fábricas foi criado após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil quando o Príncipe Regente, futuro D. João VI, decretou a construção de uma fábrica de pólvora no Brasil. O Colégio abrigava os órfãos da Casa Pia de Lisboa que foram trazidos na frota que transferiu a família real e sua comitiva. Os órfãos aprendiam com artífices trazidos na mesma frota.

<sup>4</sup> A Escola de Belas Artes foi fundada quando o Príncipe Regente estabeleceu a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios.

1840 a 1858		<p>Entre 1840 a 1856: criadas as <i>Casas de Educandos e Artífices</i><sup>5</sup> em capitais e províncias. O mais importante desses estabelecimentos foi o <i>Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos</i><sup>6</sup>;</p> <p>1858: criado o 1º <i>Liceu de Artes e Ofícios</i><sup>7</sup> no Rio de Janeiro.</p>
1906 a 1909		<p>1906: o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial no país;</p> <p>1909: criadas 19 <i>Escolas de Aprendizes Artífices</i><sup>8</sup>, uma em cada Unidade da Federação. As exceções ficaram com o Distrito Federal (que possuía o <i>Instituto Profissional Masculino</i>) e o Rio Grande do Sul (que possuía o <i>Instituto Parobé</i>, unidade da Escola de Engenharia de Porto Alegre), ambas instituições com propósitos semelhantes aos que se determinava para as Escolas de Aprendizes Artífices. As 19 Escolas espalhadas pelo país, o Instituto Profissional Masculino – RJ e o Instituto Parobé – RS ficaram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.</p>

<sup>5</sup> As Casas de Educandos e Artífices foram criadas por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigente em âmbito militar com padrões de hierarquia e disciplina.

<sup>6</sup> Os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos foram fundados em 1854. Nessas instituições, os alunos possuíam as mesmas aulas do currículo da escola primária, acrescidas de aulas de desenho, música e gramática. A formação profissional era voltada, principalmente, para a profissão de alfaiates e sapateiros.

<sup>7</sup> Os Liceus de Artes e Ofícios foram escolas profissionais, fruto da organização de sociedades civis. Foram criados a partir do Decreto-lei n.º 7247 – também conhecido como Decreto Leônício de Carvalho, de acordo com as necessidades locais. Os Liceus mais importantes foram: Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto, (1886).

<sup>8</sup> As Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas pelo o presidente Nilo Peçanha nas capitais dos Estados pelo Decreto-lei n.º 7566/09. Eram similares aos Liceus de Artes e Ofícios, porém voltadas para o ensino industrial. Para essas escolas eram encaminhados aos “pobres e humildes”.

<p>1920 a 1937</p>	<p>Década de 30: a educação vai sendo progressivamente alinhada ao capital internacional: criados os Ministérios da Educação e Saúde Pública e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; consolidada a entrada do país no mundo capitalista da produção e definidas as estratégias, métodos e objetivos para os diferentes níveis de ensino no país sob a influência dos Organismos Internacionais e Acordos de Cooperação com os EUA;</p> <p>1931: a <i>Reforma Educacional Francisco Campos</i><sup>9</sup> organizou o ensino secundário e as universidades e sancionou seis Decretos Federais<sup>10</sup>:</p> <p>1932: o <i>Manifesto dos</i></p>	<p>Década de 20: a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional e criou uma comissão especial, denominada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico;</p> <p>1927: o Projeto de Fidélis Reis foi sancionado pelo Congresso Nacional. Com ele o ensino profissional passou a ser obrigatório em todo país.</p> <p>1930: o Ministério da Educação e Saúde Pública passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, através da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico.</p>
--------------------	---	---

<sup>9</sup> A Reforma Educacional Francisco Campos modificou a estrutura educativa ao organizar o ensino secundário: estabeleceu o currículo seriado, a frequência obrigatória e exigência de conclusão para o ingresso no ensino superior. O curso secundário ficou dividido em dois ciclos: fundamental em cinco anos (obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior), e complementar em dois anos (para candidatos às Faculdades de Direito, Medicina, Odontologia, Farmácia, Engenharia e Arquitetura). Os cursos médios dividiram-se em: 1º ciclo – Propedêutico em três anos, Auxiliar de Comércio em dois anos e 2º Ciclo – Técnico de Secretário em um ano, Guarda livros em dois anos, Administrador-vendedor em dois anos, Perito Contador em três anos. Os Cursos; Superior e Finanças em três anos.

<sup>10</sup> Os Decretos Federais foram: 1) Decreto-lei n.º 19850/31 que cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE); 2) Decreto-lei n.º 19851/31 que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; 3) Decreto-lei n.º 19852/31 que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; 4) Decreto-lei n.º 19890/31 que dispõe sobre a organização do ensino secundário; 5) Decreto-lei n.º 20158/31 que organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências e 6) Decreto-lei n.º 21241/32 que consolida as disposições sobre o ensino secundário e dá outras providências

1920 a 1937	<p><i>Pioneiros da Educação Nova de 1932</i><sup>11</sup> constituiu no principal marco de lutas pela escola pública, laica e gratuita no Brasil;</p> <p>1934: a <i>Constituição Federal de 1934</i> declarou a educação como direito de todos;</p> <p>1937: o <i>Golpe de Estado</i> possibilitou ao então presidente Getúlio Vargas<sup>12</sup> amplos poderes para realizar o remanejamento da estrutura do Estado. Promulgada, no mesmo ano do Golpe, a <i>Constituição Federal de 1937</i> deu nova orientação para a política educacional.</p>	<p>1932: o <i>Manifesto</i> propôs que a escola se organizasse de modo que o trabalho fosse o elemento formador. Dentre as linhas gerais do Plano de Reconstrução Nacional, expostas no Manifesto, a educação secundária unificada deveria abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional.</p> <p>1937: a <i>Constituição Federal de 1937</i> estabeleceu, como primeiro dever do Estado, em matéria de educação, a oferta do ensino profissional<sup>13</sup> para as classes desfavorecidas. No mesmo ano, a Lei n.º 378/37 transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em <i>Liceus Industriais</i>, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos.</p>
-------------	---	--

---

<sup>11</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 buscou diagnosticar e sugerir novos rumos às políticas públicas em matéria de educação. Preconizou a organização de uma escola democrática que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, de forma flexível, possibilitasse especializações para as atividades, de preferência, intelectuais (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

<sup>12</sup> Getúlio Vargas governou o Brasil de 1930 a 1934, no governo Provisório; de 1934 a 1937, no governo Constitucional, eleito pelo Congresso Nacional; de 1937 a 1945, no Estado Novo; e, de 1951 a 1954, como presidente eleito pelo voto direto.

<sup>13</sup> De acordo com a Constituição Federal de 1937, art. 129, o Estado deveria fundar institutos de ensino profissional e subsidiar as iniciativas dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais; e as indústrias e sindicatos deveriam criar escolas de aprendizagem para seus associados.

1941 a 1946	<p>1941: vigoram uma série de leis para reformular o ensino<sup>14</sup> conhecidas como a <i>Reforma Capanema</i>;</p>	<p>Entre os anos de 1942 a 1943: a <i>Reforma Capanema</i> aprovou o conjunto das chamadas <i>Leis Orgânicas do Ensino Nacional</i>, composta por sete Decretos<sup>15</sup>, dentre eles o que <i>criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI</i>. Com a Reforma, o <i>ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão e os cursos foram divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial</i>. Também em 1942, o Decreto n.º 4127/42 transformou os Liceus Industriais em <i>Escolas Industriais e Técnicas</i><sup>16</sup>, <i>passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário</i>.</p>
-------------	---	---

<sup>14</sup> O ensino, nesse período, ficou composto da seguinte forma: por cinco anos de curso primário, quatro anos de curso ginásial e três anos de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico de preparatório para o ensino superior e passou a preocupar-se mais com a formação geral. Apesar dessa divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial. (PILETTI, 1996).

<sup>15</sup> As Leis Orgânicas do Ensino Nacional foram compostas pelos seguintes Decretos: 1) Decreto-lei n.º 4048/42 que criou o SENAI; 2) Decreto-lei n.º 4073/42 que regulamentou o ensino industrial; 3) Decreto-lei n.º 4244/42 que regulamentou o ensino secundário; 4) Decreto-lei n.º 4481/42 que dispôs sobre a obrigatoriedade de os estabelecimentos industriais empregarem um total de 8%, correspondente ao número de operários, e matriculá-los nas escolas do SENAI; 5) Decreto-lei n.º 4436/42 que ampliou o âmbito do SENAI, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca; 6) Decreto-lei n.º 4984/42 que compeliu as empresas oficiais, com mais de cem empregados, a manterem, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes e 7) Decreto-lei n.º 6141/43 que regulamentou o ensino comercial.

<sup>16</sup> As Escolas Industriais e Técnicas, ao contrario da forma de recrutamento das Escolas de Aprendizes e Artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo previam a realização de “exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental. Com os exames e testes a pobreza deixou de ser o critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora fosse necessário. As Escolas Industriais eram destinadas aos que estavam empregados. De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, os cursos dessas escolas compreenderam inicialmente uma parte da formação profissional pretendida pelo curso básico industrial, mais tarde, uma alteração na Lei permitiu que os concluintes dos cursos de aprendizagem, de dois anos de duração no mínimo, a matrícula na segunda série do curso básico industrial (do ofício correspondente), mediante a prestação de exames vestibulares.

1941 a 1946	<p>1944: o mundo vivia a Segunda Guerra Mundial. Com empréstimo financeiro dos Estados Unidos, o Governo Getulio Vargas desenvolveu a industrialização brasileira;</p> <p>1945: chegou ao fim a ditadura Vargas, que, durante quinze anos, impulsionou o desenvolvimento econômico do país mediante uma intervenção crescente e criou uma ampla legislação trabalhista e de previdência social;</p> <p>1946: a <i>Constituição Federal de 1946</i> restabeleceu a independência dos três poderes, a autonomia dos estados e municípios e os direitos e garantias individuais determinando que à União legislasse sobre as diretrizes e bases da educação nacional.</p>	<p>1946: o Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, baixou cinco Decretos-leis, dentre eles, o Decreto-lei n.º 9613/46 que regulamentou o ensino agrícola. Ao beneficiar esse ramo de ensino foi possível desenvolver também do ensino industrial, já que o Decreto n.º 9613/46 previu curso artesanal destinados a dar ao trabalhador treinamento rápido e qualificar profissionais da <i>indústria</i>.</p>
-------------	--	---

1950 e 1969	<p>1961: promulgada a primeira LDB, a Lei n.º 4024/61<sup>17</sup>;</p> <p>1964: ocorreu o Golpe civil-militar. A partir desse ano os técnicos da USAID participaram diretamente na reorganização do sistema de ensino brasileiro;</p> <p>1968: o Ato Institucional n.º 5, (que vigorou até o ano de 1978) revogou o dispositivos constitucionais e reforçando os poderes discricionários do regime militar;</p> <p>1969: Decreto n.º 477/69 proibiu o protesto estudantil.</p>	<p>1961: com a LDB n.º 4024/61 o ensino profissional passou a ser equiparado ao ensino acadêmico;</p> <p>1968: o Decreto n.º 5540/68 fixou as normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média</p>
1971 a 1988	<p>1971: uma nova LDB, a Lei n.º 5692/71,<sup>18</sup> regulamentou o ensino de 1º e 2º graus.</p>	<p>1971: a LDB n.º 5692/71, tornou técnico-profissional todo o currículo de 2º grau compulsoriamente.</p> <p>1972: Decreto n.º 70067/72 criou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN);</p> <p>1975: o Parecer n.º 76/75, do CFE redefiniu a profissionalização, as habilitações ficam estabelecidas nas formas: básicas ou técnico pleno e parciais;</p>

<sup>17</sup> A LDB n.º 4024/61 fixou uma política geral de educação nacional e estabeleceu que o CFE fosse o responsável por elaborar o Plano de Educação para os recursos dos ensinos primário, médio e superior, agrupados nos respectivos fundos nacionais. No ano seguinte (1962), foi criado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). Ele estabeleceu um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos, que já estavam estabelecidas na própria LDB n.º 4024/61.

<sup>18</sup> LDB n.º 5692/71 ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinou o antigo primário com o ginásial, suprimiu o exame de admissão e criou a escola única profissionalizante, articulando estudos de educação geral e de formação especial. A característica mais marcante desta legislação foi tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos "slogans" propostos pelo governo, como "Brasil grande", "ame-o ou deixe-o", "milagre econômico", etc., planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira. Com o objetivo de formar técnicos sob o regime de urgência no mesmo ano o governo criou também os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT).

1971 a 1988	<p>1982: promulgada a LDB n.º 7044/82;</p> <p>1988: promulgada a Constituição Federal de 1988 <sup>19</sup>;</p> <p>1989: o <i>Consenso de Washington</i><sup>20</sup> definiu o papel dos países “globalizados” e das políticas de gestão de Estado.</p>	<p>1978: a Lei Federal n.º 6545/78 transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro nos três primeiros <i>Centros Federais de Educação Tecnológica</i> (CEFETs)</p> <p>1982: a LDB n.º 7044/82 revogou os dispositivos da LDB anterior (Lei n.º 5692/71) que tornava a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau;</p> <p>1986: o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) buscou expandir a Rede de Escolas Técnicas – públicas e federais. Surgiram, dessa forma, as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs).</p> <p>1988: a Constituição de 1988 assegurou a qualificação para o trabalho</p>
-------------	---	--

Quadro 2 - Do Ensino de Ofício à Educação Profissional Técnica

Fonte: Organizado pela autora para o objetivo desta dissertação

Conforme se verificou no *Quadro 2*, após o ano de 1808, uma série de empreendimentos e medidas legais buscou organizar o ensino voltado para profissões técnicas da indústria-manufatureira nacional. A seguir, retomo a apresentação, adicionando comentários para analisar a trajetória exposta.

<sup>19</sup>A Constituição Federal de 1988 está em vigor. Ela contou com a expressiva participação popular e enfocou a educação como direito de todos e transformadora da realidade. O art. 227 dessa Lei destaca o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à *profissionalização*, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Quando promulgada o então presidente do Congresso Nacional Sr. Ulisses Guimarães a denominou de Constituição Cidadã.

<sup>20</sup>O termo *Consenso de Washington* tem sido utilizado como referência para uma tentativa de reação, organizada pelos EUA, com o objetivo de impor um programa de ajuste global para os países desde o final dos anos 1980.



#### 4.1.1 Organizando o Ensino Profissional – Séculos XIX e XX

Inicialmente, cabe mencionar que, apesar dos empreendimentos relatados no campo da educação profissional, após a transferência do reino português para o Brasil, a educação brasileira, de modo geral, era defasada se comparada à dos países europeus, como Portugal e França. Enquanto no século XIX, na Europa, já havia uma preocupação em atender às necessidades do capitalismo, universalizando a escola pública (gratuita), a educação brasileira avançava timidamente, abrangendo, de forma desigual, o território nacional.

Após o ano de 1808, o ensino profissional foi sendo organizado para atender aos menos favorecidos socialmente. Progressivamente, o poder público foi se preocupando em preparar operários para exercer ofícios. Assim, foram sendo criados: os Colégios, as Escolas, as Casas de Educandos, os Liceus e outros empreendimentos.

No século XX, quando o ensino profissional passou a ser de responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a política para a área foi incentivada e debatida. Durante o governo do presidente Nilo Peçanha foram criadas nos Estados, escolas voltadas para o ensino profissional industrial. No início da década de 1920, o poder público demonstrou interesse em desenvolver a área promovendo debates e criando comissões especiais para remodelar o ensino profissional técnico, assim, no final da década de 1920 o governo determinou que o ensino profissional passasse a ser obrigatório em todo o país.

Na década de 1930, após o país consolidar sua entrada no mundo capitalista da produção, criar o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e efetivar a Reforma Educacional Francisco Campos – que organizou o ensino secundário e as universidades – foram tomadas as primeiras medidas legais para organizar o ensino profissional. Evidentemente, as medidas tomadas foram importantes para fazer avançar essa política, porém ressaltar que elas favoreceram o ensino profissional acadêmico em detrimento do ensino profissional técnico.

Ao manter a concepção liberal-aristocrática, na qual a educação profissional voltava-se para as carreiras liberais, a política educacional não se preocupou com a implantação efetiva de um ensino técnico e científico e, sim, com a implementação de uma estrutura de ensino altamente seletiva, dada a rigidez dos critérios de equiparação de escolas (estaduais e particulares) – que acabaram por conter a matrícula em limites estreitos – e a oficialização de

um esquema de avaliação arcaico, rígido e exagerado, quanto ao número de provas e exames que por sua vez, contribuiu muito para o baixo grau de retenção dos alunos nas escolas. Em suma, ao organizar a educação profissional acadêmica, a Reforma Francisco Campos preocupou-se com o ensino das elites, marginalizando, portanto, o ensino profissional técnico (salvo o comercial) sem estabelecer a articulação necessária entre os vários ramos do ensino médio.

Ao avaliar a referida desarticulação do ensino, Araújo (2001) recorda que foi justamente o caráter desordenado, ineficiente e discriminante do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública que impulsionou um grupo de intelectuais – Os Pioneiros da Educação Nova – a elaborarem um plano de reconstrução nacional: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. O documento pretendia fazer avançar o país com uma nova educação, que deveria ser realizada com a cooperação de todas as instituições sociais, transcendendo a escola, favorecendo o intercâmbio de relações e experiências no ambiente de trabalho. Como mencionei anteriormente, foi proposto que a educação secundária unificada deveria abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional.

Dois anos após a elaboração do Manifesto, ocorreu a promulgação da Constituição Federal, de 1934, que, pela primeira vez, dispôs a educação como direito de todos. Todavia, o avanço pretendido com a Constituição e com o Manifesto não foi efetivado. Em parte, atribuo ao Golpe de Estado, que ocorreu em 1937. Com o Golpe, a política liberal foi substituída por um dirigismo estatal em favor da indústria, sendo difícil interpretar o que realmente o Estado Novo<sup>21</sup> representou para a vida nacional.

Isso posto, indiquei que as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais e que, também, foi promulgada a Constituição Federal de 1937, a qual estabeleceu como primeiro dever do Estado, em matéria de educação, a oferta do ensino profissional para as classes desfavorecidas<sup>22</sup>.

De acordo com Carneiro (1998), essa Constituição de 1937 deu uma nova orientação para a política educacional: enfatizou o ensino pré-vocacional e profissional, orientou a

---

<sup>21</sup> A citação que segue nos fornece uma idéia do que o Estado Novo possa ter representado, “Para uns ele foi o golpe de morte nos interesses latifundiários e o favorecimento dos interesses da burguesia industrial. Para outros, ele favoreceu as camadas populares, com o amplo programa de Previdência Social e Sindicalismo. Para outros ainda ele foi o resultado da união de forças entre o setor moderno, o setor arcaico e o capital internacional, contra os interesses das classes trabalhadoras” (ROMANELLI, 1991, p. 51).

<sup>22</sup> De acordo com o art. 129 da Constituição Federal de 1937, o Estado deveria fundar institutos de ensino profissional e subsidiar as iniciativas dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais; e as indústrias e sindicatos deveriam criar escolas de aprendizagem para seus associados.

política educacional para o mundo capitalista, sugeriu a preparação de um maior contingente de mão-de-obra, dispondo como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. Evidentemente, ela enfatizou a educação profissional, mas, vale ressaltar que não na forma como propunha o Manifesto 1932 e a Constituição anterior (de 1934), uma vez que na Constituição de 1937 se fez distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual (ensino profissional) para as classes mais desfavorecidas.

#### **4.1.2 Definindo o Modelo para Oferta do Ensino Técnico – 1940**

Dando seqüência ao relato apresentado, mencionei, no início da década de 1940, a Reforma Capanema que, ao aprovar o conjunto das chamadas Leis Orgânicas do Ensino Nacional deu nova direção ao ensino profissional, especialmente por ter criado o SENAI, regulamentado o ensino industrial e estabelecido outras ações para desenvolver a educação profissional técnica industrial no país. A partir daí, foi definindo-se um modelo para oferta: os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais, o ingresso nessas instituições passou a ser feito através de exames de admissão e o ensino profissional foi considerado ensino de nível médio – dividindo-se em dois níveis (básico e técnico). Entretanto, ao analisar essa Reforma, percebi que ela viabilizou a formação técnica industrial no país buscando atender, primeiro, aos interesses do capital.

Importa recordar que, na década de 1940, o mercado de trabalho nas indústrias era ocupado por técnicos trazidos do exterior e, como se convivia com o cenário da Segunda Guerra Mundial – em decorrência do conflito – tornava escassa a mão-de-obra especializada. O Estado, assim, buscou resolver um duplo problema: primeiro, ter de satisfazer as necessidades de consumo da população com produtos de fabricação nacional – o que significava ter que expandir o setor industrial, absorvendo mais mão-de-obra qualificada – e, segundo, vencer a dificuldade de não poder contar com a importação da mão-de-obra qualificada com o ritmo habitual, o que significava ter que formar técnicos para suprir a demanda requerida.

Frente ao dilema que se apresentava, compreendi que as medidas tomadas, como a criação do SENAI, por exemplo, foram alternativas que o poder público utilizou para atender

os interesses imediatistas do capital, não sendo, portanto, uma iniciativa que o governo e a classe empresarial tomaram para favorecer os trabalhadores. O fato de compartilhar com a iniciativa privada o ensino profissional indicou que o país definiu um modelo de oferta, entretanto, ficou evidente que o governo não elaborou um projeto específico para desenvolver a essa modalidade de ensino.

Com o fim a ditadura imposta pelo presidente Getúlio Vargas (1945), durante o governo que se seguiu foi promulgada a Constituição Federal de 1946, estabelecendo que à União caberia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse mesmo ano, também, foi regulamentado o ensino profissional agrícola. Ao regulamentá-lo, o governo previu curso artesanal destinado a dar ao trabalhador treinamento rápido e a qualificar profissionais da indústria.

#### **4.1.3 Alinhado o Ensino às Metas do Desenvolvimento Industrial – 1950 a 1960**

Na década seguinte, ao assumir novamente a presidência, Juscelino K. de Oliveira elevou as Escolas Técnica Federais à categoria de autarquias educacionais, dando-lhes autonomia didática, administrativa e financeira e, também, autorizando-as a ministrar ensino técnico. Como esclarecido no próprio retrospecto, reafirmo que, durante as décadas de 50 e 60, a política educativa buscou preparar profissionais para atenderem às metas do desenvolvimento industrial, por esse motivo, o ensino profissional foi oferecido mediante treinamento rápido.

De acordo com a seqüência dos fatos relatados, foi promulgada no ano de 1961 a primeira LDB<sup>23</sup> fixando as diretrizes e bases da educação nacional. Pelo menos do ponto de vista formal, a dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte” foi rompida, posto que todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subseqüentes. A

---

<sup>23</sup> Com a Lei Federal n.º 4024/61 a educação tornou-se direito; assegurava-se a liberdade de ensino; detalhavam-se as atribuições do Ministério da Educação, do CFE e a estrutura dos sistemas de ensino. O processo de elaboração do projeto dessa lei acirrou várias discussões e foi aprovado, considerando grande parte das reivindicações dos setores conservadores da sociedade, como os da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares. Classificada, pelo educador Anísio Teixeira, como “meia vitória, mas vitória”, a legislação equiparou definitivamente o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico.

LDB de 1961 apresentou uma estrutura única para a educação nacional, em um único documento, articulava a educação de grau primário, médio e superior. Entretanto, segundo Werle (1997), a estrutura concreta da legislação anterior não foi alterada, os cursos continuavam como propostas diferenciadas e colocadas lado a lado. A respeito dessa estruturação, a autora destaca a diversidade horizontal<sup>24</sup> e vertical<sup>25</sup> proposta. Todavia, o que mais importa dizer a respeito dessa legislação é que ela normalizou e estrutura da educação brasileira como um todo, num esforço de unificação.

Analisando esse período, recordei ainda que em um contexto de crise econômica e política das classes dominantes, ocorreu o Golpe civil-militar de 1964. Novamente, as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira foram abortadas – intensificam-se as ingerências de Organismos Internacionais. Após o Golpe, certo equilíbrio existente entre o modelo político de tendências populistas e o modelo econômico de expansão das indústrias vigentes foi rompido. De imediato, foi possível perceber que ele representou a vitória da parcela da burguesia<sup>26</sup> que vislumbrava o alinhamento da economia brasileira ao capital internacional. A crise econômica dificultou os pequenos negócios e bloqueou as condições de ascensão social. Em meio ao contexto de grandes dificuldades, os jovens reivindicaram o ensino superior como possibilidade de assegurar melhor condição social.

Devido às reivindicações e protestos de estudantes e professores por mais verbas para a educação e à maior oferta de vagas, o governo publicou, em 1968, o Ato Institucional nº. 5, que revogou dispositivos constitucionais e fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Posteriormente, ficou ainda proibido o protesto estudantil.

---

<sup>24</sup> No que concerne à diversidade horizontal, Werle aponta que: “Diferentes ramos de Ensino Médio agregaram-se lado a lado com propostas formativas diferenciadas. No ramo secundário, a terminalidade, ou seja, o preparo com vista à inserção no mercado de trabalho, era projetada para o ensino superior. Já os cursos técnicos e o de formação de professores objetivam explicitamente a preparação para o mercado de trabalho” (WERLE, 1997, p. 119).

<sup>25</sup> E a respeito da diversidade vertical, Werle acrescenta que “[...] a lei apresentava três níveis de ensino: primário, médio e superior, sendo o médio subdividido em dois: I ciclo ginásial, com quatro séries, e II ciclo colegial, com três séries. Havia, ademais, o exame de admissão, com o objetivo de verificar o domínio de estudos de nível médio” (WERLE, 1997, p. 121).

<sup>26</sup> A burguesia buscou dar fim às revolucionárias organizações de trabalhadores, político-partidárias, movimentos sociais, culturais, artísticos e lutas das mais diversas, para a consolidação de um modelo de desenvolvimento associado (dependente) ao capital internacional.

#### 4.1.4 Buscando Consenso: obrigação, opção ou direito? – 1970 a 1980

Foi visto, anteriormente, que no ano de 1971 ocorreu a promulgação da nova LDB, ficando assim regulamentado o ensino de 1º e 2º graus, tornando técnico-profissional todo o currículo de 2º grau, compulsoriamente. Conforme indicado, foram criados, também, os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT) e, no ano de 1972, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN). Após ser estabelecida a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º Grau, destaquei que, no ano de 1975, ocorreu uma redefinição da profissionalização, por meio do Parecer do CFE, a profissionalização apresentou-se na forma de habilitações: básica ou técnico pleno e parciais.

Segundo Carneiro (1998), as mudanças radicais na estrutura básica do ensino brasileiro, com a LDB, de 1971, sobretudo no que se referiu à profissionalização compulsória, apresentaram aguda resistência por parte da sociedade. Foram amplamente criticadas por enfatizarem a quantidade e não a qualidade, os métodos e não aos fins, a adaptação e não a autonomia, as necessidades sociais e não as aspirações individuais e a formação profissional em detrimento da cultura geral. Passados alguns anos, verificou-se que a referida LDB não reduziu a corrida excessiva para a universidade, e as escolas profissionalizantes, ao exigirem investimentos além das possibilidades da maioria dos estados, degradaram o ensino público. Para piorar, o mercado profissional pouco absorveu a força de trabalho gerada.

Quanto ao Parecer que redefiniu a obrigatoriedade da profissionalização, no ano de 1975, Werle (1997) explica que, ao enfatizar a educação geral, a redefinição degradou a formação especial, embora definida como obrigatória a habilitação profissional no 2º grau. Em virtude do seu conteúdo, a modificação foi amplamente criticada, porque não alcançou o objetivo proclamado de habilitar o aluno para o exercício profissional e, também, por não prepará-lo para a entrada na universidade. Tendo analisado as implicações das referidas legislações (da LDB e do Parecer), importa lembrar que no ano de 1978 três escolas foram transformadas em CEFETs.

Em relação ao início da década de 1980, pontuei a promulgação da LDB de 1982, que revogou, especificamente, os dispositivos que tornaram a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau. Segundo Werle (1997), essa lei possibilitou às escolas a organização dos programas de preparação para o trabalho, demonstrando ter um enfoque mais social e cultural,

no qual o trabalho deixava de ser um fim em si, para tornar-se um aspecto, entre outros, da formação geral do educando.

Mesmo tendo em vista os avanços gerados pelas LDBs de 1971 e 1982, no campo da educação profissional, evidencio que as legislações não superaram o enfoque assistencialista, economicista e o preconceito social da educação profissional brasileira. Assim sendo, paralelamente às mudanças feitas nas legislações, recorro que também foram sendo ajustadas, em maior ou menor grau, novas mudanças nos planos de educação que foram sendo estabelecidos.

Conforme salientei, também, no final da década de 1980 o governo lançou, no ano de 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) a fim de expandir a Rede Federal de Educação Profissional. Surgiram, dessa forma, as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), como se fossem *campi* avançados das ETs e CEFETs então existentes.

Finalizando esse retrospecto, aponte a promulgação da Constituição Federal, de 1988 (que está em vigor). Indubitavelmente ela constituiu um marco histórico importante, à medida que assegura o direito à profissionalização. A partir dessa Constituição, ocorreu um novo ordenamento jurídico, com transformações mais intensas e frequentes para área.

A seguir, apresento no *Quadro 3*, uma síntese/retrospectiva, focalizando o novo ordenamento jurídico para a educação profissional técnica.

ANO	ORDENAMENTO JURÍDICO
Década de 1990	Em âmbito mundial, medidas foram tomadas para efetuar a reforma do Estado. Sobre a influência dos Organismos Internacionais, os países da América Latina tiveram como tarefa a modernização institucional, o que implicou em novas formas de gestão educativa, a qual acabou obscurecendo a centralidade atribuída à educação básica. Em âmbito nacional, a política brasileira caracterizou na adesão do país a doutrina neoliberal.
1994	A Lei n.º 8948/94: instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SNET); determinou a transformação, gradativamente das ETFs em CEFETs; estabeleceu que a expansão da oferta da educação profissional passasse a ser feita em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou ONG, que se responsabilizem com a manutenção e gestão dos estabelecimentos de ensino.
1995	Instituído o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR).

1996	A LDB n.º 9394/96 dispôs um capítulo próprio para a Educação Profissional.
1997	O Decreto n.º 2208/97: regulamentou a Educação Profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).
1999	A Resolução CNE/CEB n.º 04/99, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP).
2001	A Lei n.º 10172/01 aprovou o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE), definindo educação profissional como modalidade de ensino.
2003	Decreto n.º 4877/03, disciplinou o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos recém-criados CFETs, das ETFs e das EAFs. Implementado o Programa Nacional de Qualificação do Ministério do Trabalho (PNQ/MTB).
2004	O Decreto n.º 5154/04 integrou o ensino técnico de nível médio ao ensino médio.
2005	A Lei n.º 1119/95 instituiu que a expansão da oferta da educação profissional ocorra <i>preferencialmente</i> em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou ONG. Lançada a 1ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica – objetivando construir 60 unidades de ensino A Lei n.º 11129/05 instituiu o Programa Nacional de Inclusão de jovens (PROJOVEM), criou o Conselho Nacional de Juventude e a Secretaria Nacional de Juventude, alterando-se as leis n.º 10683/03, e n.º 10429/02, dando outras providências; A Lei n.º 11180/05 instituiu o Projeto Escola de Fábrica, autorizou a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários PROUNI, instituiu o PET, alterou a Lei n.º 5537/68, CLT, aprovada pelo Decreto Lei n.º 5452/43, e deu outras providências; O Decreto n.º 5478/05 instituiu no âmbito dos IFETs o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA);
2006	Instituído, no âmbito federal, o PROEJA.
2007	Lançada a 2ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica – objetivando construir, até 2010, 354 unidades. O Decreto n.º 6302/07 instituiu o Programa Brasil Profissionalizado Lançado o Catalogo Nacional dos Cursos Técnicos. Lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Quadro 3 - O Novo Ordenamento Jurídico para a Educação Profissional Técnica

Fonte: Organizado pela autora para o objetivo desta dissertação



O *Quadro 3* revela que, após a década de 1990, os países buscaram novas formas de gestão educativa<sup>27</sup>. No Brasil, dada a especificidade do país e de sua estrutura educacional, especialistas e segmentos da sociedade chegaram ao consenso de que o modelo de oferta da educação profissional deveria ser construído de forma bastante flexível, a fim de atender a diferentes situações no tempo e no espaço, possibilitando, contemplar tanto as rápidas mudanças tecnológicas e as necessidades da vida cidadã, como as tendências regionais e do mercado internacional.

#### **4.1.5 Novo Ordenamento Jurídico Para a Educação Profissional Técnica – 1990**

Os governos que se sucederam após a década de 1990 adotaram um modelo de educação profissional que pretendeu conciliar o desenvolvimento dos sistemas: educacional e produtivo, de modo que o ritmo das mudanças de ambos os sistemas caminhassem o mais próximo possível. O modelo descentralizador adotado pela União, ao permitir que a responsabilidade pela educação profissional fosse compartilhada com os entes federados (Estados, Municípios, Distrito Federal), setores produtivos e ONGs, foi validado pelos governos que se sucederam sob a alegação de que tornar a formação técnica mais barata e a aprendizagem mais eficaz e menos defasada, uma vez que ela passou cada vez mais a ser contemplada mediante treinamento no próprio local de trabalho.

Entretanto, nota-se que o novo ordenamento jurídico apresentado revelou o embate de forças divergentes, evidenciando a falta de um projeto político para a área. Esclareço essa questão apresentando a conclusão do estudo de Frigotto (2007). Segundo o autor, tradicionalmente, no Brasil tem-se produzido uma inconsistente educação profissional técnica. Após analisar o projeto dominante da sociedade, retomando o pensamento social, político e econômico brasileiro, o estudioso infere que:

---

<sup>27</sup> Na VI Conferência da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), realizada no ano de 1996 no Chile, se enfatizou a governabilidade como condição básica do desenvolvimento humano e econômico, destacando-se a governabilidade do próprio sistema educacional. A educação básica foi centralizada na década de 1990, ela conta nos conceitos, paradigmas, diretrizes e recomendações estabelecidas em fóruns mundiais e regionais. Os paradigmas do "desenvolvimento humano" (segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/ONU), do "desenvolvimento econômico latino-americano" (CEPAL/BM) e da "governabilidade sustentada" (ONU/BM) orientaram a política educacional brasileira. A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien-Tailândia, 1990) e a Conferência de Cúpula de Nova-Delhi (1993) indicaram a necessidade de construção de um novo modelo de gestão educacional capaz de assegurar uma educação básica de qualidade para todos, condição essencial para o desenvolvimento humano.

Para o projeto societário historicamente até aqui dominante, mesmo em termos restritos de uma sociedade historicamente capitalista, não há necessidade da universalização da Educação Básica de efetiva qualidade, mormente o Ensino Médio e, com conseqüência, a ênfase da formação técnico-profissional e “tecnológica” e de caráter restrito e de alcance limitado (FRIGOTTO, 2007, p. 1135).

Para esse autor, o processo histórico brasileiro, até o presente momento, não se comprometeu com a universalização da escolarização básica e, portanto, com o desenvolvimento da educação profissional técnica. Assim sendo, no presente estudo, defendo com Frigotto que:

Diferentes elementos históricos podem sustentar que, definitivamente, a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para as classes dominantes brasileira. Mas que isso, nunca se colocou, de fato, até mesmo uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, a fim de prepará-los para o trabalho complexo que é o que agrega valor e efetiva competição intercapitalista (FRIGOTTO, 2007, p. 1135-1136).

Ao analisar o período recente da história da educação profissional, o estudioso adverte que, do ciclo de reformas educativas do golpe civil-militar, centrado na ideologia do capital humano, transitamos num ciclo de reformas sob a ditadura do capital (FRIGOTTO, 2002). Para ele, a travessia efetivou-se, perversamente, aprofundando regressão das relações sociais e a mercantilização da educação no seu plano institucional e no seu plano pedagógico.

Assim, mesmo reconhecendo os avanços que tivemos, indico que, em muitos aspectos, permanece a incoerência e a descontinuidade das políticas elaboradas e desenvolvidas pelos governos que se sucederam após a década de 1990. A conclusão exposta por Frigotto permite retomar o relato, ciente de que o novo ordenamento jurídico, gerado após a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, avança em alguns aspectos, porém, dá continuidade ao antigo projeto societário, no qual a educação profissional técnica não tem sido priorizada.

Conforme anteriormente exposto, durante o governo Collor de Melo/ Itamar Franco, a política para a educação profissional se caracterizou na adesão do país à doutrina neoliberal. Em 1994, foi instituído o SNET<sup>28</sup>, as ETFs transformadas em CEFETs e a União passou a compartilhar a responsabilidade com a manutenção e gestão da educação profissional.

---

<sup>28</sup> Lei Federal n.º 8948/94 ao dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, permitiu que as demais Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, por projeto institucional próprio, pleiteassem sua transformação em CEFETs.

#### 4.1.6 Política no Governo Fernando Henrique Cardoso – 1995 a 2003

Ao assumir a presidência, em 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso criou o PLANFOR<sup>29</sup> e, a sua maneira, deu continuidade à proposta de descentralização do governo anterior. Importa salientar que o PLANFOR partiu de um diagnóstico crítico das atuais condições e carências da educação escolar em geral e do ensino profissional em particular, expressas no documento intitulado Questões Críticas da Educação Brasileira (BRASIL/MTB, 1995). Para sua elaboração, foi desenvolvido um amplo debate com entidades representativas do patronato, trabalhadores e organizações educativas, instâncias governamentais e universidades, voltando-se, principalmente, para aqueles que se encontravam deslocados no mercado de trabalho pelas mudanças tecnológicas e por processos de reestruturação produtiva, ou seja, os desempregados.

As ações propostas no PLANFOR previram programas de desenvolvimento de estratégias formativas destinadas à qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos e à sua formação continuada, buscando superar a visão predominantemente de “treinamento”. Segundo o governo FHC, a concepção e o conteúdo dessa educação pretenderam negar a dicotomia entre a educação básica e educação profissional, e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira, voltando-se para o desenvolvimento plural dos indivíduos, reconhecendo e valorizando os saberes adquiridos por meio das experiências de trabalho. A política pública para a educação profissional foi, portanto, concebida como componente de um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico, sustentado e em articulação com outras políticas de emprego, de trabalho e de renda<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> PLANFOR foi criado em 1995 e implementado em 1996 no âmbito do MTB como objetivo de mobilizar e articular toda a capacidade e competência disponível de educação profissional do país, governamental e não governamental. Como meta buscou: qualificar e requalificar anualmente pelo menos vinte por cento (20%) da população economicamente ativa. Foi executado de forma descentralizada, por meio de Planos Estaduais de Qualificação (PEQs), elaborados e coordenados pelas Secretarias Estaduais de Trabalho, que contrata instituições executoras – instituições empresariais, universidades, escolas técnicas federais e estaduais, ONGs, centrais sindicais, entre outras, – para ministrar cursos de qualificação profissional.

<sup>30</sup> As políticas propostas, desenvolvidas pelo MTB, se baseariam na descentralização das atividades, na conjunção dos recursos públicos, privados e externos e na articulação de um conjunto variado de entidades públicas e privadas promotoras que, articuladas, negociariam desde a concepção até a efetivação da política.

Desse modo, se reconhece que a capacitação e a educação profissional foram enfatizadas<sup>31</sup> na gestão FHC, especialmente com a promulgação LDB de 1996<sup>32</sup> que dispôs um capítulo próprio para a educação profissional<sup>33</sup>.

Inegavelmente, a atual LDB representou um avanço, pois, as LDBs anteriores trataram da educação profissional parcialmente. Ao vincularem a formação para o trabalho com o ensino médio, alteraram apenas a identidade, tanto do ensino profissionalizante como do ensino médio. Entretanto, ao analisar o processo histórico de evolução das conquistas educacionais, percebi que os projetos educativos na área foram sendo elaborados e realizados mediante as necessidades decorrentes dos avanços ou recuos do desenvolvimento produtivo nas respectivas épocas.

Desse modo, a adesão do país à doutrina neoliberal iniciada no governo Collor foi consolidada pelo presidente FHC, especialmente por meio do Decreto<sup>34</sup> de 1997 que regulamentou o ensino profissional – desmembrando o ensino médio do ensino técnico de forma autoritária. Cabe destacar que a Reforma do Ensino Profissional foi feita com as

---

<sup>31</sup> Recordo que durante o governo FHC, foi posto em prática o Programa Mãos à Obra Brasil, por meio das ações do governo federal, estados, municípios, empresas privadas, instituições de formação profissional, universidades e outros setores da sociedade.

<sup>32</sup> LDB n.º 9394/96 foi promulgada após tramitar oito anos no Congresso Nacional, atualmente rege o sistema escolar brasileiro e estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Antes da aprovação dessa legislação, vários projetos de reestruturação do ensino médio e profissional foram objeto de debate e enfrentamento. Eles representavam os diferentes grupos sociais que apoiavam os diversos anteprojetos de lei em tramitação na Câmara e no Senado. No âmbito do governo federal, destaco dois projetos: o do MEC, por meio da Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), e o do MTB, por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SENFOR). No âmbito da sociedade civil, destaco as várias entidades de profissionais de educação, de pesquisa, ONGs e entidades do movimento popular e sindical que se organizaram no Fórum em Defesa da Escola Pública. De acordo com o que foi estabelecido na LDB n.º 9394/96, o ensino brasileiro ficou estruturado em dois níveis. O *primeiro nível* corresponde à educação básica de caráter obrigatório, que inclui: (a) a educação infantil; (b) o ensino fundamental, da 1.ª a 8.ª série; e (c) o ensino médio, com duração de três anos, (correspondente ao 2º grau, mas com conteúdos de natureza mais geral, sem ser profissionalizante). O *segundo nível* corresponde à educação superior.

<sup>33</sup> O Capítulo referente a educação profissional da LDB n.º 9394/96 dispõe: Art. 39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. Art. 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 41 – O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para o prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo único. Os diplomas de curso de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. Art. 42 – As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

<sup>34</sup> Para complementar a regulamentação educação profissional, o governo editou a Medida Provisória n.º 1549/97 e a Portaria n.º 646/97, que estipulou o Plano de Implementação da Reforma (PIR), previsto para quatro anos. Estabeleceu-se, assim, a redução drástica das matrículas para o ensino médio nas instituições da Rede Federal; a oferta de educação profissional independente de nível de escolaridade; a certificação por competências e a figura do monitor e do instrutor como alternativa do professor.

ingerências dos Organismos Internacionais, como: a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), o FMI e outras agências internacionais. Acrescento, ainda, que durante o governo FHC, tanto o campo político, como o pedagógico, pautaram-se pela lógica do mercado. No campo político, foram estabelecidas novas relações entre Estado e sociedade. Foram produzidas reformas institucionais e administrativas vistas como condições básicas para viabilizar um novo espaço público, no qual a vigência de princípios do mercado tornaria possível a adoção de práticas do setor privado e uma menor atuação direta do Estado na provisão e execução de serviços sociais. No campo pedagógico, cito como o exemplo as “competências profissionais”, que passaram a ser difundidas como um método indispensável para o aprimoramento do ensino.

Após a Reforma supracitada, a oferta da educação profissional continuou a ser feita pelas instituições tradicionais, quais sejam: (a) as ET públicas – federais e estaduais, e CEFETs; (b) as escolas privadas; e (c) agências de formação profissional do Sistema S – SENAI, SENAC e outros. Foram estabelecidos três níveis de ensino profissional:<sup>35</sup> o básico, o técnico e o tecnológico. A educação profissional integrou-se ao sistema de ensino, ampliando seus objetivos para além da formação de técnicos de nível médio. Ela passou a ser realizada por diversas estratégias que não exclusivamente a via escolarizada, reconhecendo, inclusive, a certificação das competências adquiridas fora do ambiente escolar.

Assim sendo, a desvinculação efetivada pela referida Reforma foi interpretada de diferentes formas: para os setores que defendiam a visão mercadológica da educação profissional técnica a reforma foi benéfica, principalmente porque possibilitou flexibilizar a estrutura dos cursos, barateando custos. Interpretada pelos setores que defendiam seu caráter público, a reforma foi prejudicial, pois gerou a desresponsabilização dos sistemas públicos de ensino com a oferta e elaboração de políticas específicas para a área.

---

<sup>35</sup> Quanto aos níveis, ficou estabelecido que: (a) a *educação profissional de nível básico*, que se destina à parcela desempregada, não escolarizada ou pouco escolarizada da população, deve ser desenvolvida por meio de cursos de qualificação rápida, ofertados por instituições públicas e particulares; (b) a *educação profissional de nível técnico*, que se destina à formação de técnicos, deve ser desenvolvida, preferencialmente na forma modular, por meio de cursos de nível médio ou pós-médio, podendo também ser freqüentados por pessoas que não estão matriculadas nas escolas de nível médio. A essas pessoas, serão conferidos, como aos demais, certificados de qualificação a cada módulo concluído. Entretanto, para a obtenção do diploma de técnico, exigir-se-á a conclusão do ensino de nível médio; e (c) a *educação profissional tecnológica*, que se destina à formação de tecnólogos, deve ser desenvolvida em cursos superiores de curta duração, para cujo acesso é necessário o certificado de conclusão do ensino médio.

Buscando consolidar a política proposta, viu-se que o mesmo Decreto de 1997, que regulamentou a educação profissional, instituiu também o PROEP<sup>36</sup>. Ainda naquele ano, o governo executou outras medidas<sup>37</sup> e no ano seguinte, de 1999, a Resolução do CNE instituiu DCNEP – nível médio<sup>38</sup>. Posteriormente, no ano de 2001, o governo tratou dos cursos superiores na área, os quais não serão analisados aqui<sup>39</sup>.

No relato apresentado, mencionei ainda que, em 2001, foi aprovado, na gestão do então Ministro da Educação, Sr. Paulo Renato de Souza, o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE). Para Didonet (2000), o Plano entrou para a história da educação brasileira pelos seguintes motivos: ser o primeiro Plano com força de lei; cumprir um mandato da Constituição de 1988 (art. 214) e uma determinação da LDB n.º 9394/96 (art. 87, 1.º); fixar diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos; contemplar todos os níveis e modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagem, da gestão, financiamento e da avaliação; envolver o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução e chamar a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução.

Para o movimento civil organizado, que defendeu outro projeto do PNE, ele consolidou as ingerências dos Organismos Internacionais. Segundo o referido movimento afirma, o presidente FHC vetou o que faria dele um plano e justificou seus vetos ao Parlamento alegando que foi orientado a fazê-lo pela área econômica do governo, por meio

---

<sup>36</sup> O PROEP foi implementado pelo MEC em parceria com MTB e o BID, imediatamente após a regulamentação da educação profissional. O Programa teve com o objetivo implementar um sistema de educação profissional no país, por meio de um conjunto de ações a serem desenvolvidas em articulação com diversos seguimentos da sociedade. Ele buscou expandir, modernizar, melhorar a qualidade educacional e a permanente atualização profissional brasileira, por meio da ampliação e diversificação da oferta de vagas, da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho, da qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente do nível de escolarização e da formação e habilitação de jovens e adultos no ensino: médio (técnico) e superior (tecnológico)

<sup>37</sup> O Presidente FHC executou em 1997 as seguintes medidas: (a) Portaria n.º 1005/97; institui, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), a Unidade de Coordenação do Programa (UCP); (b) Portaria n.º 2267/97; estabelece as diretrizes para a elaboração do projeto institucional para a implantação de novos CEFETs; (c) Parecer CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 02/97; dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo de ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio; (d) Parecer CNE/CEB n.º 17/97; orienta as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e (e) Resolução n.º 02/97; dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível médio.

<sup>38</sup> As DCNEP fundamentam-se no Parecer CNE/CEB n.º 16/99. Elas foram caracterizadas pela articulação de princípios, critérios, definições de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico

<sup>39</sup> Em 2001, o Parecer CNE/Câmara de Educação Superior (CES) n.º 436/01 tratou dos cursos superiores de tecnologia – formação de tecnólogos. No ano seguinte, o Parecer CNE/CES n.º 29/02 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo, e a Resolução CNE/CP n.º 03/02 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

dos Ministérios do Planejamento e da Fazenda. Diante dos vetos, o movimento civil organizado compreende que o PNE constitui apenas uma carta de intenções.

Ao analisar a educação profissional no PNE constatei que foi definida como uma modalidade de ensino, designada com o termo de Educação Tecnológica e a Formação Profissional. De acordo com o diagnóstico apresentado, não há no país informações precisas sobre a oferta de formação para o trabalho, sendo a heterogeneidade da oferta um dos principais fatores que dificulta o diagnóstico; revela-se apenas que é pequena a oferta. Segundo o Plano, esse aspecto é positivo, pois a heterogeneidade da oferta permite suprir uma demanda muito variada. Expressamente, se reconhece que, embora a oferta já atinja cinco milhões de trabalhadores, ela está longe de atender os jovens em fase de acesso ao mercado e os adultos em fase de readaptação. Assim, a precariedade do diagnóstico apresentado revela que a educação profissional necessita ser mais valorizada nos programas governamentais.

Quanto às diretrizes elaboradas para essa modalidade de ensino, o PNE aponta que há consenso nacional de que o trabalhador deva ter inicialmente uma boa formação básica para acessar a complexidade da sociedade moderna e, posteriormente, adquirir as habilidades técnicas específicas. Destaco que, baseadas nesse consenso, as políticas educacionais que implantam novas diretrizes no sistema público de educação profissional, associadas à reforma da educação profissional, justificaram o prolongamento da educação básica daqueles que iriam se inserir no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, estruturaram a educação profissional nos níveis básicos. Desse modo, não se apresenta no PNE nenhuma alternativa inovadora; apenas se reconhece a necessidade e importância de atender a renovações tecnológicas, a especificidade do momento em que vivemos, imbuindo os indivíduos da idéia de que a referida educação deva ser vista como um processo contínuo que perpassa toda a vida do trabalhador, de modo que este, na medida do possível, mantenha-se atualizado tecnicamente.

Tendo em vista a eficiência e eficácia da formação para o mundo do trabalho, o Plano prevê a integração de dois tipos de formação: a formal e a não-formal. Nesse sentido, a política de educação profissional estabelece um sistema flexível e exige a colaboração de múltiplas instâncias do poder público e da sociedade civil, devendo, portanto, ser financiada por múltiplas fontes e, a exemplo dos países desenvolvidos, deve contar, cada vez mais, com os recursos provenientes das empresas.

As metas do PNE para essa modalidade de ensino estão, portanto, voltadas para a integração das diversas iniciativas, com o objetivo de generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, com ênfase na formação do trabalhador rural. Ao ser promulgado no ano de 2001, o Plano estabeleceu que dentro de dois anos fosse criado um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, a fim de orientar a política educacional para a formação inicial e continuada da força de trabalho. Também, estabeleceu que fosse efetivada a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional de cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, alinhando-se com as ofertas do mercado de trabalho e parcerias com empresários e trabalhadores. Portanto, em parcerias, os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e instituições privada devem ampliar e incentivar a oferta.

Mobilizando, articulando e aumentando a capacidade instalada, o Plano determina como seu objetivo, a cada cinco anos, triplicar a oferta de cursos profissionais associados à educação básica, integrando-os de forma a permitir àqueles que não concluíram o ensino fundamental obterem essa formação. Ao triplicar a ofertas de formação de nível técnico, o Plano objetiva atender permanentemente a população em idade produtiva com necessidade de readaptar-se às novas exigências do mercado. Prevê, ainda, que, dentro de um ano, se devam modificar normas referentes à formação de pessoal docente, de modo a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores. Aqueles que ofertam essa modalidade de ensino, em sistema de colaboração, devem estabelecer programas de formação de formadores para a educação tecnológica e a formação profissional.

Quanto às ETFs, o Plano objetiva transformá-las, até o final da década, em Centros de Educação Profissional, a fim de que, em cada estado, haja uma unidade federada que sirva de referência para toda rede em formação de formadores e desenvolvimento metodológico. Objetivando o alcance dessas metas, as políticas públicas devem, portanto, incentivar programas de educação profissional a distância permanente; reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, levando em conta as especificidades regionais, bem como estabelecer programas voltados para a melhoria das práticas agrícolas, preservação ambiental e o desenvolvimento auto-sustentável; estimular o uso das estruturas públicas e privadas para treinamento e retreinamento de trabalhadores; e observar as metas estabelecidas nos demais capítulos.

Após sete anos em vigor, já é possível perceber as muitas as dificuldades que envolvem a área, dentre elas cito duas. Primeiro, a falta de políticas específicas, especialmente



a de financiamento próprio e, segundo, as questões administrativas, como é o caso do processo de municipalização da educação em curso.

Como se pode verificar, durante o governo FHC a política para a educação profissional baseou-se em planos e programas – fora do âmbito do governo federal – projetos de entidades profissionais de educação e de outros setores organizados da sociedade civil, articulados no Fórum de Defesa pela Escola Pública. Propuseram a criação da escola básica unitária, justificando que a construção de um sistema de educação nacional integrado proporcionaria a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O desenvolvimento e/ou a falta de políticas específicas nos remetem ao campo do financiamento da educação profissional. Por ser uma questão ampla, seria difícil desenvolvê-la aqui; entretanto, importa mencionar sucintamente alguns aspectos referentes ao financiamento.

Desde a Constituição de 1934, vincula-se e prevê recursos para o financiamento da educação nacional, porém a educação profissional tem permanecido sem previsão legal de recursos. Conforme apresentado pelos professores Grabowski e Ribeiro (2006), na palestra proferida na 1.<sup>a</sup> Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em Brasília, a Constituição de 1988, quando fixou 18% da arrecadação de impostos por parte da União e 25% nos Estados, Distrito Federal e Municípios, destinados à educação, deixou novamente a educação profissional sem previsão legal de recursos, visto que as menções existentes restringem-se ao ensino fundamental, médio e superior.

Ao apresentarem o modelo de financiamento da educação profissional no Brasil, eles informaram que existe um modelo de financiamento misto, ou seja, baseado no: (a) financiamento público estatal (oferta das redes federal, estaduais e alguns municípios); (b) financiamento particular: pagamento de mensalidades (58,2% dos alunos estão em escolas privadas) e (c) financiamento Sistema S (receita compulsória: em média, 5 bilhões/ano). Quanto às ações do MEC, inferiram que elas restringem-se a financiar a manutenção e o desenvolvimento da rede federal, desenvolvendo, na maioria dos ministérios, um conjunto de programas (como os expostos anteriormente), projetos e atividades de formação e qualificação profissional, geralmente desarticulado e fragmentado.

Segundo os estudos feitos pelos referidos professores, a realidade do financiamento da educação profissional no país exige investigações em torno do modelo, das formas e das fontes de financiamento. Sendo assim, apontam a necessidade de um novo modelo de gestão integrado e articulado entre as dimensões administrativa, política e pedagógica, que implique

uma oferta pública, no mínimo, superior à oferta privada, visto que os destinatários são jovens e trabalhadores que não possuem condições de financiamento. Para esses professores, o modelo a ser criado deve permitir maior articulação e transparência de todos os recursos aplicados e correção das distorções, o que pressupõe uma política pública de Estado que coordene a educação profissional, destinando-lhe recursos sistemáticos e permanentes.

Grabowski e Ribeiro defendem, portanto, a criação de um fundo para o financiamento para a educação profissional, o planejamento e a ampliação dos recursos orçamentários da União; a construção de programas suplementares de financiamento junto a organismos internacionais; o comprometimento dos estados da federação com a destinação de recursos próprios e específicos para colaborarem com o financiamento dessa modalidade e a articulação dos municípios interessados em consórcios ou parcerias similares. Conforme se pode perceber, as ações desenvolvidas na gestão FHC não priorizaram efetivamente o desenvolvimento da educação profissional, seja na forma da lei ou através da política de financiamento.

Além das dificuldades enfrentadas no campo do financiamento, outra questão que mencionei dificultar a institucionalização da educação profissional é o processo de municipalização da educação em curso. Quanto a isso, vale lembrar que, de acordo com o novo ordenamento jurídico que pretende descentralizar a gestão do ensino do país, a União deverá possibilitar relativa autonomia aos sistemas de ensino: dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para organizarem, por meio do Regime de Colaboração<sup>40</sup>, a educação brasileira e, ainda, definir as competências de cada ente federado. Ao focar a participação dos municípios frente a esse novo ordenamento, importa inferir que eles foram recentemente elevados à condição de entes federados, podendo optar por criar seu sistema, integrar o sistema estadual de ensino ou compor com esses um sistema único de educação básica. De qualquer forma, os municípios têm a obrigação legal de priorizar a educação infantil e o ensino fundamental. Assim, seja pelo atual ordenamento jurídico, que segue a definição de competências, ou pelo não-cumprimento do Regime de Colaboração, os municípios aparentam uma ausência ou uma fraca presença na institucionalização da educação profissional.

---

<sup>40</sup> O Regime de Colaboração trata de um novo ordenamento jurídico, que pretende minimizar a fragmentação do ensino, descentralizando o sistema de ensino. Prevê a colaboração da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ao desenvolver a educação nacional.

Para comprovar a aparente ausência e/ou fraca presença na institucionalização da educação profissional, destaco um estudo que suponho refletir a situação geral em que se encontra a educação profissional frente ao processo de municipalização da educação.

De acordo com a pesquisa realizada pelos professores Souza; Ramos e Deluiz (2007), a qual procurou conhecer o conjunto de políticas desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs) do estado do Rio de Janeiro , para saber quais as dificuldades enfrentadas no campo da educação profissional frente ao processo de municipalização no período de 2001 - 2004, os programas desenvolvidos pelo governo federal foram insuficientes para atingir diretamente os sistemas públicos de ensino. A insuficiência dos programas pode ser comprovada, posto que os municípios pesquisados declararam que, “quando existe a oferta local da educação profissional, predominam as iniciativas de outras instâncias que não as das SMEs” (SOUZA; RAMOS; DELUIZ, 2007, p. 35), nesse caso, as responsáveis por desenvolver os programas federais.

O estudo feito aponta, ainda, que dos dezesseis municípios respondentes à pesquisa, 62,% deles não atendem à educação profissional. Dentre o conjunto das justificativas para o não-atendimento, constata-se que, em 50% dos municípios, essa modalidade de ensino não é oferecida, porque não se constituiu prioridade legal. Em apenas 20% dos municípios a oferta ocorre na rede privada e em 10% na rede estadual, sendo que 10% afirmam que não há quaisquer condições de o município promover a educação profissional.

Cabe destacar que são incipientes as pesquisas que investigam as dificuldades enfrentadas pela educação profissional frente ao processo de municipalização. Ao se levantar questões como carência de políticas e de financiamento, bem como a dificuldade enfrentada frente ao processo de municipalização do ensino, constata-se muitas dificuldades que envolvem essa área.

#### **4.1.7 Política no Governo Luis Inácio Lula da Silva – 2003 a 2008**

Retomando o exposto no *Quadro 3* vimos que, ao assumir o governo em 2003, o presidente Luis Inácio Lula da Silva deu continuidade aos planos e programas do governo FHC, fazendo novas alterações. De imediato, disciplinou o processo de escolha de dirigentes

no âmbito dos recém-criados CFETs, das ETFs e das EAFs, criou o PNQ/MTB<sup>41</sup> para buscar alternativas na geração de emprego e declarou que sua política buscava reconstruir a política pública para a educação profissional, visando a

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2005, p. 2).

A reconstrução pretendida implicou em restabelecer a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o art. 36 da LDB. Viu-se, mediante o relato apresentado, que isso se fez no ano de 2004 por meio de uma nova legislação<sup>42</sup>.

Com ela a educação profissional foi ampliada de três para quatro anos. Sobre a justificativa de resgatar o dualismo do ensino, imposto anteriormente, a educação profissional técnica foi integrada ao ensino médio, porém foi mantida a possibilidade de essa modalidade de ensino também poder ser cursada de forma desarticulada, ou seja, pós-médio.

Ao manter essa alternativa<sup>43</sup>, a política de ‘conciliação de classes’ do governo Lula expressou a ausência de um projeto de desenvolvimento nacional, capaz de balizar as políticas públicas nos vários setores.

Desse modo, durante o governo Lula a organização da educação profissional ficou definida em cursos e programas, ao invés de níveis. Os cursos definidos foram os seguintes: (a) de formação inicial e continuada de trabalhadores, ofertados segundo itinerários

---

<sup>41</sup> O PNQ faz parte do Plano Plurianual (PPA). Articula diretrizes, procedimentos e ações de qualificação social e profissional como uma estratégia de integração das políticas de emprego, trabalho, renda, educação e desenvolvimento. Tem como prioridade o público jovem de 16 a 24 anos, de baixa renda e baixa escolaridade. As ações do programa são acompanhadas pelas Comissões Estaduais e Municipais de Emprego e integradas no território, quer estadual, intermunicipal ou municipal.

<sup>42</sup> O Decreto Federal n.º 5154/04, regulamenta o parágrafo 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

<sup>43</sup> Com relação à redação final do Decreto Federal n.º 5154/04 e seus condicionantes o SINDOCEFET-PR: afirma o seguinte: “Consideramos que o Decreto n.º 5154/04, gestado em conflituoso processo de discussão iniciado em 2003, no qual se explicitaram distintas concepções e propostas dos diversos segmentos da sociedade civil e do Estado brasileiro, expressa o grau de disputa atualmente existente. Se por um lado revoga o Decreto n.º 2208/97 e restitui a possibilidade de articulação plena do ensino médio com a educação profissional, mediante a oferta integrada do ensino médio-técnico, por outro lado, mantém as alternativas anteriores que haviam sido fortalecidas e ampliadas com o Decreto n.º 2208/97 e os programas subsequentes, apoiados nesse decreto, que expressam a histórica dualidade estrutural da educação brasileira (SINDOCEFET-PR, 2005, p. 21).

formativos e em articulação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>44</sup>; (b) de educação técnica de nível médio, ofertados na forma integrada ao ensino médio ou pós-médio; e (c) de graduação e de pós-graduação, ofertados por meio de cursos de curta duração, ou seja, dois anos.

Dando seqüência ao relato, descrevi as ações mais recentes desenvolvidas pelo governo federal. Em 2005, citei que a expansão da oferta da educação profissional passou a ser feita *preferencialmente* em forma de parceria; foi lançada a 1ª fase do Plano, que tem como objetivo expandir a oferta da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica construindo sessenta novas unidades de ensino pelo país; o PROJOVEM,<sup>45</sup> que pretende oportunizar a elevação da escolaridade; de qualificação profissional e de planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público; o Projeto Escola de Fábrica,<sup>46</sup> que o governo desenvolve em parceria com entidades públicas e privadas sem fins lucrativos, a fim de preparar o jovem para o exercício de uma profissão e criar oportunidades de trabalho e renda e PROEJA,<sup>47</sup> cujo objetivo é oferecer cursos de formação profissional com escolarização para jovens e adultos.

---

<sup>44</sup> EJA é uma modalidade de Educação Básica que tem por objetivo favorecer oportunidades de estudo aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, na idade própria.

<sup>45</sup> O PROJOVEM ficou sob a coordenadoria da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o MEC, o MTE e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Destina-se a jovens de 18 a 24 anos que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. Proporciona formação integral com carga horária de mil e seiscentas (1.600) horas (1.200 h presenciais e 400 h não-presenciais). Cada aluno, como forma de incentivo, recebe um auxílio de R\$ 100,00 por mês, desde que tenha 75% de freqüência nas aulas e cumpra com as atividades programadas.

<sup>46</sup> O Projeto Escola de Fábrica está vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), é desenvolvido em parceria: governo federal com entidades públicas e privadas sem fins lucrativos. Consiste na instalação de salas de aula em empresas para formar jovens profissionais. Os estudantes recebem durante o período do curso alimentação, uniforme, transporte, material didático, seguro de vida e bolsa-auxílio de R\$ 150,00 por mês.

<sup>47</sup> O PROEJA abrange cursos de formação profissional com escolarização para jovens e adultos. Os cursos oferecidos são: (a) educação profissional técnica, de nível médio, com ensino médio, destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir o título de técnico; (b) formação inicial e continuada com o ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida; (c) formação inicial e continuada com ensino fundamental (5.ª a 8.ª série ou 6.º a 9.º ano), para aqueles que já concluíram a primeira fase do ensino fundamental. Dependendo da necessidade regional de formação profissional, são, também, admitidos cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio. Os cursos podem ser oferecidos de forma integrada ou concomitante. A forma integrada é aquela em que o estudante tem matrícula única, e o curso possui currículo único, ou seja, a formação profissional e a formação geral são unificadas. Na forma concomitante, o curso é oferecido em instituições distintas, isto é: em uma escola, o estudante terá aulas dos componentes da educação profissional e, em outra, do ensino médio ou do ensino fundamental, conforme o caso. As instituições que oferecem a forma concomitante celebram convênios de intercomplementaridade, planejando e desenvolvendo projetos pedagógicos unificados.

Importa mencionar, também, que no ano de 2005 o governo instituiu Portarias<sup>48</sup> a fim de atribuir responsabilidade pela gestão do PROEP, estabelecer as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrados ao ensino médio e EJA e os procedimentos de supervisão das atividades desenvolvidas nas instituições que ofertam todos os níveis de educação profissional. No mesmo ano, Resoluções<sup>49</sup> atualizaram e modificaram definições anteriores.

Ao analisarem as políticas elaboradas, focalizando especialmente Escola de Fábrica, PROEJA e PROJovem, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) avaliam que, apesar de ter sido benéfica a integração entre formação básica e formação específica, as políticas de educação profissional desenvolvidas no governo Lula processam-se mediante programas focais e contingentes, numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição.

Além de dar continuidade à política educacional do governo anterior (FHC) e de criar uma nova legislação, como parte da política de desenvolvimento, no ano de 2007, o governo Lula: instituiu o Programa Brasil Profissionalizado<sup>50</sup>; lançou a 2ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica; apresentou o CNCT, que organiza e orienta a oferta nacional dos cursos técnicos de nível médio, apresentando uma lista de cento e cinquenta e cinco possibilidades de formação para o trabalho, distribuídas em onze eixos tecnológicos, dentre os quais, encontra-se o da produção industrial.<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> As Portarias instituídas em 2005 foram: (a) Portaria n.º 376/05, incumbe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) a responsabilidade pela gestão do PROEP; (b) Portaria n.º 2080/05, estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de ensino médio, na modalidade de EJA e (c) Portaria n.º 156/05, estabelece os procedimentos para a realização, *in loco*, dos trabalhos de supervisão das atividades desenvolvidas pelas Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica.

<sup>49</sup> A Resolução n.º 1/05, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições n.º 5154/04 e A Resolução n.º 2/05, modifica a redação do parágrafo 3.º do art. 50 da Resolução CNE/CEB n.º 1/04, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação.

<sup>50</sup> O Programa foi instituído pelo Decreto n.º 6302/07 e lançado no RS em junho de 2008. Ao comentá-lo a Secretária da Educação, Sra. Mariza Abreu, destacou que o Estado sofre um estrangulamento no ensino profissional, com uma demanda de cursos maior do que a oferta. Segundo informou, além dos benefícios do Programa se faz necessário o trabalho conjunto dos governos federal e estaduais para enfrentar o múltiplos problemas, principalmente o da capacitação de docentes. Quanto a isso esclareceu: “Não adianta só termos os laboratórios se não tivermos pessoal treinado e qualificado.” (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com\\_content&task=view&id=10617B&interna=6](http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=10617B&interna=6). Acesso em: 2 jun. 2008).

<sup>51</sup> A organização e orientação da oferta nacional para a produção industrial estão distribuídas nos seguintes cursos técnicos: Técnico em Açúcar e Alcool, Técnico em Biocombustíveis, Técnico em Calçados, Técnico em Construção Naval, Técnico em Curtimento e Couro, Técnico em Fabricação Mecânica, Técnico em Impressão Gráfica, Técnico em Impressão *Ofsete*, Técnico em Móveis, Técnico em Petróleo e Gás, Técnico em Plásticos, Técnico em Pré-Impressão Gráfica, Técnico em Tecelagem, Técnico em Vestuário. (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com\\_content&task=view&id=689&Itemid=&sistemas=1](http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=689&Itemid=&sistemas=1)). Acesso em: 6 ago. 2007).

Também, em 2007, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que implicou em nova orientação da política atual. Para o campo da educação profissional, o Plano prevê a instalação de cento e cinquenta ETs nas cidades-pólo e a criação de IFETs,<sup>52</sup> a fim de triplicar o número de alunos matriculados na educação profissional e tecnológica. Dentre as estratégias para ampliação das vagas, consta também a criação de uma Rede de Educação Profissional nas instituições públicas de ensino, para ofertar educação profissional – técnica e tecnológica a distância em escolas das redes públicas municipais e estaduais, incluindo as comunidades indígenas e quilombolas.

Tendo apresentado essa breve síntese, saliento que, ao analisar as implicações das políticas atuais para o campo da educação profissional, Frigotto (2007) entende que a política do governo Lula dissolve as possibilidades de construir uma educação profissional mais justa ao dar continuidade ao projeto societário que opta por “desenvolver” a educação nos mesmos moldes em que, historicamente, ela foi feita. Conforme esclarece o autor:

O balanço no campo da educação do atual governo, pelas opções no plano econômico, social e político e pelo abandono das bases sociais organizadas, reitera tanto a precariedade de recursos quanto a permanência do dualismo entre educação geral e específica, humanista técnica e, portanto, a frágil relação entre educação básica e formação técnico-profissional (FRIGOTTO, 2007, p. 1142).

Para justificar a afirmação de que o atual governo reitera a política elaborada anteriormente, Frigotto (2007) argumenta que, até o ano de 2006, o governo Lula não havia definido uma política, até mesmo para sua própria rede de atuação, permitindo, assim, que fossem criados meios para dar continuidade à política do governo FHC através de uma nova roupagem aos programas elaborados anteriormente.

---

<sup>52</sup> Os IFETs trata-se de instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, desde educação de jovens e adultos profissionalizante até doutorado profissional. Os institutos serão instalados em cidades de referência regional, de maneira a contribuir para o desenvolvimento das comunidades próximas e a combater o problema da falta de professores em disciplinas como física, química, matemática e biologia. Metade do orçamento dos IFETs será destinada à oferta de cursos profissionalizantes de nível médio, com o objetivo de fortalecer o ensino técnico integrado ao médio, a educação de jovens e adultos e a formação inicial e continuada de trabalhadores da educação. Os IFETs promoverão ações de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico local, regional e estadual em sintonia com os Arranjos Produtivos Locais (APL). Um APL é caracterizado pela aglomeração de um número significativo de empresas que atuam em torno de uma atividade principal.

#### 4.1.8 Síntese da Educação Profissional Técnica

Apresentada essa trajetória, finalizo o item, destacando alguns pontos importantes que sintetizei para compreender a educação profissional técnica. Primeiro, que o objetivo geral da educação profissional é a preparação para a vida produtiva, devendo ser desenvolvida de forma integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Segundo, que o modelo de oferta adotado pelo país é misto, devendo ser desenvolvido, de forma compartilhada, pelo Estado e pelas instituições mistas mantidas e controladas pelos setores interessados. Terceiro ponto, que às características da educação profissional técnica são difíceis de precisar, posto que o modelo misto de oferta (composto pelas redes federal e estadual de escolas técnicas, Sistema S e as escolas particulares isoladas), adquire características específicas em cada rede. Entretanto, no geral, dentre as características mais marcantes cito:

- (1) clientela restrita a uma parcela ínfima da população – jovens, na faixa etária de 15 a 18 anos, que preencham os requisitos necessários estabelecidos por lei para poderem cursá-la, ou seja, estejam cursando ou tenha concluído o ensino médio<sup>53</sup>;
- (2) identificação com o público excluído das melhores oportunidades do mercado de trabalho;
- (3) política seletiva e imediatista, que se caracteriza por oferecê-la, comedidamente, a alguns cidadãos que devem suprir as necessidades imediatas da sociedade em um dado momento;
- (4) as condições precárias de atendimento, como: a ínfima oferta, o acesso restrito às poucas escolas que se prestam a oferecer educação profissional técnica de nível médio de boa qualidade, a falta de professores especializados e equipamentos adequados, dentre outras dificuldades que prejudicam seu desenvolvimento.

---

<sup>53</sup>, Do total da população brasileira na faixa etária entre 15 e 19 anos, que corresponde a 18 milhões, apenas 45%, cerca de 4 milhões de jovens, encontravam-se matriculados neste nível de ensino. Em 2006, 2 milhões de alunos concluíram o Ensino Médio. Cerca de 400 mil jovens ingressaram nas universidades e 700 mil concluíram ensino técnico. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD/2005), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/eb/index.php?option=content&task=view&id=715&Itemid=741>>. Acesso em: 4 jun. 2007).



Vale inferir, ainda, que os dados estatísticos que fornecem um panorama da educação profissional técnica de nível médio são igualmente difíceis de precisar<sup>54</sup>.

Destaco, em quarto lugar, que os resultados satisfatórios ao objetivo da educação profissional técnica têm sido atribuídos às experiências educativas ministradas nas instituições do próprio sistema empresarial (Sistema S) e nas antigas ETFs, hoje CEFETs, que articulam, inclusive, a proposta de ensino em nível médio e superior. Nesse sentido, a situação atual reflete a disparidade educacional, fruto da desigualdade social que sempre houve e ainda se conserva e caracteriza o Brasil. Sendo assim, o *status quo* indica que a política pública que vem sendo adotada pelo Brasil, no que tange a essa área, ainda é incipiente.

Um quinto e último ponto a destacar refere-se à política do governo federal. Como mencionado anteriormente, a política do governo atual demonstra o interesse em dar novos rumos para a educação profissional brasileira e reconhece a importância de alinhar a educação a pelo menos duas exigências fundamentais do mundo contemporâneo: ter uma sólida formação geral e uma boa base técnica. Entretanto, dada a grande variedade de ações desenvolvida para essa área, não se sabe bem ao certo quais são seus reais objetivos. Como apresentado, o modelo curricular atual para essa modalidade de ensino é flexível: os novos currículos estabelecidos atendem tanto ao mercado nacional como às nossas características regionais, além de se adaptarem às exigências dos setores produtivos; os cursos visam garantir perspectiva de trabalho para os jovens, facilitando seu acesso ao mercado, mediante capacitação do trabalhador, atendendo, ainda, aos profissionais que já estejam no mercado

Vale lembrar, também, que dentre as determinações da LDB em vigor consta que: primeiro, o Estado deverá oferecer gratuitamente o ensino fundamental, comprometendo-se em estender a obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; segundo, o ensino médio, atendida a formação geral, poderá preparar o educando para o exercício de profissões técnicas; e, terceiro, o aluno matriculado ou egresso no ensino fundamental poderá ter acesso à educação profissional. Desse modo, o compromisso do Estado com a oferta gratuita da educação profissional técnica é relativo. Atualmente, a oferta não é suficiente para atender a demanda requerida.

---

<sup>54</sup> A oferta da rede privada respondeu por 54,8% das matrículas da EP, enquanto a rede estadual ampliou sua participação de 26,6%, em 2005, para 31,4%, em 2006. Os dados das matrículas da EP de 2006 revelam um crescimento de 5,3% em relação ao ano de 2005. Esse crescimento é bastante acentuado nas matrículas na rede estadual, principalmente nos estados da Região Nordeste, com destaque para Pernambuco Alagoas e Paraíba, seguidos dos estados da Região Norte, onde os maiores índices ocorreram em Tocantins e no Amazonas. Censo Escolar (2006). (Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07\\_02.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm)>. Acesso em: 2 jun. 2008).

Sendo assim, no presente estudo entende-se que, mesmo sendo proclamada como prioridade pelo atual governo, essa modalidade de ensino está à margem do sistema de ensino<sup>55</sup>. Portanto, no âmbito do governo federal, permanece suspensa a possibilidade de sermos bem sucedidos nessa área até que consigamos mobilizar meios adequados para superarmos as dificuldades que estão postas. Apresento, a seguir, como o estado do Rio Grande do Sul desenvolve a educação profissional técnica.

## 4.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO RIO GRANDE DO SUL

Nesse item apresento alguns dados estatísticos e a política de educação profissional técnica desenvolvida no estado do Rio Grande do Sul.

### 4.2.1 Alguns dados Estatísticos

Na *Figura 1*, indico o número de  *cursos* e  *municípios* que ofertaram a educação profissional técnica no Rio Grande do Sul.

---

<sup>55</sup> A União, ao focalizar o ensino fundamental, tem se descomprometido com a oferta da educação profissional técnica de nível médio. Os Municípios, responsáveis por atuarem prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental, e os Estados e o Distrito Federal, responsáveis por atender o ensino fundamental e médio, focalizam suas ações para atender as respectivas demandas que lhes cabem e, do mesmo modo, têm se descomprometido com a educação profissional técnica.

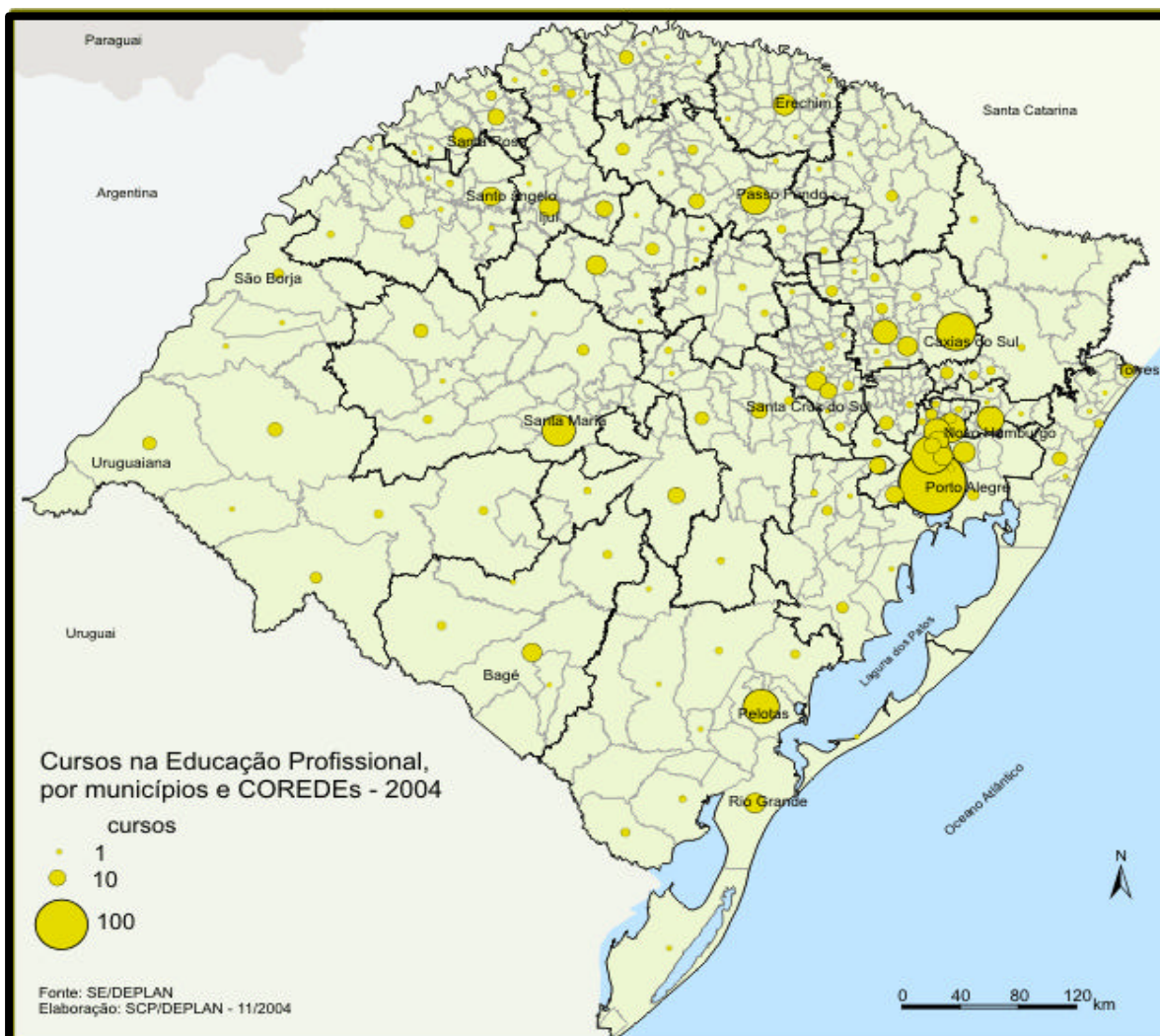


Figura 1 - Número de Cursos e Municípios que Ofertam EPT/RS

Fonte: Atlas Sócio-Econômico do Rio Grande do Sul. (Disponível em: <<http://www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=483>>. Acesso em: 4 jul. 2008).

Conforme os dados retirados do Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2007) e expostos no *Figura 1*, a educação profissional técnica, no estado, contava, em 2004, com mil cento e um cursos, ministrados em cento e cinquenta e dois municípios.

Os dados referentes à *matrícula* por dependência administrativa, expostos no *Gráfico 1*, que segue, demonstram que, em 2004, os respectivos cursos estavam distribuídos em quatro dependências administrativas: federal, estadual, municipal e particular.

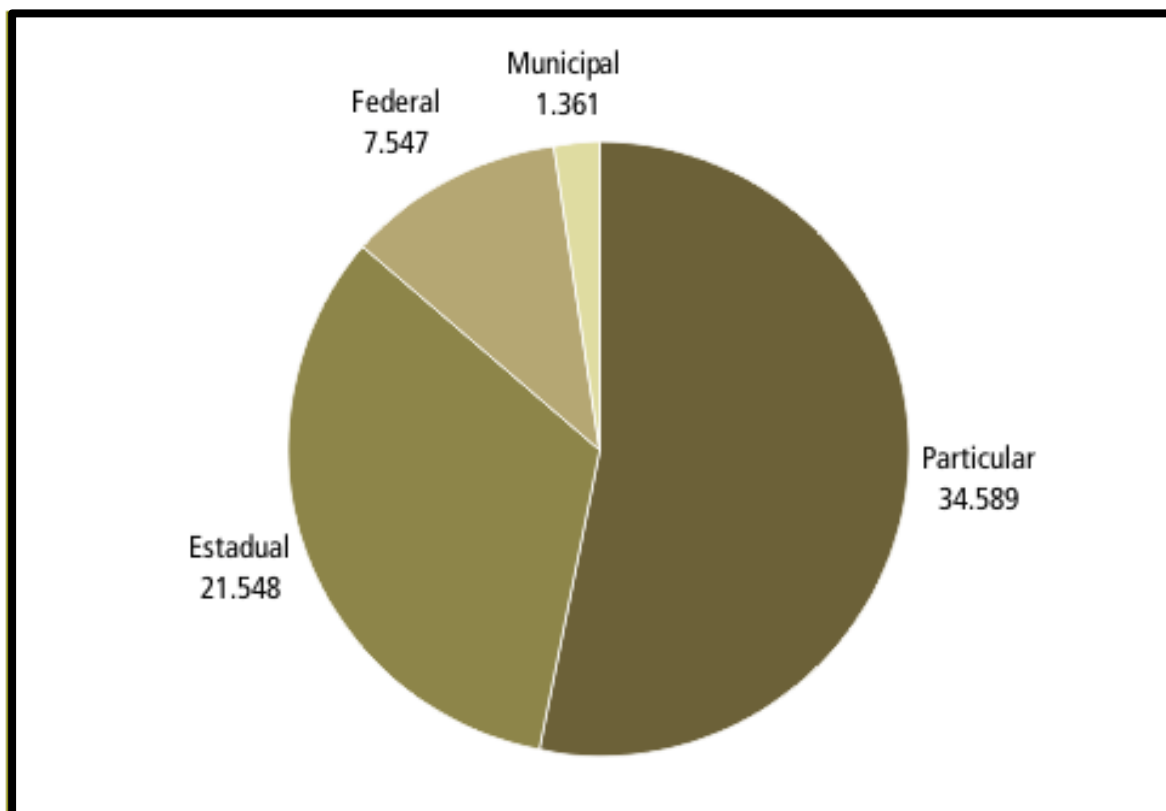


Gráfico 1 - Matrículas na EPT/RS por Dependência Administrativa

Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul. (Disponível em: <<http://www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=483>>. Acesso em: 4 jul. 2008).

Ao analisar o *Gráfico 1*, observa-se o predomínio da rede de ensino particular, a maior responsável por ofertar essa modalidade de ensino. Verifica-se, assim, que a rede particular detém o maior número de cursos, 53 %, seguida da rede estadual, com 33 %.

No *Gráfico 2*, segue a apresentação dos *cursos* de educação profissional técnica, no Rio Grande do Sul, em 2004, divididos em dezesseis áreas: (1) Gestão, (2) Saúde, (3) Informática, (4) Indústria, (5) Agropecuária, (6) Comércio, (7) Turismo e Hospitalidade, (8) Química, (9) Telecomunicações, (10) Comunicação, (11) Artes, (12) Construção Civil, (13) Meio Ambiente, (14) *Designer*, (15) Lazer e Desenvolvimento Social e (16) Geomática.

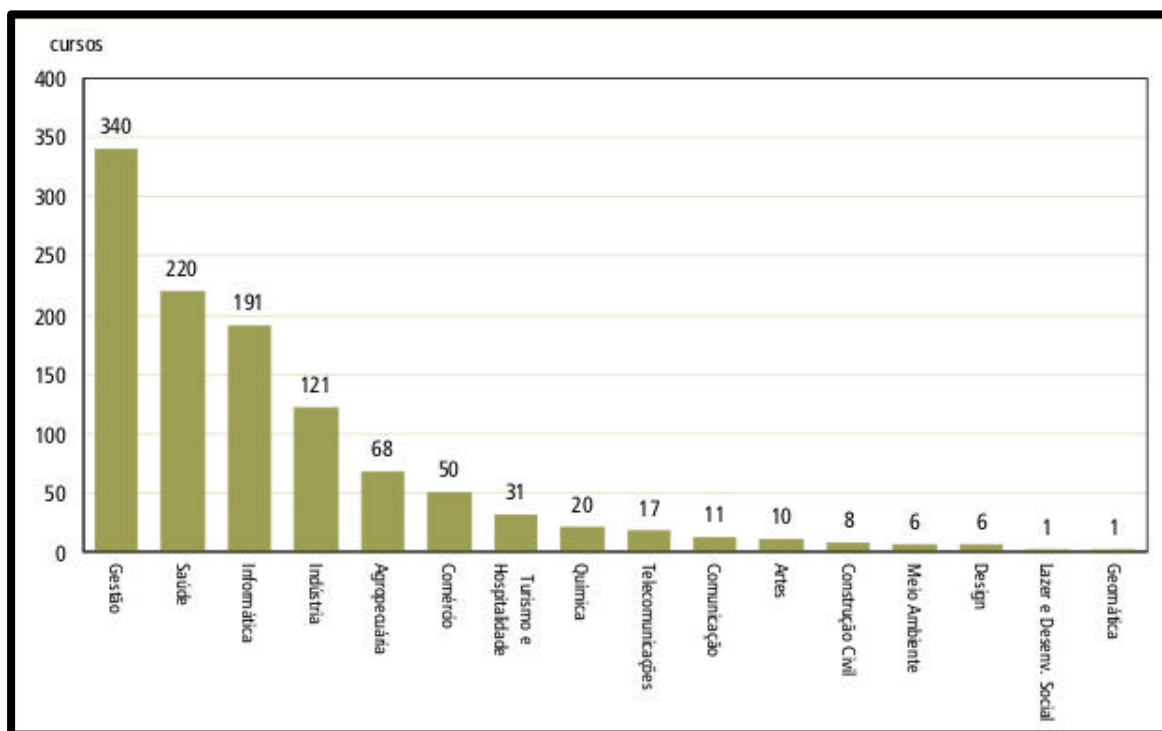


Gráfico 2 - Número de Cursos de EPT/RS, por Área

Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul. (Disponível em: <<http://www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=483>>. Acesso em: 4 de jul. 2008).

De acordo com o exposto no *Gráfico 2*, os cursos ofertados para a indústria classificam-se entre as quatro áreas que mais ofertam educação profissional técnica. São cento e vinte e um cursos, 11% do total de cursos ofertados. Ao analisá-los, é importante considerar que a indústria também absorve profissionais formados em cursos técnicos das mais diversas áreas<sup>56</sup>. Para definir quais cursos se deve ofertar, o estado conta com a participação dos órgãos representativos das comunidades regionais e locais, como os Conselhos Regionais de Desenvolvimento do RS (COREDEs) e os Conselhos Municipais de Desenvolvimento (COMUDEs), dentre outros. Tais entidades participam de discussões, acerca de dados, necessidades e sustentabilidade dos cursos requeridos pelas comunidades gaúchas, considerando a vocação regional e local. Apresentando alguns dados estatísticos da educação profissional técnica no Rio Grande do Sul, relato sobre a política desenvolvida pelo governo estadual e suas implicações para a referida área.

<sup>56</sup> A indústria do setor coureiro-calçadista absorve profissionais formados em diversos cursos técnicos, dentre os quais cito: Gestão, Saúde, Informática, Química, Comércio e *Design*.

#### 4.2.2 A Política Desenvolvida no Rio Grande do Sul

Em 2004, o governo do Rio Grande do Sul e os setores organizados da sociedade gaúcha, atendendo a determinação da Lei Federal n.º 10172/02, que incumbe cada estado e município da nação da responsabilidade de elaborar seus Planos de Educação, elaboraram o Plano Estadual de Educação<sup>57</sup> (PEE).

Ao analisar o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEE/RS), verifiquei no diagnóstico referente ao ano de 2003 – apresentado no PEE/RS (2004) – que, para atender cinco mil e quarenta e cinco alunos de educação profissional o estado possuía trezentas e quarenta e uma instituições, divididas em cento e vinte e seis escolas estaduais: onze escolas federais, oito escolas municipais e cento e noventa e seis escolas particulares. Conforme esclarece o documento citado, para ampliar o atendimento, o estado necessita formar professores, principalmente para atuarem no ensino técnico e buscar experiências curriculares inovadoras que possibilitem a vinculação do sistema escolar com a comunidade em geral e com as empresas do estado. Nesse sentido, informa que o governo tem estabelecido parcerias para o estabelecimento de mudanças nas relações de gestão do processo ensino-aprendizagem. Para qualificar a educação profissional técnica, o governo busca desenvolver programas de habilitação, aperfeiçoamento e capacitação continuada para docentes, bem como capacitação de gestores e corpo técnico-administrativo das escolas, incluindo o desenvolvimento de habilidades para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto às diretrizes, o PEE/RS estabelece que a educação profissional deve ser ministrada, no sistema estadual de ensino, nos diferentes níveis e estar embasada no compromisso com a promoção do desenvolvimento sustentável, no respeito aos valores éticos, políticos e estéticos, na visão de uma sociedade solidária, humanista e justa, bem como no pluralismo de idéias, de concepções pedagógicas e na coexistência de instituições governamentais e não-governamentais de ensino. Assim sendo, o referido documento reconhece a necessidade de mobilizar esforços com ampliação e modernização de recursos para que se possa ofertar uma educação profissional vinculada a um projeto de

---

<sup>57</sup> Quanto ao PEE/RS informo que, na gestão anterior o documento foi elaborado e apreciado pelo CEE/RS, entretanto não foi aprovado pela Assembléia Legislativa. Ao assumir o governo do estado do RS a governadora Sra. Yeda Crusius retirou o projeto, o qual até a presente data não foi reapresentado.

desenvolvimento sustentável da sociedade e voltada para a formação do cidadão consciente e crítico da sociedade em que vive.

O referido Plano informa que a oferta dessa modalidade de ensino será promovida pelo governo mediante a comprovação de que estejam de acordo com as necessidades produtivas locais ou regionais, bem como do mundo do trabalho. Se for desenvolvida em instituições não-governamentais, poderá ser financiada pelo estado, por meio de bolsas de estudo, atendendo a critérios que considerem as necessidades de inclusão social e o desenvolvimento regional.

Portanto, em obediência à legislação vigente estabelecida em âmbito nacional para a educação profissional, uma vez articulada com as demais formas de educação, com o trabalho, com a ciência e com a tecnologia, o PEE/RS estabelece que o estado deva formar profissionais, qualificar, (re)profissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar trabalhadores para uma atuação efetiva, ética e eficiente no mundo do trabalho.

Dentre os objetivos e metas propostas neste Plano, citam-se: (1) duplicar, a cada quatro anos, o número de vagas em cursos de educação profissional de nível técnico e tecnológico; (2) promover a articulação entre as propostas pedagógicas e curriculares dos diferentes níveis de educação profissional; (3) estabelecer diretrizes estaduais orientadoras dos processos de credenciamento das instituições de educação profissional e da certificação de competência; (4) credenciar de instituições que certifiquem competências desenvolvidas em situações, não-formais, de aprendizagem; (5) criar fundo para financiamento da educação profissional, incluindo recursos de organizações nacionais e internacionais; (6) criar, no ensino técnico, infra-estrutura com equipamentos e tecnologia de ponta que disponibilize o atendimento de qualidade ao aluno, atendendo às necessidades do mercado; e (7) prover as escolas de educação profissional com recursos humanos e infra-estrutura necessária aos portadores de necessidades educacionais especiais, entre outros.

Destaco, nesta análise que, em 2006, a sociedade gaúcha se organizou para definir projetos, metas e indicadores sociais. A organização resultou no documento denominado Agenda 2020, o qual definiu onze temas a serem priorizados, como: segurança, educação, saúde, infra-estrutura, meio ambiente, entre outros. O documento mencionado foi entregue à governadora Sra. Yeda Crusius que, durante a sua gestão, passou a desenvolver os projetos propostos. Para a área da educação, consta um projeto que propõe desenvolver a educação

profissional<sup>58</sup>. Ele tem como objetivo geral: ampliar a oferta, para atender às necessidades regionais e melhorar a qualidade, de modo a facilitar o acesso dos egressos ao mercado de trabalho e atender às demandas por formação profissional.

O Projeto para a Educação Profissional proposto na Agenda 2020 estabelece como metas: (1) triplicar, até 2020, o número de matrículas da educação profissional de nível técnico, passando de oitenta mil matrículas para duzentas e quarenta mil matrículas; (2) implantar um sistema integrado de informação e avaliação em parceria com instituições governamentais e não-governamentais, que oriente a política para satisfazer as necessidades regionais de formação profissional; (3) implantar um sistema de registro de informação de cursos de formação profissional e continuada, como meio de qualificar metas para a ampliação e melhoria da qualidade dessa modalidade de ensino.

Para fazer isso, o governo pretende criar parcerias com instituições intervenientes, ampliar investimentos (que terão como fontes recursos públicos, privados, comunitários, internacionais, entre outros) e avaliar a educação profissional. A Agenda 2020 identifica as principais dificuldades a serem enfrentadas, tais como: (1) insuficiência de recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da educação profissional; (2) pouca diversidade de cursos para atender a demanda das regiões; (3) fragilidade de dados estatísticos e informações oficiais de oferta e demanda da educação profissional; (4) número insuficiente de docentes e de gestores habilitados e capacitados por meio de programas de formação continuada e (5) insuficiência do número de matrículas gratuitas nas redes de educação profissional.

Ciente dessas dificuldades, o documento propõe: (1) criar o Observatório da Educação Profissional; (2) elaborar um protocolo de intenções a ser assinado por todos os intervenientes da política de educação profissional, em que constem os compromissos com as metas do projeto; (3) articular as ações junto a todas as redes de educação profissional, visando ao crescimento das matrículas e à melhoria da qualidade; (4) implantar um sistema integrado de informações que oriente a política de educação profissional; (5) elaborar um programa gerencial de informações, levando em consideração os aspectos da educação profissional de todas as redes que a ofertam; (6) elaborar e implementar pesquisa de demanda, a ser realizada a cada três anos, visando ao mapeamento das necessidades regionais de formação

---

<sup>58</sup> Para ver projeto elaborado para a Educação Profissional que faz parte da Agenda 2020. (Disponível em: <[http://www.agenda2020.org.br/arquivos\\_PropostaAnexos/93Arquivo\\_EDUC\\_15\\_Educacao\\_Profissional.pdf](http://www.agenda2020.org.br/arquivos_PropostaAnexos/93Arquivo_EDUC_15_Educacao_Profissional.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2008).



profissional; (7) elaborar projetos específicos, visando à utilização da capacidade instalada das redes de educação profissional e à construção de novas unidades que atendam à demanda identificada; (8) elaborar projetos orçamentários das diferentes redes de educação profissional que contemplem o volume de investimento necessário para atingir a ampliação da oferta de educação profissional de cada rede; (9) implantar um sistema integrado de avaliação das redes de educação profissional, visando avaliar a qualidade e orientar a política do setor e (10) estabelecer programa permanente de acompanhamento de egresso nas redes de educação profissional.

Ainda que tenha transcorrido apenas um ano para avaliar o proposto na Agenda 2020, é possível supor que ela encontre barreiras para ser viabilizada. Ao propor ações que requer alto investimento financeiro, para sustentar pesquisas de longo prazo, criar sistema integrado de informações e avaliação, desenvolver programa gerencial, construir novas unidades, entre outros, pode-se supor que não será fácil organizar como se pretende a educação profissional. Como nenhuma das ações propostas, citadas anteriormente, estão sendo desenvolvidas, pode-se, também, supor que as dificuldades de financiamento podem ser um dos maiores empecilhos.

Tendo apresentado, neste capítulo, o contexto histórico-legal da educação profissional do Brasil, alguns dados estatísticos e a política desenvolvida para a educação profissional técnica no Rio Grande do Sul, passarei a descrever, no terceiro capítulo, as especificidades do contexto eleito para a pesquisa: as instituições e os cursos técnico-profissionalizantes, a indústria do setor coureiro-calçadista e o jovem, sujeito desta pesquisa.

## **5 ENCADEAMENTO DA PESQUISA: O AMBIENTE DO ESTUDO E OS SUJEITOS DA PESQUISA**

O presente capítulo situa a pesquisa em foco. Nele, estabeleço a relação entre o *sistema educativo* – as três escolas técnico-profissionalizantes eleitas para a pesquisa e o *sistema produtivo* – a indústria coureiro-calçadista da região do Vale do Rio dos Sinos. Posteriormente, apresento os sujeitos da pesquisa. Desse modo, o relato que segue inicia com uma síntese descritiva das instituições técnico-profissionalizantes e a análise de seus respectivos projetos e cursos; apresenta a indústria em foco recordando a evolução do processo de fabricação do calçado até a industrialização do setor – enfatizando o recrutamento, a seleção da força de trabalho e a crise atual e, finaliza, com um panorama da situação do jovem.

### **5.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: INSTITUIÇÕES E CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTES**

Para melhor contextualizar as duas primeiras instituições, descrevo anteriormente, baseada no estudo de (ZIMMERMAN, 2005), o SENAI/RS, Na seqüência, apresento a ET SENAI Ildfonso Simões Lopes e o Curso Técnico em Calçado, a ET SENAI Curtimento e o Curso Técnico em Curtimento; a Fundação ET L. Salzano Vieira da Cunha e o Curso Técnico em Química. Finalizo a apresentação com a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e dos Planos de Curso (PC) dessas instituições.

#### **5.1.1 Rede SENAI no Rio Grande do Sul**

Como anteriormente mencionado, a Rede SENAI é administrada, nacionalmente, pela Confederação Nacional da Indústria e pelas Federações das Indústrias nos Estados. O Conselho Nacional e os Conselhos Regionais são as instituições que normatizam e definem as políticas de atuação das redes. Sendo assim, no RS, o Departamento Regional do SENAI está vinculado à Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (FIERGS). O

SENAI/RS foi inaugurado no mesmo ano em que o SENAI foi instituído, nacionalmente, sendo, portanto, o estado do Rio Grande do Sul um dos pioneiros na implantação e na expansão da rede que,

Após três meses já oferecia o primeiro curso profissionalizante do Brasil, na Escola Técnica Parobé. Após dois anos, em 5 de abril de 1944, inaugurava, em Porto Alegre, a Escola de Educação Profissional Visconde de Mauá, a primeira unidade do SENAI no país. (ZIMMERMAN, 2005, p. 137).

Segundo o relato da mesma autora, as atividades do SENAI/RS dividem-se em cinco áreas distintas e complementares: (1) educação para o trabalho; (2) assessoria à gestão empresarial e assistência tecnológica; (3) informação tecnológica; (4) pesquisa aplicada; (5) serviços laboratoriais. A instituição oferece cursos: (1) de aprendizagem para menores – de qualificação profissional e de treinamento; (2) técnicos – de nível médio e superior; (3) Telecurso 2000; (4) Ensino Médio; (5) Programa de Educação a Distância e cursos específicos direcionados a empresas.

Quanto ao campo de atuação, Zimmerman menciona que o SENAI/RS atua em conjunto com a indústria rio-grandense na qualificação de profissionais para 22 áreas, quais sejam: (1) alimentação; (2) automação industrial, (3) automotiva; (4) calçado e artefatos de couro e afins; (5) construção civil; (6) couro; (7) desenvolvimento gerencial; (8) editorial e gráfica; (9) eletroeletrônica; (10) energia; (11) gestão empresarial; (12) informática; (13) joalheria e lapidação; (14) madeira e mobiliário; (15) meio ambiente; (16) metal-mecânica; (17) plástico e borracha (polímeros); (18) qualidade; (19) segurança no trabalho; (20) telecomunicações; (21) têxtil e vestuário; (22) transportes.

Desde sua criação, o SENAI/RS vem evoluindo no número total de matrículas e de unidades instaladas, no fortalecimento de seus sistemas de avaliação e serviços e nas parcerias firmadas. Especialmente, no período de 1952 a 2002 houve um progressivo aumento no número total de matrículas e de unidades instaladas. Em 1952, foram efetuadas quatro mil duzentas e noventa e nove matrículas e instaladas oito unidades, e, em 2000, foram efetuadas cento e quarenta e duas mil quatrocentas e trinta matrículas e instaladas cinquenta e sete unidades. Adotando a Gestão pela Qualidade na Educação, o SENAI/RS busca fortalecer seus sistemas de avaliação e serviços. A instituição possui convênios e termos de cooperação

firmados com mais de mil entidades nacionais e internacionais, e sua participação em âmbito nacional é importante, posto que

O Conselho Nacional é composto pelos presidentes dos Conselhos Regionais, que são fortemente influenciados pelas unidades da Federação mais industrializada, com maior número de trabalhadores, na indústria, pois o peso do voto de cada um desses representantes está vinculado ao número de trabalhadores existentes na unidade da Federação que representam. Logo, quanto maior o número de trabalhadores, maior o peso do voto dessa representação (ZIMMERMAN, 2005, p. 140).

Importa dizer que os Conselhos Regionais têm relativa independência em relação ao Conselho Nacional, tendo autonomia para elaborar currículos, objetivos educacionais e construir unidades operacionais próprias. Assim, como apropriadamente indica Zimmerman, o Conselho e o Departamento Nacional influenciam no sentido de convencer os Conselhos Regionais de que as diretrizes traçadas devem ser aplicadas. Para compor o presente panorama, apresento alguns dados do Relatório Anual do SENAI/RS – 2002, também citado pelo estudo de Zimmerman (2005). Segundo esse Relatório, o SENAI/RS possui cento e vinte nove Pontos de Atendimento,<sup>1</sup> oito Centros Nacionais de Tecnologia<sup>2</sup> e uma receita orçamentária<sup>3</sup> equivalente a R\$ 71.140.269,89.

Ao investigar o SENAI/RS após a década de 1990, nota-se que a instituição tem buscado adequar-se ao processo de modernização da indústria brasileira ao reestruturar seu processo de trabalho, realizando, para isso, estudos e pesquisas para a melhoria do desempenho institucional. Em 1995, elaborou um Plano Estratégico; em 1997, juntamente com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), apresentou um relatório produzido no âmbito da pesquisa “Modernização, emprego e Qualificação Profissional”. Além desse relatório, desenvolveu-se, em 1998, “Capacitação de recursos humanos no processo de modernização industrial”. Passados cinco anos da elaboração do Plano Estratégico, a

---

<sup>1</sup> Os Pontos de Atendimento dividem-se em: 57 Unidades operacionais fixas; 5 Unidades semipermanentes; 46 Unidades móveis; 2 Escolas flexíveis; 19 Extensões

<sup>2</sup> Os Centros Nacionais de Tecnologia são: (1) Centro de Mecânica de Precisão – São Leopoldo; (2) Centro Tecnológico do Mobiliário – Bento Gonçalves; (3) Centro Tecnológico do Couro – Estância Velha; (4) Centro Tecnológico de Polímeros – São Leopoldo; (5) Centro Tecnológico de Mecatrônica – Caxias do Sul; (6) Centro Tecnológico Automotivo – Caxias do Sul; (7) Centro Tecnológico do Calçado – Novo Hamburgo, e (8) Centro de Tecnologias Limpas – Porto Alegre.

<sup>3</sup> A receita orçamentária do SENAI/RS está dividida em: (a) Compulsória da Indústria: R\$ 43.845.333,22; (b) Patrimonial: R\$ 2.195.096,22; Receita Industrial: R\$ 63.198,39; Receita de Serviços: R\$ 24.628.436,96, e Outras Receitas: R\$ 408.207,10.

instituição realizou um balanço das estratégias propostas em 1995, elaborando o Plano Estratégico do SENAI – Revisão 2000 a 2010.

Zimmerman (2005), analisando o referido documento, informa que o SENAI/RS justificou a elaboração dessa revisão, tendo em vista a necessidade de repensar: primeiro, as questões gerais, relativas, por exemplo, às alterações do mundo do trabalho, que foram intensificadas no país com a abertura econômica e, segundo, às questões específicas, como é o caso de a instituição passar a não ser mais gerida com a arrecadação compulsória. Como tem se discutido atualmente, a sociedade questiona o caráter público/privado do SENAI. Assim, dada a importância que a formação profissional representa para a instituição, ao rever sua atuação, a instituição buscou, em âmbito nacional, captar percepções internas (professores, técnicos, administradores, dentre outros) e externas (empresários, governo, trabalhadores, acadêmicos e outros atores sociais) para reestruturar o(s) modelo(s) de formação profissional.

Assim, ao analisar a percepção dos diferentes agentes, a autora destaca que as percepções internas à instituição revelam, por exemplo, que as ofertas dos cursos técnicos [...] “deveriam estar respaldadas em resultados de pesquisa junto à população, ao parque industrial e ao mercado de trabalho, considerando as particularidades de cada região” (ZIMMERMAN, 2005, p. 149). Quanto à captação de percepções externas à instituição, nota-se que não há um consenso, como, por exemplo, quanto ao *tipo* de educação a ser ofertado pela rede SENAI.

Zimmerman (2005) apresenta como são distintas as percepções expressas pelas parcelas dos empresários, governo, acadêmicos e trabalhadores. Para determinados empresários, o SENAI deve atuar no setor formal para preparar mão-de-obra para os setores mais avançados do mundo do trabalho. Já outra parcela empresarial entende que a rede deveria atender, além do setor empresarial, os desempregados, setores informais e jovens marginalizados. Uma parcela do governo entende que o SENAI deve atender todos os segmentos da população ativa, podendo desenvolver parceria para isso. Já outra parcela do governo salienta que o SENAI deve restringir seu campo de atuação.

As opiniões se dividem também quanto ao público ao qual deve ser direcionado. Um grupo de acadêmicos assinala que o SENAI deve atuar na elite da força de trabalho para atender aos setores de tecnologia de ponta, atuando indiretamente no atendimento aos desempregados e ao setor informal. O outro grupo de acadêmicos entende que devem ser combinados os dois tipos de formação. Assim, a instituição poderá preparar jovens para encontrar um espaço de trabalho no mercado informal cada vez mais crescente.

A visão dos trabalhadores aponta que há necessidade de capacitar empregados semiquilificados, desempregados e jovens. Uma parcela de trabalhadores entende que a instituição deve atuar na aprendizagem, na requalificação profissional, na formação continuada para empregados e desempregados. Como o SENAI não tem conseguido atender a demanda dos trabalhadores, propõe a criação de Centros Públicos de Formação Profissional para desenvolver atividades de alfabetização e pós-alfabetização, dentre outros focos.

A diversidade de percepções comprova a necessidade de se construir, em âmbito nacional, um novo projeto de educação profissional que não esteja baseado no interesse do capital, pois, como anteriormente mencionado, o SENAI atua em políticas de formação profissional centradas nas necessidades das empresas e, nesse sentido, às iniciativas de reelaborar seus planos estratégicos refletem o compromisso com a lucratividade das empresas, o que se contrapõe à pedagogia emancipatória<sup>4</sup>.

Ao situar o SENAI em face das mudanças que estão sendo requeridas pelo mundo do trabalho e da educação, percebe-se que está cada vez mais evidente a possibilidade de transpor os desafios da modernidade pela via da escolarização. Mesmo que o panorama apresentado não deixe dúvida de que o país tem dificuldade de estabelecer um projeto que centralize a educação profissional as experiências bem sucedidas desenvolvidas no país no campo do ensino técnico-profissionalizante estão relacionadas à rede SENAI, como é o caso da ET SENAI Ildefonso Simões Lopes e da ET SENAI Curtimento.

Descrevo, a seguir, um pouco da história das duas instituições e dos Cursos Técnicos em Calçado e Curtimento.

---

<sup>4</sup> Pedagogia emancipatória refere-se à idéia de uma educação que deva ser desenvolvida tendo em vista a libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. Segundo Paulo Freire, o processo emancipatório decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação de um mundo onde homens e mulheres estabeleçam relações de liberdade, igualdade e emancipação. Essa idéia se opõe, portanto, ao modelo educativo baseado na racionalidade que reforçam a lógica do mercado (REDIN; ZITKOSKI, 2008).

### 5.1.2 ET SENAI Ildfonso Simões Lopes e o Curso Técnico em Calçado

Conforme relatado anteriormente, a ET SENAI Ildfonso Simões Lopes<sup>5</sup> está localizada na cidade de Novo Hamburgo-RS e integra-se ao complexo do Centro Tecnológico do Calçado SENAI<sup>6</sup>. De acordo com Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1992), o início da história da instituição data do ano de 1943, quando foi escolhida a área para a instituição ser construída. Em janeiro de 1946, concluída a construção da escola, foram iniciadas suas atividades sob a denominação de Centro de Formação Profissional. Essa denominação foi alterada, em 1973, para Escola do Calçado, e, em 1990, devido à sua evolução técnica, para Centro Tecnológico do Calçado.

Ao longo de sua trajetória, a instituição apoiou a tradicional atividade produtiva da região do VRS, desenvolvendo, portanto, a educação profissional para o setor coureiro-calçadista. O ensino técnico desenvolvido pela escola formou várias gerações de jovens que buscaram inserir-se no mundo do trabalho da indústria calçadista na região do VRS. Recordando a trajetória sexagenária da instituição, a publicação SENAI-RS (2006) explicita que o Centro Tecnológico do Calçado é, atualmente, referência de qualidade na educação profissional técnica ligada à indústria calçadista nacional e mundial, visto que os profissionais formados pela escola encontram-se inseridos no mercado de trabalho, inclusive no exterior. Além de exaltar a relevância e a qualidade dos serviços prestados, a referida publicação destaca a fidelidade que a instituição mantém, ao longo dos anos, ao objetivo proposto desde sua criação, qual seja:

A entidade foi criada com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento técnico e tecnológico, produzindo, divulgando e adaptando conhecimento e tecnologia e qualificando profissionais em centenas de programas para fortalecer a indústria do calçado. Ao longo da sua história, apresenta um expressivo número de matrículas e serviços prestados às indústrias calçadistas, focando, principalmente, as indústrias da região do VRS (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2006, p. 2).

---

<sup>5</sup> Ildfonso Simões Lopes, o patrono da instituição, é natural da cidade de Pelotas-RS. Atuou como advogado, político, jornalista e ensaísta. Foi Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, quando implementou significativa ação voltada à modernização da indústria brasileira, com especial ênfase à preparação de mão-de-obra. É autor de diversos livros de cunho político e sociológico.

<sup>6</sup> O Centro Tecnológico do Calçado está localizado na Avenida Pedro Adams Filho, 6338. Telefone: 3594-3355. Site: [www.senairs.org.br/ctcalcado](http://www.senairs.org.br/ctcalcado). E-mail: [ctcalcado@rs.senai.br](mailto:ctcalcado@rs.senai.br). (Disponível em: <[http://novohamburgo.org/v1/educacao/?p=p\\_20&sName=Centro-Tecnol%C3%B3gico-do-Cal%C3%A7ado-Senai](http://novohamburgo.org/v1/educacao/?p=p_20&sName=Centro-Tecnol%C3%B3gico-do-Cal%C3%A7ado-Senai)>. Acesso em: 10 jun. 2008).

Desse modo, no início de 2006, ao fazer minha primeira visita à ET SENAI Ildefonso Simões Lopes, constatei que a referida instituição oferece uma boa infra-estrutura e apoio técnico e tecnológico atualizado para subsidiar a indústria e a educação profissional técnica para o setor coureiro-calçadista. Na ocasião, apresentaram-me seus 4.300 m<sup>2</sup> de área construída, onde se distribuem: o setor de apoio administrativo, as salas de aula, a escola-fábrica, o setor de modelagem, os laboratórios de materiais, de análises químicas<sup>7</sup> e de ensaios físico-mecânicos, o almoxarifado, a biblioteca e demais setores de suporte.

Com as informações colhidas nas visitas realizadas, nos documentos, livros, revistas, fotos, DVDs e outras fontes de pesquisa oferecidas pela escola, percebi que a instituição possui, além das instalações físicas adequadas, uma equipe de profissionais multidisciplinares e especializados. Desse modo, compreendi que a instituição é perfeitamente capaz de fornecer os serviços propostos: proporcionar às indústrias o suporte necessário ao seu desenvolvimento por meio de consultorias, pesquisas, cursos, projetos e ensaios, e, do mesmo modo, igualmente capaz de ofertar educação de qualidade. Pude observar, ainda, que as atividades de pesquisa desenvolvidas conciliam exigências de competitividade, qualidade e inovação com a preservação do meio ambiente<sup>8</sup>.

Constatei que a instituição oferece cursos, voltados ao setor calçadista em seis áreas. São elas: (1) Gestão da Produção; (2) Controle da Qualidade; (3) *Design* e Desenvolvimento de Produto; (4) Processo Produtivo; (5) Gestão Ambiental; (6) Qualidade Total. O Curso Técnico em Calçado, como já foi referido na Introdução e na retrospectiva histórica do SENAI/RS, existe desde 1972 na instituição.

Contudo, a partir da criação de Centro Tecnológico, ele recebeu maior destaque. Este, a partir de 1993, era oferecido com uma carga horária de 5.688 horas e administrado em quatro anos. A base curricular do curso técnico englobava disciplinas tanto do ensino médio

---

<sup>7</sup> O laboratório de análise química é subdividido em Análise Química Tradicional e Análise Instrumental; oferece pesquisa e ensaios importantes para a qualidade do calçado nacional.

<sup>8</sup> Quanto a essa afirmação, destaco: (1) a certificação ISO 9001; (2) a participação nos ciclos de auditoria anuais do Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP); (3) os vários troféus em reconhecimento de seu modelo de gestão; (4) o Sapato Ecológico desenvolvido com materiais recicláveis e produzido por meio de tecnologias limpas; (5) o projeto Caderno CD de tendências em Calçados e Artefatos; (6) uma extensa gama de ensaios químicos e físico-mecânicos, que é realizado no próprio laboratório da instituição devidamente credenciado pelo Inmetro e pela Rede Metrológica e de Ensaios do RS; (7) o Núcleo de Informação Tecnológica que possui um acervo especializado e informatizado com livros técnicos, catálogos industriais, patentes, normas técnicas e periódicos; (8) a vinculação do Centro ao Programa Brasileiro de *Design*, a fim de disseminar o *design* como ferramenta de valorização e diferenciação do produto, agregando competitividade às produtoras brasileiras de calçados.



como do ensino técnico, como previa a Lei 5692/72. Portanto, era ofertado nos (parâmetros) moldes da legislação anterior à reformulação da LDB/96 (ZIMMERMAN, 2005, p. 168).

Quanto ao perfil dos alunos, a mesma autora informa que, na maioria das vezes, eles têm em torno de 14 a 30 anos de idade e estão cursando o ensino médio. Entre os alunos que cursam o noturno, a maioria tem mais de 20 anos de idade e estão inseridos no mercado de trabalho, atuando principalmente no setor calçadista.

O estudo de Zimmerman (2005) contribuiu para que eu verificasse o número e percentual de alunos matriculados, aprovados, reprovados, cancelados e evadidos nos Cursos Técnicos em Calçado, entre 1996 a 2002. Em 1996 e 1997 havia, respectivamente, 242 e 226 alunos matriculados nos referidos cursos, sendo que, nos anos seguintes, houve uma queda, só se retomando os mesmos patamares em 2002. A evasão, certamente, indica que as dificuldades advindas do mercado de trabalho do setor coureiro-calçadista, iniciadas na década de 1990, influenciaram a demanda por formação. Quanto à retomada ocorrida nos anos mais recentes, Zimmerman assegura que foi informada pelo Centro Tecnológico do Calçado de que a demanda de trabalhadores para atuarem em outros estados (principalmente no Nordeste do Brasil) e países (principalmente na China e no México) contribuiu para a maior procura pelo curso. Associa-se a isso, a constatação de que a demanda/contratação dos alunos fez com que, diante das propostas recebidas, eles abandonassem os cursos, gerando, portanto, a oscilação referida acima.

Identifica-se, ainda, no estudo de Zimmerman, que a implementação do Decreto-lei nº 2208/97 – a qual desmembrou o ensino médio do ensino técnico – levou a um decréscimo no número de aprovados e um aumento da taxa de evasão. Isso evidencia que os alunos encontraram dificuldades de conciliar, simultaneamente, dois cursos em estabelecimentos distintos.

Quanto à trajetória histórica do Curso Técnico em Calçado, verifica-se que, a partir de 1995, ele passou a ser oferecido pela instituição em duas modalidades de ensino: primeira, de caráter regular, com 5.688 horas; segunda, de caráter intensivo, com 3.744 horas – com redução do número de disciplinas. Em 1996, o curso, novamente, reduziu o número de disciplinas e a carga horária foi alterada para 4.752 horas. Em 1997, uma nova alteração curricular implicou na diminuição da carga horária para 3.744 horas, fazendo com que o estágio passasse de 864 para 720 horas. Em 1998, em decorrência da implementação do Decreto-lei nº 2208/97 e do processo interno do SENAI, apontado anteriormente, o curso foi

dividido em: Curso Técnico em Calçados, com 2.880 horas, das quais faziam parte as disciplinas técnicas da área e o estágio e ensino médio, com 2.400 horas, que continuou a ser ofertado somente para os alunos que já tinham iniciado o curso e que deveriam concluí-lo na mesma instituição.

Em 2002, também em decorrência das disposições do Decreto-lei n.º 2208/97 – que previa a oferta da educação profissional em módulos- a instituição passou a ofertá-lo em quatro módulos progressivos e integrados (com matrículas específicas), com carga horária de 1.700 horas. Cabe salientar que o estágio – que totalizava 864 horas antes de 1997 – passou a ser de 720 horas e, em 2002, foi reduzido para 400 horas.

De acordo com o exposto, nota-se que a instituição reestruturou o Curso Técnico em Calçado, seguindo o modelo de educação profissional técnica elaborado pelo MEC e, assim como as demais instituições que seguiram as orientações do MEC, obteve benefícios financeiros mediante a redução de carga horária e contratação de instrutores (em alguns casos terceirizados). No entanto, os depoimentos de técnicos, apresentados pelo estudo de Zimmerman (2005), indicam que os alunos e professores foram prejudicados pela perda de qualidade do ensino após as alterações apresentadas.

Diante disso, é possível concluir que a alteração recente no curso em foco buscou atender às demandas do setor produtivo e das políticas educacionais, alinhando, assim, a área da educação à reforma do Estado. Há que se mencionar que a instituição busca, constantemente, a reestruturação e encontra-se em fase de um novo processo de discussão, tendo em vista manter a qualidade de educação profissional técnica. Atualmente,

O planejamento é realizado a partir da metodologia de educação orientada à formação de competências, o Curso Técnico em Calçados habilita técnicos de nível médio para atuar na gestão da produção, desenvolvendo, no aluno, todas as habilidades e competências, atuais e futuras, demandadas pelo setor. O Centro Tecnológico do Calçado SENAI preocupa-se em adequar continuamente o perfil de seu egresso às necessidades de formação formalmente identificadas na indústria calçadista. Segundo o folder Informativo do SENAI que faz a divulgação do curso, mais de 85% de seus alunos egressos inserem-se no mercado de trabalho.

Ao analisar o Plano de Curso elaborado para o referido curso, verifica-se que as justificativas para sua oferta baseiam-se em dados desatualizados (maio de 1999). Mesmo assim, ao interpretá-los, considera-se perfeitamente viável sua oferta, pois a região do VRS

tem tradição na indústria calçadista. No Plano consta que, para avaliar os produtos e serviços da Unidade, foi realizada uma pesquisa junto a quarenta e oito estabelecimentos e empresas cadastradas. Após essa pesquisa, a instituição identificou o perfil profissional requerido, o mercado de trabalho, entre outros aspectos importantes para a viabilização da oferta.

Dentre os objetivos estabelecidos, está relacionado o desenvolvimento de habilidades como: (1) conhecimentos gerais em tecnologia de fabricação de calçado em escala industrial e de competências profissionais necessárias; (2) iniciativa, espírito crítico e empreendedor; (3) incorporação consciente e crítica da estética e da ética das relações humanas; (4) programação, operação e avaliação de recursos de atividades de fabricação de calçados e suas implicações sobre a organização e gestão do trabalho; (5) ampliação da capacidade pessoal e de equipe na organização e no preparo para enfrentar situações rotineiras e inéditas do trabalho.

Para acesso ao curso, o candidato deve: no Módulo I, comprovar idade mínima de dezesseis anos de idade, no início do curso, e matrícula no ensino médio; nos Módulos posteriores (II, III e Estágio Supervisionado), estando condicionados à existência de turmas e vagas; comprovar os mesmos quesitos do Módulo I e aproveitamento de estudos anteriores ou de conhecimento e experiência anteriores, mediante avaliação prévia. Segundo prevê o Plano de Curso, ao concluir o curso, o aluno terá construído um perfil profissional capaz de: (1) coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuam na instalação de fábricas e linha de produção de calçados; (2) interpretar resultados de estudos de mercado, econômico ou tecnológico; (3) executar atividades de gerenciamento econômico, técnico e administrativo; (4) interpretar a legislação, orientações, normas e referências que regulam as atividades de produção; (5) desenvolver calçados por meio da utilização de técnicas de desenho e de representação gráfica com seus fundamentos matemáticos e geométricos em superfícies bi e tridimensionais, entre outras competências.

A organização curricular foi estabelecida de forma que os Módulos obedeçam às condições necessárias ao seu inter-relacionamento, ordenação e seqüência, abrangendo atividades teóricas e práticas. Não possui caráter de terminalidade o Módulo I: Introdução à Tecnologia da Produção de Calçados, com 700 horas, o Módulo II: Tecnologia da Produção de Calçados, com 200 horas, e o Módulo III: Planejamento e Controle da Produção Industrial de Calçados, com 200 horas, pois tem por objetivo proporcionar as condições necessárias para o adequado aproveitamento dos Módulos subseqüentes.

O Estágio Supervisionado visa proporcionar experiência profissional em situação real de trabalho e a obtenção do diploma de Técnico. Além da organização curricular, são dispostos os componentes curriculares de cada Módulo e do Estágio e outros itens como: (1) os critérios para o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores e para a avaliação da aprendizagem aplicada aos alunos; (2) as instalações e equipamentos; (3) o pessoal docente e técnico; (4) certificados e diplomas.

Analisado o Plano do Curso Técnico em Calçado, descrevo, a seguir, a ET SENAI Curtimento, lembrando que ela também faz parte da rede SENAI e foi, assim, denominada a partir de 2000.

### **5.1.3 ET SENAI Curtimento e o Curso Técnico em Curtimento**

Conforme mencionado anteriormente, a instituição funciona nas dependências do Centro Tecnológico do Couro, localizado na cidade de Estância Velha RS.

O projeto institucional foi elaborado em 1964 e, posteriormente, em maio de 1965, com o nome de ET Curtimento SENAI, iniciou suas atividades. A partir de 1966, o SENAI/RS assumiu a responsabilidade mantenedora da escola, que passou a crescer de forma acelerada. Em 1986, passou a denominar-se Escola de Curtimento SENAI – 2º Grau. No final dos anos 1980, firmou convênio com uma instituição superior<sup>9</sup> para a formação de Tecnólogos de Produção de Couro, cursos de nível superior com perfil técnico-gerencial. Em 1991, devido à diversidade e abrangência de suas atividades nas áreas de assessoria técnico-tecnológica, educação profissional, informação tecnológica e pesquisa aplicada, teve sua designação alterada para Centro Tecnológico do Couro SENAI.

Conforme o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1992), a referida escola teve como objetivo inicial atender à necessidade de melhorar a tecnologia da produção de couros, adequando-a à realidade brasileira, já que a tecnologia, os insumos químicos e o

---

<sup>9</sup> A FEEVALE é uma instituição de nível superior de caráter educativo e cultural que, por meio do ensino de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa, forma cidadãos nas mais diferentes áreas do conhecimento. Fundada em 1970 é mantida pela Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo (ASPEUR). Portanto, de caráter privado, filantrópico e comunitário, conta atualmente com mais de 18.000 alunos em todos os níveis de ensino. Seu campi está instalado no município de Novo Hamburgo RS: no campus I, está instalada a Escola de Educação Básica FEEVALE - Escola de Aplicação, que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico em Informática e Publicidade e Propaganda, além do EJA e no campus II, ocorre a maioria dos cursos de graduação.

peçoal técnico necessário para desenvolver o trabalho específico eram trazidos da Europa. Atualmente, com quarenta e três anos de atividade, a institui o passou a ser um Centro de Excelência do Couro e da Pele da América Latina, com reconhecimento mundial de sua educa o profissional técnica, que, segundo o referido documento,   muito requisitada por estudantes estrangeiros.

Ao visitar a institui o, no ano de 2007, pude constatar sua área física de 36.996m<sup>2</sup>. Ela conta com uma área construída de 9.000m<sup>2</sup>, onde se distribuem nove prédios que abrigam: Curtume-Escola, setor administrativo, laboratórios, salas de aula, curtimento, dois auditórios, acabamento, esta o de tratamento de afluentes, ginásios de esporte, infra-estrutura de ensino, casa do estudante e setores de apoio administrativo e pedagógico. Com as informa es colhidas nas visitas, verifiquei que o Centro possui uma equipe técnica de profissionais qualificados para oferecer, além do curso Técnico em Curtimento, serviços voltados ao setor coureiro, qual seja: assistência técnica e tecnológica, pesquisa e tratamento de afluentes. Desse modo, assim como a escola ET SENAI Ildefonso Simões Lopes, compreendo que a ET SENAI Curtimento também cumpre com o objetivo proposto: proporcionar às indústrias o suporte necessário ao seu desenvolvimento e ofertar educa o profissional técnica de qualidade.

O Curso Técnico em Curtimento foi o primeiro curso desenvolvido pela institui o.

Empresários do setor, com o apoio do Ministério de Educa o e Cultura, da FIERGS, da Prefeitura de Estância Velha, do SENAI e dos professores Otto Ernesto Dietrich e Lech Anuz, definiram o projeto em 1964 e já em maio do ano seguinte a Escola Técnica de Curtimento iniciava seu funcionamento com o Curso Técnico em Curtimento, com 23 alunos sob a dire o de Otto Ernesto Dietrich (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 1992, p. 123).

Não consta, nesta pesquisa, um histórico do curso. Segundo informa es, colhidas com uma funcionária, na biblioteca da institui o, não há fontes documentais sistematizando a trajetória histórica; há somente relatos de ex-professores. Entretanto, quanto às reestrutura es sofridas pelo curso, sabe-se que, desde 1996, o SENAI/RS assumiu a responsabilidade de mantenedora da escola; portanto, as reestrutura es feitas nos cursos obedeceram às orienta es da rede SENAI.

De acordo com *site* do Centro Tecnológico do Couro (SENAI/RS, 2008), a carga horária estipulada para o Curso Técnico em Curtimento   de 2.464 horas, das quais 520 horas

são destinadas ao Estágio Supervisionado. Ao concluí-lo, o aluno terá construído um perfil profissional que abrange as seguintes competências:

Realizar trabalhos em equipe nos quais a responsabilidade, a iniciativa, a criatividade, o relacionamento interpessoal e exercício da cidadania são fatores fundamentais. Aplicar normas técnicas e especificações de catálogos, manuais e tabelas em processo de fabricação e na instalação de máquinas e de equipamento. Aplicar normas de couros e procedimentos técnicos de saúde e segurança no trabalho. Aplicar conceito de gestão pela qualidade ao processo de fabricação de couros. Projetar melhorias nos sistemas, convencionais de produção de couros, propondo incorporação de novas tecnologias. Elaborar leiautes e fluxos de processos de curtimento, correlacionando-os com as normas técnicas e com princípios científicos e tecnológicos. Avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas, correlacionando-as com seus fundamentos matemáticos, físicos e químicos para a aplicação nos processos de controle de qualidade. Controlar riscos de danos ao meio ambiente, advindos de operações e processos da área do couro, contribuindo de forma compatível para o desenvolvimento sustentável da indústria com o meio ambiente (SENAI/RS, 2008).

Na seqüência apresento a terceira e última escola eleita para o estudo.

#### **5.1.4 Fundação ET Liberato Salzano Vieira da Cunha e o Curso Técnico em Química**

Quanto à terceira instituição, a Fundação ET Liberato Salzano Vieira da Cunha,<sup>10</sup> como também relatado anteriormente, está localizada na cidade de Novo Hamburgo.

A escola iniciou suas atividades em 1967 e, desde então, foi ampliando sua área de atuação<sup>11</sup>. Sua trajetória marcou o desenvolvimento da região, das indústrias e dos profissionais que foram formados e atualizados nos cursos oportunizados pela instituição,

---

<sup>10</sup> A Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha está localizada na Rua Inconfidentes, 395, bairro Primavera, Novo Hamburgo, RS – Brasil; fone: (051) 3584-2000; *site*: [www.liberato.com.br](http://www.liberato.com.br); e *e-mail*: [cpa@liberato.com.br](mailto:cpa@liberato.com.br). Conforme o *site* da Fundação, seu patrono, Liberato Salzano Vieira da Cunha, foi jornalista, editor do Jornal do Povo, fundador e presidente do Centro Ação Católica, membro do PSD e prefeito de Cachoeira do Sul. Também foi eleito deputado estadual e, depois, Secretário Estadual de Educação no RS. Faleceu em 1957. Após 10 anos da data de seu falecimento, foi criada a Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha em sua homenagem.

<sup>11</sup> A escola criou os Cursos Técnicos de: Química no ano de sua fundação, 1967; Mecânica e Eletrotécnica, em 1970; Eletrônica em 1985 e Segurança do Trabalho em 1991. Recentemente, em 1998, criou em parceria com a General Motors do Brasil e as Concessionárias GM do RS o Curso de Extensão em Mecânica Automotiva.

que, por sua vez, sempre buscaram atender às necessidades do mundo do trabalho e da educação. Durante seu percurso, a Fundação Liberato manteve relação constante com: (1) as empresas, mediante estágios, convênios, parcerias e prestação de serviço; (2) a região, desenvolvendo projetos junto à comunidade e, sobretudo, (3) o educando, executando projetos educativos vinculados aos interesses dos alunos. Assim, em reconhecimento pelo excelente trabalho, a instituição é referenciada, em âmbito mundial, pela qualidade de educação profissional que oferece.

Atualmente, a escola é administrada: (1) pelo Conselho Técnico Deliberativo, no qual têm assentos representantes da FIERGS, do Governo do Estado, Ministério da Educação, SENAI, entre outros; (2) pelo Conselho de Curadores; (3) pelo Diretor Executivo, a quem cabe nomear Diretoria Administrativa, Diretoria de Ensino, Diretoria de Recursos Humanos e Diretoria de Pesquisa e Produção Industrial (DPPI); (4) pelo Secretário Executivo. Essa estrutura organizacional é exposta na *Figura 2* a seguir.

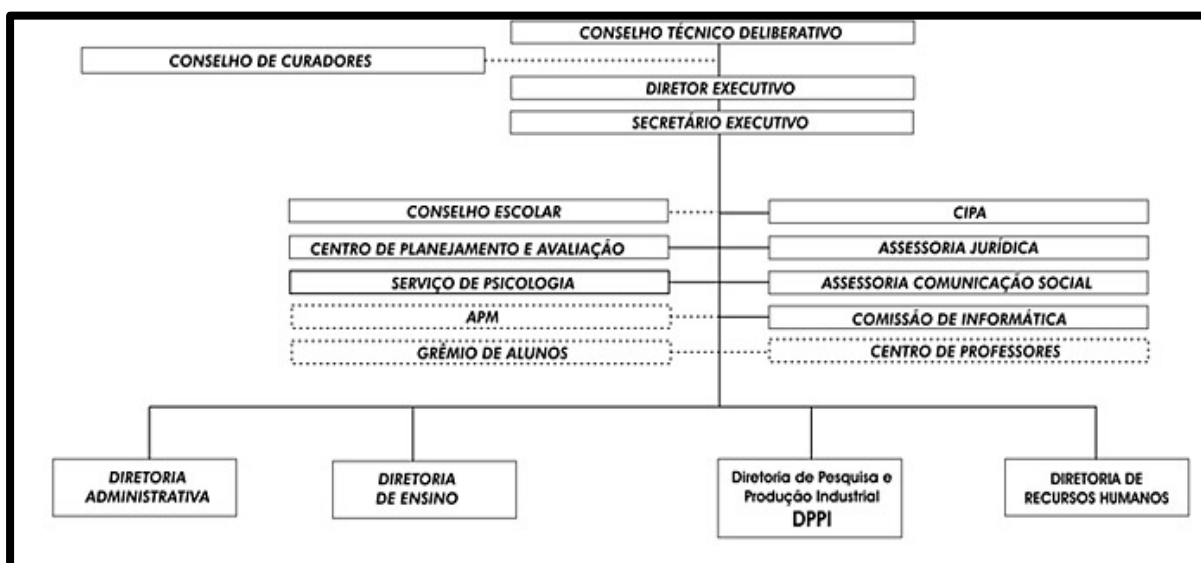


Figura 2 – Estrutura Organizacional da Fundação ET Liberato S. V. da Cunha

Fonte: Site oficial da Fundação ET Liberato S. V. da Cunha (Disponível em: <<http://www.liberato.com.br/organograma.php>>. Acesso em: 2 jan. 2008).

Com essa estrutura organizacional, a escola atende cerca de 3.000 alunos, provenientes de mais de 50 municípios do Rio Grande do Sul. Oferece Cursos Técnicos diurnos e noturnos. Os cursos diurnos são articulados com o ensino médio, dirigidos para alunos provenientes do ensino fundamental, que têm duração de 4 anos, além de 720 horas de estágio supervisionado na empresa, agenciado pela própria Instituição, sendo oferecidos nas áreas de: Química, Mecânica, Eletrotécnica e Eletrônica. Os cursos noturnos são dirigidos a alunos que já

possuem o ensino médio e que desejam obter formação técnica. Eles têm a duração de cinco semestres e 720 horas de estágio, sendo oferecidos nas mesmas áreas dos cursos diurnos. Além dos cursos já mencionados, são ofertados os cursos noturnos Segurança do Trabalho e Automotivo.

Ao visitar a escola, em 2006, conheci sua estrutura física e verifiquei que, além das salas de aula convencionais, conta com salas de apoio pedagógico (salas de desenho, sala de vídeo, salas de estudo), serviço de recursos tecnológicos de educação (reprografia e audiovisual), biblioteca, laboratórios e oficinas próprias para cada curso, além de um módulo desportivo-cultural. A área total da escola compreende 20 hectares.

Também faz parte da sua estrutura da escola o prédio da Incubadora Tecnológica da Liberato<sup>12</sup> (ITEL). Trata-se de um empreendimento de prazo indeterminado, que é administrado pela referida Fundação e instituições parceiras. As instituições proporcionam assessoramento tecnológico e gerencial por meio de convênios e têm assento no Conselho de Administração. Sua finalidade<sup>13</sup> é apoiar a formação e a consolidação de empresas de base tecnológica limpa, mediante o desenvolvimento e a transferência de tecnologias inovadoras voltadas à problemática regional e à melhoria das condições sociais.

A Incubadora da Fundação Liberato dispõe de boa infra-estrutura. Ela compartilha com a Fundação Liberato: biblioteca, laboratórios de ensaios, oficinas, entre outros. Tem disponível mão-de-obra diversificada oriunda de: universidades, ETs, entidades representativas e pólos de inovação tecnológica da região do VRS. Está vinculada à Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos de Tecnologias Avançadas (ANPROTEC). De acordo com sua estrutura organizacional, ela pertence à área de ação da DPPI.<sup>14</sup> Possui um Conselho de Administração e Regimento Interno. A ITEL atua nas

---

<sup>12</sup> A Incubadora foi estabelecida com o aporte de R\$ 125.200,00 da Secretaria de Ciência e Tecnologia do RS. Contou com o apoio da Prefeitura Municipal, com a contribuição da Associação de Pais e Mestres da Fundação Liberato e com recursos complementares.

<sup>13</sup> A Incubadora declara como *Visão* - Buscar distinguir-se, interna e externamente, como uma instituição confiável na formação de novas empresas e no desenvolvimento de tecnologias inovadoras, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social da região. Como *Missão* - Apoiar a formação e a consolidação de empresas de base tecnológica limpa, por meio de desenvolvimento e transferência de tecnologias inovadoras voltadas à problemática e à melhoria das condições sociais. Diferencia-se por colher empresas de base tecnológica ou projetos de pesquisa que resultem em produtos de tecnologia limpa. Os projetos de empreendimentos e os próprios empreendimentos concorrem à incubação residente ou não-residente. O processo de ingresso dos interessados na ITEL se dá por meio de edital, na modalidade de concorrência, e resulta num processo de seleção executado por uma comissão de seleção

<sup>14</sup> A DPPI tem a atribuição de formular e executar as políticas de pesquisa, prestação de serviços e relações empresariais e comunitárias da Fundação Liberato, institucionalizando programas e estimulando a produção científica e tecnológica voltadas às necessidades do desenvolvimento econômico e do processo de ensino-aprendizagem.



seguintes áreas: (1) Química; (2) Energia; (3) Mecânica; (4) Eletrônica; (5) Segurança do Trabalho; (6) Automotiva e serviços correlatos; (7) Informática; (8) Educação; (9) Conforto Térmico; (10) Ambiental; (11) Recursos e relações humanas; (12) Logística; (13) *Design*; (14) Atividades preferenciais.

Deve-se mencionar, também, a Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia (MOSTRATEC), que é organizada e executada pela Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha. A Mostra, que teve origem nas feiras de ciências promovidas pela Escola e que, desde 1994, passou a ter caráter nacional, conta com a colaboração de instituições públicas e privadas. Essa feira é reconhecida como a maior feira de jovens cientistas da América do Sul, contando com projetos de 22 países e alunos de mais de 20 estados do território nacional. Paralelamente a esse evento, ocorre também o Seminário Internacional de Educação Tecnológica (SIET), que foi criado para integrar e traçar experiências de educadores e alunos mediante conferências, relatos de ex-alunos, experiências e trabalhos em grupo.

Assim, em 2007, ao visitar, nas dependências da Fundação Liberato, a 22.<sup>a</sup> MOSTRATEC, tive contato com os alunos, com o corpo diretivo, administrativo e pedagógico e pude comprovar que a referida instituição realmente possibilita a oferta de educação profissional técnica de qualidade. Fui informada, pela direção, que, dentre os cursos ofertados, o Curso Técnico em Química é o que mais encaminha profissionais para o setor coureiro-calçadista. Entretanto, o Curso não é direcionado para atender especificamente esse setor. Ele possui caráter generalista, ou seja, não tem foco específico. Em seu currículo, não constam estudos especificamente direcionados para o setor coureiro-calçadista. “E construído de uma parte voltada para as ciências, desenvolvendo competências básicas e outra voltada para as tecnologias, desenvolvendo competências específicas” (FUNDAÇÃO ESCOLA TÉCNICA LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA, 2002, p. 8).

Ao analisar o Plano do Curso Técnico em Química, foi possível verificar o item ‘justificativas e objetivos’, que se embasa em uma ampla pesquisa e afirma que: (1) no município de Novo Hamburgo, há predominância de indústrias do setor coureiro-calçadista; (2) que as atividades da região se concentram no setor industrial, sendo esse setor o maior responsável pela oferta de emprego; (3) existe pessoal semi-qualificado, com carência de conhecimento específico na área de atuação; (4) as profissões oriundas da formação técnica possuem demanda superior à oferta do mercado. Nesse contexto, o Plano destaca que o profissional técnico em Química, cuja defasagem entre oferta e procura é de 20%, é facilmente absorvido pelo mercado de trabalho, sendo que 80% encontram colocação na sua

área profissional de formação. Destaca, ainda, que a maioria dos formandos prossegue nos estudos: 55% encaminham-se para o terceiro grau, sendo que 49% desses mantêm-se na área profissional da Química .

Consta no referido documento que o objetivo geral do Curso é oferecer aprendizagem necessária à formação do profissional ético e comprometido com o exercício da cidadania, cujas competências profissionais da área o capacitem atender as demandas da sociedade. Desse modo, o egresso deve estar capacitado para atuar em processos industriais químicos, no desenvolvimento de novos produtos, na prestação de serviços, bem como em consultoria técnica e controle de qualidade em laboratórios químicos. Como afirmado anteriormente, o perfil do egresso é generalista. Ele é fundamentado nos princípios de gestão da qualidade, segurança e do meio ambiente, devendo apresentar aspectos comportamentais e domínio dos princípios científicos e tecnológicos dos processos requeridos para o exercício da profissão. O Plano possui uma extensa relação das diversas competências requeridas.

De acordo com a organização curricular, o curso em Química é ministrado no turno diurno e noturno, sendo que, no turno diurno, é desenvolvido em regime semestral, com matrícula por disciplina, e, no turno da noite, em regime seriado anual, articulado com o ensino médio. A matriz curricular é composta pelos seguintes componentes: (1) Química Inorgânica, com 150 horas; (2) Química Orgânica, com 270 horas; (3) Desenho, com 90 horas; (4) Projetos de pesquisa, com 30 horas; (5) Físico-Química, com 120 horas; (6) Análise Química, com 240 horas; (7) Processos Industriais, com 360 horas; (8) Microbiologia, com 60 horas; (9) Operação Unitária, com 60 horas; (10) Corrosão, com 60 horas; (11) Organização e Normas, com 60 horas, e o Estágio, que tem duração de 720 horas. Este é supervisionado, obrigatório e paralelo ao curso, a partir da última série e/ou semestre. Todos esses componentes perfazem 2.220 horas.

Constam no Plano de Curso, também, a descrição detalhada desses componentes, suas competências correlatas e bases tecnológicas, além de detalhar os critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores e de avaliação da aprendizagem. O Plano relaciona as instalações e equipamentos utilizados pelo curso e lista o acervo da biblioteca da Fundação: livros, periódicos, folhetos, que servem de suporte bibliográfico para o corpo docente e discente da escola, bem como a relação do pessoal docente e técnico. Por fim, são descritos os procedimentos para emissão de diplomas e certificados.

A seguir, segue o estudo das instituições, realizado por meio de seus projetos.

### 5.1.5 Estudo das Instituições: análise dos projetos político pedagógico

Como foi mencionado no início deste item, após a apresentação das escolas, analisamos os respectivos Projetos Político-Pedagógico – PPPs. Antes, importa fazer algumas considerações sobre o significado do documento, suas possibilidades e limites.

Conforme Castro e Werle (2005), o PPP representa uma fonte importante no estudo das instituições. Entendido como um instrumento facilitador da gestão, tem se destacado, sobretudo, a partir da década de 1990, com a LDB n.º 9394/96. Conforme o Artigo 12, inciso I da referida lei, prevê-se: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Antes de conceituar o PPP, há de se compreender o significado de projeto. Vale (1999) o define como sendo “a maneira de superar o contexto existente, criando o novo pela *razão, emoção e ação*” (VALE, 1999, p. 71). A ênfase dada nesses três aspectos possibilita compreender o projeto como sendo: primeiro, uma possibilidade pensada, consciente; portanto, planejada em função de um futuro problemático, incerto, que se pretende transformar. Segundo, um ato ousado, num posicionamento confiante diante da realidade natural, social e humana, ou seja, que tem em vista a possibilidade de alterar o presente. Em terceiro lugar, uma forma de posicionar-se criticamente frente ao contexto existente e avaliar o *status quo*.

Nessa medida, o projeto elaborado por uma escola, ao explicitar sua concepção de ser humano e de sociedade e indicar, claramente, as tarefas por fazer, caracteriza-se como um instrumento de gestão indissociável do plano político e pedagógico, que, por sua vez, deve ter como principal objetivo a luta por uma sociedade democrática, fraterna. Ressalto que o ato de planejar deve ser considerado, também, um processo dinâmico e provisório que sempre fez parte do trabalho desenvolvido na escola: “Todas as escolas sempre realizaram suas discussões sobre *para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e como se organizar para ensinar*” (VALE, 1999, p. 79). Essa consideração permite interpretar que tal processo não é algo recente ou inovador. Segundo o referido autor, o que se tem de novo é o entendimento, por parte dos trabalhadores e das organizações acerca do trabalho coletivo/democrático que, a partir dos anos 1970 e 1980, começou a ganhar espaço no Brasil. Assim, em certa medida, a

possibilidade de transformar democraticamente o contexto escolar foi sendo viabilizada pelo PPP.

Inegavelmente, as instituições escolares passaram, a partir dessa época – seja por ansiarem a um trabalho mais harmônico ou por exigência legal – a (re)estabelecer suas finalidades e os objetivos. Importa, porém, salientar que, ainda que a forma democrática de trabalho – implícita no PPP – tenha superado a forma de trabalho característica das instituições tradicionais e esteja presente na legislação e em todos os discursos oficiais de trabalho, ela ainda enfrenta tensões e, portanto, tem suas limitações. Desse modo, reconhecendo que a análise do PPP das instituições fornecerá uma compreensão geral, ainda que limitada, visto que, na prática, há de se considerar as tensões existentes no interior de cada instituição, descrevo, a seguir, a análise documental feita mediante o material disponibilizado pelas escolas pesquisadas. Assim, exponho a análise do PPP de cada uma delas.

O PPP do SENAI, elaborado para a ET SENAI Ildefonso Simões Lopes e para a ET SENAI Curtimento refere-se a um documento para mais de uma escola. Na verdade, destina-se para três instituições do sistema SENAI, ou seja, para as respectivas escolas em análise e para a ET SENAI Plínio Gilberto Kroeff, de São Leopoldo, a qual não será contemplada neste estudo, pelos motivos já expostos anteriormente.

O referido documento foi elaborado pelas equipes técnicas das três escolas, sob a coordenação e supervisão da Diretoria de Educação e Tecnologia/Unidade de Negócios em Educação Básica, Técnica e Superior do Departamento Regional do SENAI-RS. Na apresentação, a equipe justifica a elaboração conjunta alegando que:

[...] após a análise dos dados obtidos em suas próprias escolas, considerando a proposta educativa, o contexto de inserção, a proximidade dos municípios, o público atendido e as expectativas evidenciadas, identificaram muitos aspectos em comum. Esta percepção, aliada ao fato de que as Escolas pertencem à mesma Mantenedora, conduziu a elaboração de um Projeto Político Pedagógico Integrado, com o objetivo de consolidar, de forma mais efetiva, as linhas de ação das escolas e Mantenedora (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2001, p. 4).

A elaboração ocorreu devido à necessidade de os responsáveis refletirem sobre o novo papel do ensino, tendo como base a missão institucional do SENAI, aliada às novas Diretrizes

Curriculares Nacionais – para a educação profissional e para o ensino médio. Ela considerou a participação democrática dos docentes, alunos, estagiários, pais, técnicos e empresários.

O entendimento dos seus elaboradores acerca do significado e objetivo do documento está claramente identificado em seu conteúdo:

O Projeto Político Pedagógico é o documento que expressa os princípios orientadores, define a direção, imprime o sentido das ações a serem desencadeadas nas Escolas, no processo de formação de nossos educandos e futuros profissionais. Nesse projeto Pedagógico, arquitetamos um ideal de ser humano, de educação, de escola e de sociedade (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2001, p. 4).

O Projeto Político Pedagógico inicia com a caracterização da comunidade, em que estão inseridas as escolas, fazendo um breve levantamento do histórico de cada uma delas, dos aspectos artísticos, culturais e educacionais, dos aspectos sociais e dos dados sócio-econômicos. Descreve a trajetória histórica das instituições, incluindo seus aspectos legais. Caracteriza a clientela, sua composição, faixa etária, nível socioeconômico, procedência. Na seqüência, explicita os princípios institucionais, anunciando sua Missão e Política da Qualidade, que é determinada como elemento crítico de sua Missão, qual seja: “Contribuir para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do país, promovendo a educação e disseminação de informação e a adequação, geração e difusão de tecnologia” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2001, p. 24).

Em consonância com a Missão, os princípios educacionais são expressões por meio: (1) da filosofia que fundamenta a ação educativa; (2) seus valores; (3) objetivos da Escola e Cursos Técnicos; (4) objetivos dos Cursos de Ensino Médio. As concepções: (5) de mundo; (6) de sociedade; (7) de homem; (8) de educação e de escola – também são referidas.

É possível identificar no texto do documento um referencial teórico que se apóia nos estudos de Paulo Freire, Vygostsky, Jean Piaget, Gagné, Howard Gardner, Augusto Jorge Cury, Philippe Perrenoud, Celso Vasconcelos, Fernando Hernández e nos saberes essenciais elaborados pela UNESCO, por meio da Comissão Internacional de Educação no Futuro, presidida por Jacques Delors, quais sejam: (a) aprender a aprender; (b) aprender a fazer; (c) aprender a viver (aprender a conviver); (d) aprender a ser.

Ao docente é dada a liberdade/responsabilidade de propor atividades, como, por exemplo, produzir conhecimento, provocando situações de forma a desencadear processos mentais que desenvolvam relações, análise, sínteses, avaliando e se auto-avaliando. No que se refere ao procedimento de ensino, são fixados, para os cursos de ensino médio e técnico, princípios norteadores da metodologia, como boas relações entre docentes e educandos; superação do ensino reprodutivo para uma metodologia didático-científica; participação ativa dos alunos no desenvolvimento de projetos propostos pelo docente e por esse monitorado, orientado e assessorado; uso de avaliações coletivas participativas e auto-avaliação por parte do aluno, entre outros.

Dentre as ações estratégicas, são relacionadas: sondagem e diagnóstico para um melhor conhecimento do aluno e das experiências que traz; atendimento individualizado, quando necessário; orientações de como estudar; visitas culturais e técnicas, etc. Quanto aos recursos didáticos, são disponibilizados: vídeo, computador, projetor multimídia, projetor de filmes, de lâminas e de *eslides*, *Internet* e outros. Os procedimentos de avaliação, atendendo ao que propõe a LDB, pretendem ser coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos, estando organizados em três categorias: sensibilidade, igualdade e identidade. Abrangem dois focos distintos, específicos e intimamente relacionados com: (a) a Escola como um todo; (b) o alunado no seu rendimento escolar. Prescreve, também, como proceder: quando, como, por quem, objetivos e critérios. Os procedimentos básicos para o plano do docente são estabelecidos considerando-se o compromisso dos educandos e o acompanhamento da aprendizagem pela família.

Conforme descrito, o documento procurou identificar o aluno que deseja formar, o docente e o funcionário que se precisa ter e que tipo de escola e de ensino se deseja. Em suas últimas páginas, o documento traça um perfil do egresso do Curso Técnico, que, no geral, é caracterizado como um profissional generalístico, com um bom nível de conhecimento nas diversas áreas do saber, que tem como prioridade as habilidades de seu campo de atuação, a fluência em uma língua estrangeira, conhecimentos de informática, entre outros. Consta a referência bibliográfica utilizada para a elaboração do documento e a data de sua vigência: 2001 a 2005.

O PPP da Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, denominado “Fundação ET Liberato Salzano Vieira da Cunha: na construção de uma escola para os próximos 500 anos”, anuncia que, no final do ano 2000 e início de 2001, a comunidade da E.T. Liberato,

coordenada pela equipe diretiva da escola e pelo assessor Danilo Gandin<sup>15</sup>, reuniu-se para elaborar o PPP e, portanto, consolidar as idéias da própria instituição num referencial teórico, com identidade própria, para nortear a caminhada da escola.

O PPP da instituição foi construído mediante o planejamento participativo, na forma de um plano global. O texto elaborado pelo assessor parte de uma contextualização da atual sociedade, enfatizando o sistema capitalista com sua lógica geradora de desigualdade econômica. Compreende que esse sistema, ao estimular o materialismo e o consumismo como valores prementes do homem moderno, em grande parte difundido pelos meios de comunicação de massa, assegura a perda total da identidade e a competição entre os indivíduos. Colaborando para assegurar a injusta lógica, o Estado é interpretado como um “aparelho ideológico” que, ao delegar o poder decisório à sociedade, omite-se no que diz respeito à resolução dos problemas decorrentes do capitalismo.

Em síntese, essa primeira parte descreve como o capitalismo tem atingido negativamente o campo econômico, social e natural, num esforço de refletir como, historicamente esse sistema tem tido êxito em adaptar o indivíduo ao modo de produção vigente. Em linhas gerais, afirma que o referido sistema busca complexificar as relações de trabalho. Nesse ponto, pode-se identificar a visão que se tem do homem e do trabalhador:

O homem, nessa sociedade complexa, é um ser angustiado, pois vive o desajuste, o medo, a exclusão e a falta de consciência da realidade. Ao trabalhador falta competência, qualificação e talento; não sobreviverá profissionalmente se não assumir a complexidade (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2001, p. 12).

Isso posto, o referido documento declara que, apesar dos inegáveis benefícios decorrentes dos avanços tecnológicos, vive-se numa sociedade administrada por grupos que detêm o poder material e intelectual, pois esses são possuidores dos instrumentos materiais e intelectuais de elaboração do saber apresentado à sociedade como universal, único e verdadeiramente válido. Ao reconhecer o predomínio dos valores da elite, entende que a escola e o sistema de ensino contribuem para a reprodução das desigualdades. Nessa

---

<sup>15</sup> Danilo Gandin é filósofo, professor de Ensino Médio e Superior, Mestre em Educação, com experiência em órgãos públicos no RS e autor de vários livros sobre planejamento, dentre os quais: Planejamento como Prática Educativa; Medidas Essenciais para a Escola Hoje; A Prática do Planejamento Participativo; e Escola e Transformação Social, entre outros.

perspectiva, o trabalho que o professor executa é o de fazer simplesmente o ajustamento do aluno.

O PPP discute também que a escola pode deixar de ocupar o lugar de mera reprodutora das relações sociais de produção, tendo em vista sua dinâmica particular e a possibilidade de conscientização de seus sujeitos. Assim, o documento passa a descrever a sociedade que se quer. Conforme consta: “O homem que queremos ter deve ser ético, crítico, equilibrado, responsável, honesto, sensível, solidário, aberto às mudanças, participativo e sujeito de sua própria história” (FUNDAÇÃO ESCOLA TÉCNICA LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA, 2001, p. 12). A sociedade desejada é uma sociedade fraterna, igualitária, democrática, que respeita o ser humano, que equilibra os avanços tecnológicos às reais necessidades e que, dentre outros aspectos, valoriza as relações interpessoais. O trabalho deve suprir a necessidade de emprego, de salário e de auto-realização, e o Estado deve zelar para do trabalhador seja o dono do seu trabalho.

Após apresentar as instituições técnico-profissionalizantes e analisar seus respectivos projetos e cursos. Ao fazer, portanto, uma síntese do sistema educativo estudado, apresento a síntese do sistema produtivo focalizado.

## 5.2 CONTEXTO DO TRABALHO: A REGIÃO DO VALE DO RIO DOS SINOS E A INDÚSTRIA COUREIRO-CALÇADISTA

Conforme exposto anteriormente, delimitou-se como ambiente da pesquisa a região do VRS, localizada no estado do Rio Grande do Sul.<sup>16</sup> De acordo com o Atlas Socioeconômico do RS (2007), os dados da estrutura do Produto Interno Bruto (PIB) estadual mostram que a indústria responde por cerca de um terço da economia gaúcha, sendo a maior fatia desta participação responsabilidade da indústria de transformação, segunda no parque nacional, depois do estado de São Paulo.

---

<sup>16</sup> O RS compreende um dos vinte e seis entes federados que compõem, junto com o Distrito Federal, o território nacional e está dividido em quatrocentos e noventa e seis municípios, que constituem unidades com administração própria, mas ligados ao conjunto do Estado. De acordo com os dados da FEE, (Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_estado\\_mapa\\_1.php](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_estado_mapa_1.php)>. Acesso em: 20 de maio de 2008), o RS possui uma área de 281.748,5 km<sup>2</sup>; população total de 10.867.102 habitantes; taxa de analfabetismo de 6,65%; densidade demográfica de 38,6 hab/km<sup>2</sup>; expectativa de vida, ao nascer, de 72,05 anos; PIB *per capita* de R\$ 15.813; Exportações totais de R\$ 15.017.674.227 e ICMS de R\$ 12.257.603.035.



A indústria de transformação no estado vincula-se aos gêneros voltados à exportação. Os setores ligados ao mercado exportador possuem um alto grau de concentração espacial, de forma que o eixo Porto Alegre - Caxias do Sul polariza grande parte dos segmentos produtivos. Apesar de bastante concentrada espacialmente, alguns setores apresentam um grau de dispersão maior pelo território gaúcho.

A concentração espacial da produção de certos segmentos gerou na prática arranjos produtivos particulares, também denominados Sistemas Locais de Produção, que caracterizam-se por apresentarem uma forte articulação interna e uma espacialidade bem definida, como se observa, para o caso do Rio Grande do Sul, no setor coureiro-calçadista, no moveleiro e no de autopeças da região da Serra. Destacam-se também, pelo grau de articulação, os complexos de máquinas e implementos agrícolas e o conserveiro. Estes arranjos vêm sendo tratados por políticas públicas específicas, destinadas a potencializar a produção e a competitividade destes segmentos (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

Os arranjos produtivos referido acima podem ser visualizados na *Figura 3* que segue.

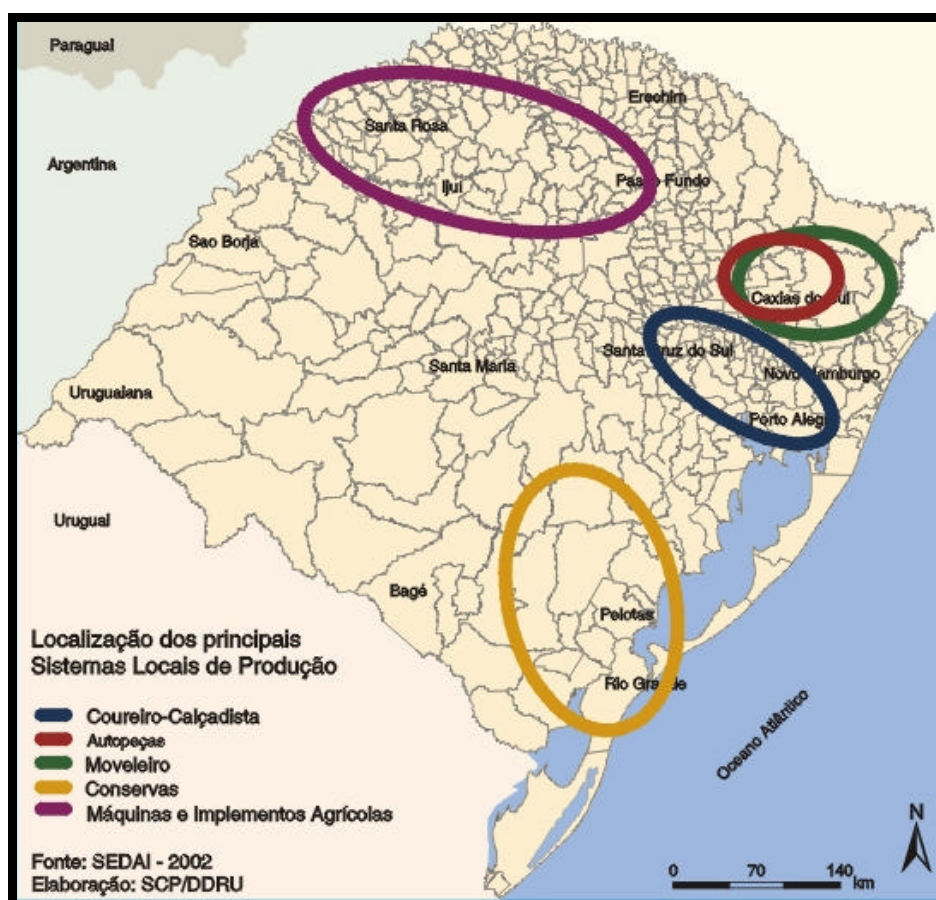


Figura 3 - Sistemas Locais de Produção/RS

Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul. (Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_coredes\\_detalle.php?corede=Vale%20do%20Rio%20dos%20Sinos](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes_detalle.php?corede=Vale%20do%20Rio%20dos%20Sinos)> . Acesso em: 26 jul. 2007).

Após a década de 1990, a política estadual buscou novas formas de desenvolver a indústria rio-grandense, tradicionalmente concentrada nas regiões metropolitanas de Porto Alegre, Caxias do Sul, Santa Cruz do Sul e Rio Grande. Com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento do Estado, no ano de 1994, foram criados os COREDEs,<sup>17</sup> conforme ficou explicitado no capítulo anterior. Os Conselhos buscam promover o desenvolvimento regional harmônico e sustentável; a integração dos recursos e das ações do governo na região; a melhoria da qualidade de vida da população; a distribuição eqüitativa da riqueza produzida; o estímulo à permanência do homem na sua região; a preservação e recuperação do meio ambiente.

A *Figura 4* a seguir, demonstra a divisão das regiões dos COREDEs/RS.



Figura 4 - Divisão das Regiões dos COREDEs/RS

Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul. (Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_coredes\\_detalle.php?corede=Vale%20do%20Rio%20dos%20Sinos](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes_detalle.php?corede=Vale%20do%20Rio%20dos%20Sinos)>. Acesso em: 26 jul. 2007).

<sup>17</sup> Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento COREDEs foram criados pela Lei 10283, de 17 de outubro de 1994. São fóruns de discussões e decisões a respeito de políticas e ações que visam à melhoria do planejamento e do desenvolvimento regional. Eles dividem o estado do RS em 28 regiões, sendo que, para fins de planejamento, agregam-se apenas nove Regiões Funcionais. (Disponível em: <<http://www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=467>>. Acesso em: 27 de julho de 2007).

A seguir, apresento, na *Tabela 1*, um resumo descritivo das características do COREDE/VRS.

Tabela 1 - Características do COREDE/VRS

<b>COREDE/ VRS</b>	
População Total (2006)	1.328.991 habitantes
Area (2006)	1.398,5 km <sup>2</sup>
Densidade Demográfica (2006)	950,3 hab/km <sup>2</sup>
Taxa de analfabetismo (2000)	4,80 %
Expectativa de Vida (2000)	71,76 anos
Coefficiente de Mortalidade Infantil (2006)	11,73 por mil nascidos vivos
PIBpm (2005)	R\$ mil 22.710.036
PIB <i>per capita</i> (2005)	R\$ 17.409
Exportações Totais (2007)	US\$ FOB 3.010.581.026

Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul. (Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_coredes\\_detalhe.php?corede=Vale%20do%20Rio%20dos%20Sin%20s](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes_detalhe.php?corede=Vale%20do%20Rio%20dos%20Sin%20s)>. Acesso em: 26 jul. 2007).

Além dos COREDEs, foram criados também os COMUDEs<sup>18</sup>, outros órgãos representativos das comunidades regionais e locais e alguns Programas, como o Programa Extensão Empresarial.<sup>19</sup> Sendo assim, a economia do Rio Grande do Sul é desenvolvida por indústrias diversificadas, que se desenvolveram a partir das agroindústrias e de outros segmentos ligados ao setor primário. Basicamente, dividem-se em quatro *complexos industriais*: (1) o agroindustrial; (2) o coureiro-calçadista; (3) o metal-mecânico; e (4) o químico. Na seqüência, recupero a trajetória do complexo coureiro-calçadista e da indústria de calçado na região do VRS.

### 5.2.1 Complexo Coureiro-calçadista da Região do VRS

Inicialmente, cabe destacar que o complexo coureiro-calçadista ocupa a posição final na cadeia produtiva de couro e derivados. Ele é composto por vários setores industriais, como,

<sup>18</sup> Os Conselhos Municipais de Desenvolvimento - COMUDEs constituem-se de associações civis sem fins lucrativos, que contam com representação e participação da sociedade civil e das diferentes instâncias dos poderes públicos. Têm por objetivo a promoção do desenvolvimento local, harmônico e sustentado, por meio da integração das ações do poder público com as organizações privadas, as entidades da sociedade civil organizada e os cidadãos. Visam à melhoria da qualidade de vida da população, à distribuição harmônica e equilibrada da economia e à preservação do meio ambiente. Compete ao COMUDE: promover a participação de todos os segmentos da sociedade local, organizados ou não, na discussão dos problemas, na identificação das potencialidades, na definição de políticas públicas de investimentos e ações que visem ao desenvolvimento econômico e social do município. (Disponível em: <<http://www.consultapopular.rs.gov.br/gvg/Menu.do?acao=recuperarMenuPortal&menu=COREDE&txtTitulo=COMUDEs>>. Acesso em: 28 maio 2007).

<sup>19</sup> O Programa Extensão Empresarial age com o apoio de um projeto de Capacitação Empresarial, que oferece, junto a dez universidades do estado, cursos para a melhoria da gestão empresarial. Além desse programa, há outros programas como Rede de Cooperação Empresarial, Incubadoras Empresariais e Incubadoras Tecnológicas.

por exemplo, as indústrias de componentes, de máquinas e equipamentos, de borracha, de couro e derivados,<sup>20</sup> dentre outros. A indústria de maior representatividade do referido complexo é a indústria de calçados<sup>21</sup>. Ela foi um dos ramos fundadores da indústria brasileira, e desde os primórdios da ocupação territorial da região do VRS, foi a base econômica dessa sociedade. Além de ser de fundamental importância econômica para o país, também representa expressiva contribuição para o desempenho econômico do estado do RS<sup>22</sup>.

Ao recuperar-se a história do complexo coureiro-calçadista brasileiro, pode-se verificar que ele surgiu localizado em dois pólos geográficos: na região do VRS/RS<sup>23</sup> e na região em torno do município de Franca, no estado de São Paulo. Nessas duas regiões, foi se organizando e concentrando um conjunto de empresas e organizações interligadas e dedicadas a essa atividade econômica<sup>24</sup>.

De acordo com os estudos de Zimmerman (2005), a cadeia produtiva do complexo coureiro-calçadista da região do VRS evidencia dois aspectos importantes. Em âmbito mundial, insere-se de forma dependente na cadeia produtiva internacional, isso porque o país posiciona-se na periferia dos sistemas produtivos; portanto, tem um baixo poder de

---

<sup>20</sup> Ao citar os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS-MTE), Carabajal (2005) informa que o setor de artefatos de couro é composto por 2300 estabelecimentos que geram cerca de 25 mil empregos formais, sendo que 70% deles são gerados pelas micro e pequenas empresas. Ainda que haja grandes empresas, predominam as microempresas, que representam 88% do total.

<sup>21</sup> Conforme os dados estatísticos apresentados no 11º Congresso Brasileiro de Calçado que ocorreu nos dias 14 a 16 de janeiro de 2007, na cidade de São Paulo, a produção de calçados tem evoluído mundialmente. No período de dez anos (de 1994 a 2004), a produção mundial saltou de 9,7 bilhões de pares para 14,3 bilhões de pares, ou seja, teve um crescimento de 47,5%. Do grande bolo de produção mundial de calçados, a fãtia do Brasil, apesar de ter decrescido de 6% para 5,2% da participação de mercado, pode ser considerada estável, visto que países produtores tradicionais como os da Europa, por exemplo, despencaram na produção de 15% para 6,4%. Segundo evidenciou o referido Congresso, o maior avanço do mercado mundial foi dado pelos países do continente asiático, que nas últimas décadas vinham apresentando um crescimento de forma ininterrupta, tanto no aumento das exportações como no próprio consumo interno. No período anteriormente citado (1994 a 2004), a produção desse continente saltou de 67% de participação no mercado mundial para 83%, ou seja, de 3,7 bilhões de pares (de um total de 5,5 bilhões), em 1994, passou para 8,8 bilhões de pares (de um total de 10,6 bilhões) após dez anos. No mesmo período, o Brasil classifica-se em 3º lugar como produtor e em 5º lugar como exportador mundial de calçado, destinando quase a totalidade de seus produtos para os EUA.

<sup>22</sup> Conforme os dados apresentados no 11º Congresso Brasileiro de Calçados, o estado do RS exportou, em 1994, 137 milhões e 858 mil pares de calçados, refletindo um ganho de 1 bilhão e 255 milhões de reais. Em 2004, foram 119 milhões e 732 mil pares, refletindo um ganho de 1 bilhão e 271 milhões de reais. Em 2005, 98 milhões e 752 mil pares representaram um ganho de 1 bilhão e 307 milhões de reais. De janeiro a outubro de 2006, 68 milhões e 907 mil pares garantiram um ganho de 1 bilhão e 54 milhões de reais. Nessas cifras, o preço médio do calçado gaúcho foi, em 1994, de US\$ 9.11; em 2004, de US\$ 10.62; em 2005, de US\$ 13.23; e, de janeiro a outubro de 2006, de US\$ 15.30. (ANAIS do 11º Congresso Brasileiro de Calçado, 2007).

<sup>23</sup> Na região do VRS concentra a maior parte da produção nacional e é relativamente mais especializado em calçados femininos.

<sup>24</sup> Alonso (2007) considera que a aglomeração de atividades é um fenômeno vinculado às necessidades do desenvolvimento capitalista. Ele discute a concentração de atividades e os impactos gerados ao bem estar da população e a possibilidade da cadeia couro/calçado recuperar espaço na produção industrial do Estado do Rio Grande do Sul.

negociação diante das multinacionais que controlam os processos produtivos e de comercialização. Um segundo aspecto refere-se ao âmbito local, no qual o complexo mantém elos frágeis e inconstantes. No geral, os diversos seguimentos que representam o complexo coureiro-calçadista da região do VRS apresentam “problemas quanto à integração das instituições uma vez que estas atuam, na maioria das vezes, em função dos interesses específicos de cada seguimento” (ZIMMERMAN, 2005, p.77). Entretanto, segundo apontam os estudos da referida autora, nos anos mais recentes há indícios de uma nova reorganização, identificada a partir das organizações representativas<sup>25</sup> instaladas na região do VRS.

Considerando que, na década de 1970, o complexo coureiro-calçadista da referida região estruturou uma cadeia produtiva completa para a produção de calçados, tomo o conceito de *clusters*<sup>26</sup> produtivos para descrever o agrupamento geográfico dos agentes produtivos ali localizados. Vale lembrar que, nos anos 1970, prevaleceu o padrão de acumulação capitalista, baseado no regime fordista, e a política desenvolvimentista consolidou a idéia de que o *cluster* permitiria que a eficiência dos grandes aglomerados econômicos centrais transferisse seus ganhos para as regiões menos desenvolvidas. Isso demonstrou não ocorrer, pois, ao contrario do que se pretendia, as experiências demonstraram que o modelo (cluster), a longo prazo, gera gargalos de infra-estrutura, degradação ambiental, criminalidade e congestionamento.

Tendo caracterizado a região e o complexo industrial em foco e apontado que a indústria de maior representatividade do referido complexo é a indústria de calçados, relatarei a seguir, como ocorreu o processo de fabricação do calçado até sua industrialização.

---

<sup>25</sup> A primeira organização representativa foi criada na década de 1920 e na década de 1980, ocorreu a criação da maior parte de instituições representativas. Dentre elas, estão: (a) Associação Comercial e Industrial de Novo Hamburgo (ACI); (b) Associação das Indústrias de Curtume do Rio Grande do Sul (AICSUL Calçados); (c) Sindicato Interestadual da Indústria de Máquinas (SINDIMAQ) - atualmente seus membros estão associados à (ABRAMEQ); (d) Associação Brasileira das Indústrias de Calçados (ABICALÇADOS); (e) Associação das Indústrias de Componentes para Calçados (ASSISTECAL); (f) Associação Brasileira de Técnicos em Calçados (ABTC); (g) Associação Brasileira dos Exportadores de Calçados e Afins (ABAEX); e (h) Associação Brasileira dos Estilistas de Calçados de Afins (ABECA).

<sup>26</sup> A noção de *cluster*, embora seja o termo mais usado, é mais difusa e menos precisa do que a de distrito industrial. Tradicionalmente tem sido utilizada para caracterizar, três dimensões complementares: (1) um conjunto de agentes produtivos, geograficamente próximos e também relacionados, entre si, por elos de mercado, formando cadeias produtivas – no caso do *cluster* de calçados, os agentes produtivos são os produtores de calçados, insumos e componentes, assim como os comerciantes e os fabricantes de máquinas e equipamentos; (2) o conjunto de agentes não- produtivos com influência na produção, como governo, sindicatos trabalhistas, instituições técnicas e de ensino, isto é, instituições que fornecem apoio técnico, científico e organizacional; e (3) as instituições relevantes, tais como leis, costumes, regras informais, entre outros.

### 5.2.2 Trajetória da Indústria de Calçado na Região do VRS

Segundo Costa (2004), no Rio Grande do Sul, a indústria de calçados surgiu de modo artesanal e como subproduto da manufatura de arreios e selas, sendo que os primeiros trabalhadores foram os imigrantes alemães, que, ao se fixarem na região, atuaram, inicialmente, na agricultura, na criação de animais e, posteriormente, na fabricação artesanal de artigos de couro. Indica esse autor que a evolução tecnológica dessa indústria ocorreu lentamente. Os melhoramentos vieram do estrangeiro e do desenvolvimento de outras áreas produtivas. Ao longo do tempo, foi se processando a instalação de atividades subsidiárias à produção de calçados, que gerou uma maior divisão social do trabalho e, por sua vez, configurou o aglomerado produtivo.

No início da década de 1960, a indústria<sup>27</sup> ampliou a comercialização de calçados para fora do país, em contraponto com a exportação de couro salgado. A Guerra do Paraguai (1864 a 1870) foi a principal responsável pela ampliação do mercado comprador de arreios, selas e calçados. Com a ampliação do mercado, ocorreu o desenvolvimento de alguns curtumes e a fabricação de certas máquinas, o que tornava a produção de artefatos de couro mais industrializada.

Com certo incremento na produção, ocorreu, em 1968, a primeira exportação brasileira em larga escala para os EUA. A partir daí, começaram a surgir mercados no exterior, e a manufatura do calçado foi impactada por alguns aspectos de modernização. Vale destacar que a gestão dos negócios se manteve de cunho familiar e que:

[...] a industrialização do setor coureiro-calçadista no Rio Grande do Sul percorreu um grande caminho até conquistar o **status de setor** industrial. [...] Somente a partir do início da década de 70, contudo, é que o setor coureiro-calçadista assumiu feições verdadeiramente **industriais** (SCHNEIDER, 1996, p. 307) (grifos do autor).

Costa (2004) relata, também, que, no início da década de 1970, a indústria calçadista brasileira se beneficiou do deslocamento dessa atividade dos países desenvolvidos para regiões que oferecessem abundância de mão-de-obra e custos baixos de produção empregada

---

<sup>27</sup> De acordo com os estudos de Costa (2004), até fins do século XIX, não se pode considerar a fabricação de calçados como uma indústria, pois não havia uma divisão social do trabalho, com a especialização produtiva. A industrialização só veio a ocorrer na região do VRS com a formação de núcleos comerciais, o que ocorreu com a unificação econômica de espaços geográficos.

na fabricação de calçados de baixo preço, como foi o caso da indústria calçadista da região do VRS. Ocorreu, assim, um desenvolvimento extensivo e em escala, estimulado pelos baixos custos de produção. Aliado a isso, Schneider (1996) acrescenta que o baixo poder aquisitivo da população obrigou o governo a incentivar as exportações dos produtos manufaturados para dinamizar as indústrias desse setor.

Dessa forma, o setor calçadista da região do VRS foi transformando seu processo produtivo, absorvendo mais força de trabalho e introduzindo novos mecanismos de produção, como as transportadoras automáticas (esteiras), o que possibilitou uma rápida ampliação do acúmulo de capital. Entretanto, Costa (2004) argumenta que a modernização do setor não foi alicerçada na introdução de conteúdo tecnológico, mas, sim, pela especificidade do mercado: calçados femininos de couro, de baixo/médio preço, em que o volume dos pedidos era fator importante para a redução de custos.

Vale salientar que a indústria calçadista tem como principal característica o emprego de mão-de-obra extensiva, sendo, portanto, o componente humano fundamental para a viabilização seu desenvolvimento.

Assim, a partir de 1980, essas transformações se aprofundaram e as notícias de emprego à vontade fizeram vir à região do pólo coureiro-calçadista milhares de trabalhadores migrantes. Com a competitividade alicerçada em salários baixos e abundância de mão-de-obra, o mercado nacional foi perdendo, progressivamente, o espaço para novos concorrentes<sup>28</sup>, que, desde a metade dos anos de 1980, ingressaram no mercado internacional.

Na década de 1990, o cenário competitivo mostrou-se adverso. Em 1993, o setor atingiu o mais alto valor das exportações. No período de 1994 até 1998, em decorrência da situação econômica vivida pelo país, as empresas calçadistas nacionais apresentaram dificuldades com o mercado externo e interno. Os empresários fizeram um ajuste defensivo no setor, com fechamento de empresas e eliminação de postos de trabalho, e o governo brasileiro estabeleceu, em maio de 1995, um programa de apoio ao setor, contendo linha de crédito e elevação de alíquotas de importação.

Diante desse quadro, as empresas da região do VRS manifestaram-se em duas direções. Primeiro, estabeleceram novas estratégias empresariais, com o foco em uma maior modernização tecnológica, diversificando mercados, adotando práticas de gestão mais

---

<sup>28</sup> A China, em particular, principal concorrente na atualidade, ingressou no mercado mundial tendo os mesmos fatores como base de competitividade.

flexíveis e profissionais, entre outras. Segundo, deslocaram-se para a região Nordeste do país, estimuladas, principalmente, pela política governamental de estados como a Bahia, Ceará, Paraíba, entre outros, que incentivavam a transferência das indústrias calçadistas.

Para finalizar o presente relato, segue, abaixo, no *Quadro 4*, uma síntese da evolução histórica da indústria calçadista na região do VRS. Para elaboração do referido quadro, utilizei os estudos de Ramos (2007). A síntese do processo de fabricação do calçado distingue quatro períodos históricos, nos quais aponto: os principais produtores, o tipo e a finalidade dos produtos.

<b>PERÍODO</b>	<b>PRODUTORES</b>	<b>TIPO DE PRODUTO</b>	<b>FINALIDADES</b>
<b>Século XIX</b> BRASIL: período Republicano RS: colonização alemã	Colonizadores Alemães	Tamancos rústicos e artesanais	Uso no dia-a-dia e na lavoura
<b>1930</b> MUNDO: crise com a queda da bolsa de valores BRASIL: crise na agricultura cafeeira	Colonizadores Alemães	Botas e sapatos artesanais com início de industrialização	Comercialização na região de Porto Alegre e outras regiões do RS
<b>1930 a 1980</b> BRASIL/RS: desenvolvimento industrial	Trabalhadores oriundos de várias regiões do estado, do país e do exterior. (a maioria era <i>agricultores</i> que migraram <sup>29</sup> de outras regiões do RS para a região do VRS atraídos pelos altos salários)	Botas e sapatos com ênfase no calçados femininos (auge da produção industrial)	Comercialização em outras regiões do país e no mercado mundial (auge das exportações, sendo EUA o principal destino)
<b>1990 a 2008</b> BRASIL: crise com a abertura do mercado RS: crise com as fábricas de calçado desempregando milhares de trabalhadores.	Trabalhadores locais Profissionalizados (a maioria foi demitida, retornando para o local de origem)	Diversificado	Comercialização no mercado mundial (declínio das exportações, tendo como principal responsável a ampliação da produção Asiática)

Quadro 4 - Indústria Calçadista na Região do VRS: síntese da evolução histórica

Fonte: Organizado pela autora para o objetivo desta dissertação

<sup>29</sup> O fenômeno migratório diversificou e duplicou, em menos de 30 anos, o número da população. No auge da industrialização, a profissionalização do setor fez o município de Novo Hamburgo alcançar uma das maiores rendas *per capita* do Brasil



Após apresentar como se desenvolveu a fabricação do calçado e a industrialização do setor coureiro-calçadista na região, exploro as dimensões sociológicas e econômicas que foram decisivas para a constituição do mercado de trabalho. Para isso, enfatizo como foi sendo recrutada e formada a força de trabalho a partir da década de 1970, quando as mudanças produtivas e tecnológicas do setor coureiro-calçadista foram intensificadas, a ponto de alterarem a base econômica e social da região. Nesse contexto, focalizo dois aspectos: o recrutamento e a seleção da força de trabalho. Finalizo o item descrevendo a atual crise do setor.

### **5.2.3 Mercado de Trabalho: recrutamento, seleção e desemprego**

Schneider (2004), ao recuperar a trajetória da referida indústria, afirma que, à medida que ela foi se consolidando e ampliando suas escalas produtivas, também foi estabelecendo novas formas de regulação das relações de trabalho. Essas formas foram interpretadas pelo autor como mecanismos e estratégias que as empresas calçadistas utilizavam para recrutar sua força de trabalho. Para apresentá-las, Schneider identifica três formas de regulação da força de trabalho em momentos distintos do processo de fabricação de calçados.

A primeira forma de regulação da força de trabalho ocorre no primeiro momento do processo de fabricação de calçados, na passagem das oficinas que produziam artefatos de couro para as empresas de calçado propriamente ditas. Nessa fase inicial, ocorre a instauração da força de trabalho por meio do trabalho contratado, sob a figura típica do operário antigo, que, por sua vez, guardava forte identidade cultural com os proprietários das empresas.

A segunda forma de regulação da força de trabalho ocorre no segundo momento do processo de industrialização, em que as empresas alcançam o mercado externo e iniciam a modificação da base tecnológica. Em razão disso, elas aumentam a demanda por força de trabalho, impulsionando, em meados da década de 1970, a migração do meio rural gaúcho para as cidades produtoras. Nesse momento, o grande contingente de imigrantes contratados como principal força de trabalho permitiu à indústria calçadista alcançar o mercado externo. Saliento que, nesse momento, para possibilitar a rápida absorção de significativo contingente de operários, ocorreu o aprimoramento da tecnologia utilizada para a evolução do processo de produção.

Isso simplificou expressivamente as tarefas executadas pelos trabalhadores, não sendo necessário investimento em treinamento profissional para o exercício da atividade. Outro fato relevante a destacar é que a intensidade do grande volume de migrações para as cidades do pólo coureiro-calçadista gerou um processo de urbanização desordenado e o aparecimento de favelas e sub-habitações nas periferias.

A terceira e última forma de regulação da força de trabalho surge da confluência de dois processos distintos que ocorreram, de modo sincronizado, a partir da década de 1980, acarretando uma mudança no desenvolvimento espacial da indústria, caracterizado, pelo autor, de descentralização e interiorização<sup>30</sup> do processo de produção. Em razão desse processo, surge o trabalhador colono-operário, que concilia o trabalho rural com o industrial. Valendo-se da estratégia da descentralização e interiorização, as fábricas passaram a flexibilizar os processos produtivos e a descentralizar suas unidades produtivas para as microrregiões da Encosta da Serra, Vale do Caí e Vale do Taquari.

Essa estratégia possibilitou a utilização de uma força de trabalho, disponível nas microrregiões circunvizinhas à região do VRS, formada basicamente por jovens filhos de colonos agricultores, e estimulou um conjunto de transformações sociais e econômicas. Com essa estratégia, as empresas calçadistas puderam selecionar os trabalhadores dos centros urbanos e mantê-los em patamares favoráveis ao capital, até que, no início da década de 1990, a política macroeconômica alterou a base econômica e social da região. Modificações radicais desencadearam a crise no setor coureiro-calçadista e, conseqüentemente, na sociedade em geral.

Ao analisar a crise no setor coureiro-calçadista, Ramos (2007) ressalta que os agricultores que migraram para a região do VRS, nos anos de 1970, viram de forma positiva a mudança do campo para cidade. Foram tão atrativos os altos salários que, em 1980, a população urbana na região do VRS chegou a 80% da população, porém, nos anos 1990, com a política cambial macroeconômica de equiparação do real, a população migrante foi, gradativamente, retornando para suas cidades de origem. Esse retorno foi um processo extremamente difícil para a população.

---

<sup>30</sup> “A descentralização caracteriza-se pelo movimento de abertura de filiais e subunidades das empresas nas pequenas cidades das microrregiões vizinhas do Vale do Sinos, como a Encosta Inferior da Serra do Caí e o Vale do Taquari. A interiorização é entendida como um processo de difusão e espraiamento do setor coureiro-calçadista, que ocorre por meio do crescimento das empresas instaladas nas regiões próximas ao Vale do Sinos” (SCHNEIDER, 2004, p. 26).

Segundo Schneider (2007), ao ser desencadeada, a crise foi progressivamente se agravando com a alta taxa tributária, o baixo custo do dólar e a concorrência dos produtos Asiáticos – posto que na China, por exemplo, as indústrias possuem mão-de-obra mais barata e encargos fiscais mais baixos que os do Brasil.

Em 2005, com a evolução da crise, Ramos (2007) informa que mais de quarenta fábricas fecharam as portas, deixando treze mil desempregados na região. Recorda essa autora que, em 2006, três mil, duzentos e cinquenta trabalhadores foram demitidos apenas no município de Sapiranga. Nesse sentido, sociólogos, economistas, cientistas políticos, dentre outros especialistas, empresários, trabalhadores e a comunidade em geral apontam a crise como algo sem precedentes na história, visto que, com menor intensidade, o setor atravessou períodos difíceis ao longo de sua trajetória, mas nunca presenciou tamanha recessão.

Buscando interpretar o fenômeno, Schneider (2007) conclui que a região levou trinta anos para se industrializar e que, após esse período, será difícil mudar de rumo, a estrutura social e produtiva e, sobretudo, a mentalidade e perspectivas das pessoas em pouco tempo. O autor entende que, por um lado, os trabalhadores do setor, pais e filhos de uma mesma família, que aprenderam e foram preparados para produzirem sapatos no regime taylorista-fordista, não tiveram meios para responder rapidamente às demandas cada vez mais flexíveis do sistema capitalista. Por outro, o estado, em seus diferentes níveis e instâncias, não auxiliou o setor, propondo apenas alternativas para superar/minimizar a crise. Assim, Schneider (2007) entende que não há e não haverá outro setor que substitua, de forma rápida, o setor coureiro-calçadista na região. Ele sugere que se invista em formação profissional, com vistas a superar a crise por essa via.

Não sendo objetivo dessa dissertação analisar em profundidade a crise no setor, importa salientar que o estudo tem presente a importância de se desenvolver políticas para diversificar o complexo industrial do RS, possibilitando variar a economia de modo a oferecer maiores e melhores oportunidades de emprego e renda. Entretanto, não se pode perder de vista a existência de um mercado de trabalho que foi sendo estruturado e atualmente encontra-se desfacelado. Como afirmei, atribuo esse desfacelamento à ausência de uma política governamental que organizasse o mercado de trabalho, a fim de garantir aos cidadãos dessa região trabalho e renda. Entendo que o caráter marginalizante e excludente do sistema capitalista não é fruto somente das condições de trabalho, ou de questões ligadas ao controle do aparelho produtivo pelo Estado ou iniciativa privada, mas, também, pelo dimensionamento do espaço de trabalho a ser ocupado. Acrescento a isso, ainda, a seletividade da mão-de-obra,

que torna palpável a exclusão, resultante da falta de sincronia entre a qualificação demandada pelo sistema produtivo e a capacidade do sistema educacional atender à demanda requerida.

Após explorar o contexto do sistema produtivo, o recrutamento e a seleção da força de trabalho no setor coureiro-calçadista e caracterizar a crise vivida atualmente, focalizo, a seguir, os sujeitos da pesquisa.

#### **5.2.4 Contexto Dos Sujeitos: Juventude e as Dificuldades Impostas pelo Sistema Educativo e Produtivo**

Considerando que o jovem trabalhador necessita transpor muitos desafios para qualificar-se e inserir-se na sociedade brasileira, neste item abordarei, de forma genérica, a juventude no Brasil. Como referi, anteriormente, as dificuldades a serem transpostas pelos jovens, de modo geral, estão circunscritas em três aspectos: falta de um projeto amplo de desenvolvimento socioeconômico, (que possibilite acesso à saúde, habitação, educação, ao emprego e renda, entre outras necessidades), a ineficiência do sistema de ensino e as imposições do sistema capitalista. Assim sendo, faço algumas considerações a respeito desses aspectos, que, por sua vez, têm acarretado a todos os sujeitos, especialmente aos jovens, uma imensa falta de perspectivas futuras.

Reconhecendo o importante papel que a área educacional exerce na construção de novo projeto político de Estado, os analistas das políticas educacionais consideram que, isoladas, as políticas desenvolvidas para a educação profissional não poderão contribuir para garantir ao jovem trabalho e renda. Para que isso ocorra, o país deve transformar também sua realidade econômica, ou seja, viabilizar um projeto de desenvolvimento socioeconômico amplo, como uma gama de medidas políticas, não só as educacionais, que visem incluir o jovem no mundo do trabalho e reverter a situação atual. Como mencionei, as políticas para a área da educação profissional são restritas, descontinuadas e alheias a outras medidas. Ademais, como afirmou Enguita (2004), a sociedade atual impõe aos jovens trabalhadores readaptações contínuas de forma alternada e simultânea ao trabalho. A seguir, saliento a precária situação do jovem no Brasil.

Grande parte da população brasileira é jovem e desempregada; portanto, pobre e excluída socialmente. As condições econômicas do país fazem com que a situação do jovem

se agrave dramaticamente, dia a dia, sendo esses sujeitos os mais atingidos pela falta de uma política que priorize o desenvolvimento social do país.

Atualmente, é possível observar que a sociedade, em geral, tem clamado pela melhoria da qualidade da educação. A escolarização tem sido enfatizada de diversas maneiras para que se possa desenvolver a sociedade moderna e superar a complexidade decorrente do processo de globalização e de democratização das relações sociais, do avanço científico e tecnológico. Nesse sentido, Peralva (1997) recorda que, desde o final do século XIX, a escolarização tornou-se objeto de uma ação socializadora sistemática por parte do Estado. Entretanto, apesar de o Estado moderno comprometer-se com a educação dos cidadãos e a sociedade clamar pela universalização do ensino, a situação atual do jovem trabalhador frente ao mundo do trabalho vem se agravando.

O jovem estudante é requisitado a ter boa formação geral e desenvolver ao máximo suas potencialidades para poder enfrentar as demandas de qualificação tecnológica no mundo do trabalho altamente competitivo. Numa sociedade capitalista, pautada pelo lucro exacerbado em detrimento dos valores humanos, os jovens procuram incluir-se no mercado de trabalho, sendo que a maioria deles não o consegue. Para evitar a exclusão total, os jovens têm percorrido muitos caminhos: sujeitam-se à informalidade, fazem biscates, submetem-se a processos de terceirização e de exploração, entre outros.

Para assegurar o emprego, grande parte deles vivenciam o isolamento, empobrecendo suas relações sociais, sendo comum absterem-se, até mesmo, de relações de amizade na luta desesperada para sobreviverem num mercado altamente competitivo. Quando ingressam no mercado de trabalho, relatam sofrimento. A pesquisa de Chanlat (1996) demonstra que os jovens que conseguem realizar o sonho de trabalhar em uma indústria afirmam que o mundo do trabalho não confirma o que haviam idealizado: parece, freqüentemente, um lugar propício ao sofrimento, à violência física e psicológica, ao tédio e, até mesmo, ao desespero.

Tal situação revela uma sociedade que se apresenta marcada por uma divisão de sujeitos incluídos e excluídos do sistema capitalista vigente por meio do trabalho. Assim sendo, pode-se perceber que, dia a dia, o quadro social se torna mais dramático. Como se sabe, na medida em que a sociedade brasileira negar ao jovem a possibilidade de um trabalho efetivo, nega também a esse o direito à cidadania, pois a negação do direito ao trabalho na sociedade contemporânea equivale à negação da participação ativa da vida social. Em consequência disso, a falta de perspectiva e possibilidade de pensar a construção de uma

futura sociedade, onde todos os indivíduos possuam uma consciência de grupo, acaba ficando cada vez mais distante.

Frente a esse cenário desmotivador, é possível perceber ainda certa apatia dos jovens que, preocupados em atender suas necessidades mais urgentes, não vislumbram outras possibilidades e alternativas de interferir na realidade, haja vista quão raras são as iniciativas de jovens engajados nos movimentos de cunho político emancipatório, seja no Brasil ou em outro país. A pesquisa de Garcia (2005), ao analisar as muitas tentativas de protagonismo juvenil e de políticas públicas que têm movimentado a juventude no Brasil, constata a intenção de se efetivar esse trabalho na maioria dos Projetos Pedagógicos, nas plataformas de governo e nos projetos das secretarias. Entretanto, a pesquisa registra que tais tentativas têm se dado de maneira muito “disciplinar”, tutelada e sem a confluência entre o interesse juvenil e políticas públicas.

Mesmo em países que oferecem melhores oportunidades de trabalho do que as que são oferecidas no Brasil, os jovens encontram-se em condições semelhantes. Dejours, ao referenciar os jovens franceses, na busca de melhorar suas condições de trabalho, ressalta que:

Por enquanto os jovens não se batem para transformar a condições e a organização do trabalho. Eles se batem pelo emprego como tal, não pelo conteúdo, ou pelo sentido do trabalho. Há, no entanto, alguns frêmitos desde o início de 2006, e o movimento da primavera foi ocasião de debates, em particular entre os estudantes, sugerindo de parte, que alguns entre eles já não crêem mais nas teses absurdas do fim do trabalho, e, de outra parte, manifestam novamente curiosidade pela ciência do trabalho. É apenas um frêmito, porém, e não existe, atualmente, uma luta organizada dos jovens sobre o tema do trabalho (2006, p. 31).

Ciente de que a contribuição da parcela jovem da sociedade brasileira é de suma importância para a construção de um novo projeto de sociedade, o estudo destaca a necessidade de repensar o atual sistema capitalista e desenvolver ações efetivas para se construir outra sociedade. Não se trata de uma utopia. Estudiosos afirmam a possibilidade de se planejar uma sociedade diferente da que temos, que resgate o sentido do trabalho e da dignidade humana. Quanto a isso, a citação de Antunes (2005) é pertinente. Ele demonstra a complexidade do sistema capitalista, seu movimento contraditório, e nos alerta para a necessidade de desconstruir o que está posto.

O trabalho que estrutura o capital, desestrutura a humanidade: precarização, globalização do trabalho, sub-remuneração, exploração do trabalho, etc. Em contrapartida, o trabalho que estrutura a humanidade, desestrutura o capital. O desafio do século XXI é resgatar o sentido do trabalho para que reconquiste o sentido de dignidade humana. Para isso, nós temos que desestruturar o sistema de mercado, e capital (ANTUNES, 2005, p. 35).

Conforme enfatiza o autor, tem-se experimentado o trabalho desprovido de sentido e o indivíduo, de dignidade humana. Para reverter o quadro atual, não se pode permitir que os jovens desenvolvam um desencantamento com o mundo do trabalho e desacreditem deste como fonte de realização pessoal. O trabalho não pode continuar sendo concebido e desenvolvido como fonte de satisfação meramente material e utilitarista.

Quanto ao sistema de ensino nacional, vimos anteriormente que, mesmo tendo feito algumas tentativas de viabilizar educação e trabalho, não conseguimos criar minimamente condições efetivas para que a maioria os jovens conclua a escolarização básica, conforme preconiza a legislação educacional vigente. Apesar das propostas políticas dos governos recentes, o atual sistema demonstra não ser capaz de assegurar ao menos uma sólida formação geral aos jovens, que, por sua vez, encontram-se, em pleno século XXI, diante de um grande dilema: freqüentar a escola defasada da realidade em que vivem ou engajar-se no mundo do trabalho, a fim de atender às necessidades de uma sociedade caracterizada pela força crescente dos padrões de consumo.

Assim, a dificuldade de inserção profissional do jovem deve ser urgentemente enfrentada pelo Estado. Para que se possa superá-la, o governo deve assegurar a qualidade da educação e os mecanismos estruturais de organização da produção. Diante do contexto atual, nota-se que a instituição escolar é identificada como uma importante agência para dar respostas às novas demandas da produção, o que, por sinal, tem feito da escola um campo colonizado pelo discurso e pelas gerências de estratégias empresariais. Sistemáticamente, as reformas educacionais conduzidas pelas políticas neoliberais têm transferido a lógica da gestão empresarial para o campo educacional, limitando um olhar mais amplo e abrangente sobre a educação. Lembremos que as políticas educativas (formação para o trabalho) não geraram emprego. Para que sejam criados novos postos de trabalho, é necessário, também, o desenvolvimento de políticas de desenvolvimento econômico, conforme afirmamos anteriormente.

Muitos estudiosos denunciam a conformação da escola para atender a lógica do capital. Nesse sentido, Paro (1999) ressalta que a escola tem se deixado guiar pelo capital. Priorizando a formação para o trabalho, a escola, segundo o autor, tem deixado de lado outras funções sociais como a de desenvolver um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado. O autor entende que o fato de a escola não preparar para a crítica do trabalho já é uma forma de preparação que atende a lógica capitalista. Para ele, deve-se buscar uma dimensão mais ampla da educação.

É inegável que o mundo moderno tem requerido mudanças estruturais que se traduzem em novos níveis de racionalidade na sociedade como um todo e nas organizações em particular, baseadas na capacidade permanente de inovação do homem, posto que, com o novo cenário internacional, a mudança é uma constante. Considerando que, na sociedade moderna, novas formas de relação passam a existir entre ciência, trabalho e educação, importa que se supere a dualidade entre a educação geral e a formação profissional, que, no Brasil, ainda não se conseguiu solucionar. Certamente, isso exigirá um esforço coletivo, maior compromisso e investimento do poder público e, impreterivelmente, a execução do que foi planejado como políticas educacionais. Somente uma nova proposta política será capaz de reverter a situação precária em que o jovem se encontra, seja em face dos problemas e desafios que decorrem do sistema de ensino brasileiro, como das novas exigências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea.

Partindo da realidade de que, nós, brasileiros, entramos no século XXI sem conseguir superar o grave problema da imensa desigualdade social que aflige a sociedade, é preciso avançar, priorizando ações políticas de maior urgência. Assim, para superar os problemas em todos os âmbitos, implica reverter primeiro o quadro de injustiça social.

A desigualdade da sociedade brasileira é uma das maiores do mundo, fruto da concentração excessiva da renda produzida no país na mão de poucos indivíduos. Um dos efeitos diretos que ela tem produzido é o elevado grau de vulnerabilidade de milhões de jovens situados em famílias com renda mínima e insuficiente para oferecer-lhes uma vida digna. Atualmente, os jovens vivenciam, em intensidade variada, um processo de exclusão social tão acentuado que tem violentado a juventude, à medida que o quadro de exclusão retira do jovem a condição de cidadão. Como é possível constatar no cotidiano, o quadro socioeconômico que se apresenta tem comprometido a dimensão familiar desses indivíduos e deixado ao acaso um contingente de jovens que, sem trabalho, estão também ausentes dos direitos sociais básicos garantidos legalmente.



Recentemente, o Jornal Zero Hora (A JUVENTUDE..., 2008) divulgou reportagem que enfatiza a falta de políticas públicas para a juventude na cidade de Porto Alegre. A reportagem, intitulada *A juventude nas ruas* apresentou o resultado de pesquisas realizadas pela prefeitura da cidade de Porto Alegre e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>31</sup>. A referida reportagem expõe que, dos 1.203 moradores das vias públicas da capital, 48% têm menos de trinta e quatro anos. A predominância de jovens entre os moradores de rua certamente confirma a falta de oportunidade de inclusão social e a precária condição de inserção profissional dessa parcela da sociedade. Dentre as principais constatações, a pesquisa indica que a maioria dos moradores de rua: (1) possuem profissão - são marceneiros, carpinteiros, pintores, empregadas domésticas, ou exercem outras atividades autônomas; (2) sabem ler e escrever - alguns têm nível superior; (3) apontam a falta de emprego como a principal causa para não exercer o ofício aprendido

A análise do referido estudo fornece três conclusões. Primeiro, em treze anos, (de 1995 a 2008), a população de rua cresceu de 222 pessoas, (em 1995), para 1.203 pessoas (em 2008), o que representa um crescimento de 441,8%, segundo, o crescimento da população de rua se deve a migrações populacionais, a questões socioeconômicas e desagregações familiares e terceiro, a maioria dessa população não é da cidade de Porto Alegre: seis em cada dez moradores são originários de outras cidades. A pesquisa reflete, portanto, a necessidade de o governo do estado do Rio Grande do Sul desenvolver meios para reverter essa situação.

Assim como no estado gaúcho, mundialmente se reconhece que os jovens precisam de uma rede social que sustente seu desenvolvimento. Entretanto, a grande maioria dos jovens brasileiros, além de ter comprometida a dimensão familiar, presencia a realidade de um país que ainda não cristalizou uma rede social de apoio realmente efetiva<sup>32</sup>. Parece muito difícil imaginar que, frente ao cenário que se apresenta, eles possam pensar criticamente seu lugar numa sociedade tão desigual. Portanto, é imprescindível construir novos caminhos, a fim de traçar um plano estratégico a ser executado e zelar pela sua execução. Tendo presente que a situação do jovem trabalhador no Brasil está comprometida pelas opções políticas que vêm

---

<sup>31</sup> A pesquisa intitulada *Cadastro e Estudo do Mundo da População Adulta em Situação de Rua de Porto Alegre* teve como objetivo: (a) recensear a população de rua, mapear os locais onde vivem e identificar dados étnicos, socioeconômicos e culturais, (b) conhecer as estratégias de trabalho e geração de renda dos trabalhadores de rua, sua relação com as instituições e sua demanda para políticas públicas. Ela foi elaborada pelo Laboratório de Observação Social (LABORS), da UFRGS. Envolveu cerca de 50 profissionais e foi financiada pelo MDS.

<sup>32</sup> Cabe destacar que, em 1.º de fevereiro de 2005, pela Medida Provisória 238, aprovada pelo Congresso Nacional e transformada em lei, foi criada a Secretaria Nacional da Juventude, com o objetivo de integrar programas e ações do governo federal para a juventude. A referida lei criou também o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), com caráter consultivo, cuja tarefa é fomentar estudos e propor diretrizes para as políticas públicas de juventude, e o PROJOVEM, que mencionei anteriormente.

sendo adotadas, pode-se concluir, frente ao exposto aqui e no contexto histórico-legal da educação profissional no Brasil, que o país não reverterá a presente situação do jovem trabalhador, fornecendo formação para o trabalho na forma que tradicionalmente vem sendo ofertada.

O que foi apresentado nos remete ao campo da sociologia da educação e do trabalho. Com o objetivo de analisar a inserção profissional dos sujeitos da pesquisa, abordarei, a seguir, questões relativas à qualificação dos jovens.

Paiva (1990) recorda que, durante muito tempo, a Sociologia do Trabalho e a Sociologia da Educação desenvolveram-se como disciplinas estanques, até que, após o ano de 1968, autores, principalmente franceses e alemães, marxistas e de influência weberiana, voltaram-se para o campo educacional numa tentativa de reinterpretar a história de seus países, conectando desenvolvimento industrial e educacional. Desde então, os estudos que discutem as tendências da qualificação média da força de trabalho no capitalismo contemporâneo dividem-se em quatro teses, quais sejam:

1. A tese da desqualificação – O capitalismo de nossos dias não estaria conduzindo à terceira etapa do esquema trifásico<sup>33</sup>. Ao contrário: ele se reproduziria mantendo as características da transição do artesanato à manufatura, provocando uma desqualificação progressiva em termos absolutos e relativos.
2. A tese da requalificação – A automação, o consumo de massa etc. estariam a exigir a elevação da qualificação média da força de trabalho.
3. A tese da polarização das qualificações – Aparece combinada com qualquer das outras e afirma que o capitalismo moderno necessitaria de um pequeno número de trabalhadores qualificados, enquanto a grande massa se veria frente a um processo de desqualificação.
4. A tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa – O capitalismo contemporâneo necessitaria de trabalhadores mais qualificados em termos absolutos (a qualificação média se elevaria), mas a qualificação relativa, considerando o nível de conhecimentos socialmente disponível, se reduziria em comparação com épocas pretéritas (PAIVA, 1990, p. 99).

De acordo com a referida autora, baseando-se nessas teses, foram feitos, em países desenvolvidos, vários estudos para identificar as necessidades de qualificação. Embora no Brasil não se disponha de pesquisas empíricas de grande porte envolvendo diferentes setores da produção ou dos serviços, Paiva afirma que as pesquisas feitas encontram eco nos países

---

<sup>33</sup> Conforme Paiva, (1990, p. 98) o esquema trifásico apontado por Marx, há 100 anos (entende que artesanato = qualificação; mecanizações = desqualificação; nova fase de racionalização = requalificação e polivalência).

periféricos que passaram, nos últimos anos, por processos de acelerada industrialização e internacionalização da economia, como é o caso do Brasil. Após os anos 1980, a tese da desqualificação foi eliminada, e as demais teses continuam na ordem do dia, questionando, sobretudo, o conteúdo da qualificação.

Preocupados com os aspectos econômicos, alguns autores falam na necessidade de escolarização inicial curta, vendo, de forma estreita, as funções exercidas pelo sistema de educação. Esses autores entendem que as escolas buscam reter os efeitos sociais e políticos do desemprego, prolongando a escolarização. Desconsideram, assim, elevar os patamares educacionais mínimos e os requisitos de qualificação do sistema produtivo que não podem ser obtidos mediante uma escolarização curta. Tendo em vista o conteúdo da educação, a maioria dos estudiosos indica,

Hoje, o que se demanda para toda a população – mesmo aquela que possivelmente estará excluída do mercado de trabalho ou que terá nele menos oportunidades, tendendo a embrenhar-se no mercado informal e/ou na “vida alternativa” – é uma educação de caráter abrangente, geral, abstrato (PAIVA, 1990, p. 111).

Nesse sentido, Kuenzer (2007) afirma que o conteúdo da educação atual tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples para permitir a integração à vida social. Também tem a intenção de disciplinar o produtor/consumidor para obedecer ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação flexível. Assim, a educação de caráter geral, abrangente, busca flexibilizar a mente do trabalhador e as disposições de adaptação a situações novas e complexas. Sendo assim, partes do sistema educacional, mais diretamente ligadas ao empresariado, têm considerado a polivalência, bem como a especialização flexíveis, com base na educação geral.

Ao buscar elucidar como se dá o estabelecimento de uma nova dialética entre o mundo do trabalho e o da educação, a partir das categorias que configuram o regime de acumulação flexível, Kuenzer (2007) levanta a hipótese de que está em curso um processo caracterizado pela autora de “exclusão includente”. Desse modo, do ponto de vista do trabalho formal, ela afirma que o sistema produtivo articula várias estratégias de exclusão do trabalhador, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho. Tais estratégias permitem que os trabalhadores sejam empregados, desempregados e novamente empregados, muitas

vezes prestando os mesmos serviços ou serviços informais, com o objetivo de manter a competitividade por meio do trabalho precarizado.

No caso do Brasil e dos demais Estados de tipo neoliberal, a estratégia de superexploração do trabalhador obedece à lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva. Segundo Kuenzer, a estratégia que inclui excluído não se trata de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital.

Do ponto de vista da educação, Kuenzer afirma que a referida estratégia corresponde à lógica dialeticamente relacionada. As estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar não correspondem aos necessários padrões de qualidade que permitem a formação de identidades autônomas, intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo. A autora dá como exemplo, o que denomina “empurroterapia.” Essa, e outras estratégias<sup>34</sup> têm buscado minimizar os efeitos da precarização cultural, decorrentes da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais. Segundo essa autora, incluir, de forma precária, ou seja, incluir excluindo, justifica-se, pela incompetência, a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. Nota-se que, para atender esses propósitos, foram criados novos princípios pedagógicos, como o da pedagogia das competências, que, por demandar estudos aprofundados, não será objeto de crítica aqui.

Do ponto de vista das empresas, Kuenzer (2007) afirma que, para enfrentarem a competição e assegurarem razoável margem de lucro, elas mantêm um núcleo duro de trabalhadores estáveis, com boas condições de trabalho e grupos periféricos, compostos por trabalhadores cujas competências são facilmente encontradas no mercado de baixa qualificação e alta rotatividade, que são incluídos/excluídos de ocupações precarizadas e intensificadas conforme as necessidades do mercado.

Ao pesquisar a estratégia da flexibilização na cadeia produtiva do setor coureiro-calçadista, Kuenzer relata que,

---

<sup>34</sup> Como a “empurroterapia,” a autora cita outras estratégias que permitem a “inclusão excludente”, a saber: (a) a substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade; (b) a certificação apenas formal, como a de muitos cursos supletivos, salvo as exceções, que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos; (b) a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível e/ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas”.

[...] esta estratégia é clara; não há automação que supere o baixo custo do trabalho, que combina os ateliês (oficinas), o trabalho domiciliar feito pelas costureiras e a rede de trabalhadores manuais desqualificados que fazem os acabamentos, os trançados de couro, os bordados, a colocação das fivelas, enfim, o conjunto de atividades conhecidas como “enfiadinhos”. A integração dos sistemas de produção permite, por meio da subcontratação organizada, que sistemas mais antigos, como o trabalho domiciliar, familiar, artesanal e paternalista, deixem de ser marginais e assumam um novo papel, passando a ser orgânicos e, portanto, fundamentais ao processo de acumulação. Na cadeia estudada, verifica-se, por exemplo, uma relação “paternal” entre o intermediário e os trabalhadores domiciliares, os quais, sem o seu apoio, não teriam como conseguir trabalho de forma tão continuada quanto permitem as oscilações de uma demanda marcada pela exportação. Ou seja, relações de trabalho que se supunham superadas por meio do processo civilizatório do capital retornam como estratégias essenciais ao processo de acumulação, combinadas com relações mais contemporâneas mediadas pela ciência e pela tecnologia, por meio da flexibilização (KUENZER, 2007, p. 1165).

De acordo com essa citação, as estratégias das empresas não seguem modelos pré-estabelecidos. Elas são definidas e redefinidas para atender, de forma competitiva, às necessidades do mercado e, assim, assegurar as maiores margens de lucro possíveis, a partir da lógica da acumulação flexível. Logo, se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores. Sendo assim, Kuenzer entende que os Arranjos Produtivos são definidos pelo consumo da força de trabalho necessário e não a partir da qualificação. O que a autora focaliza, portanto, não é a qualificação em si, mas como ela se situa em dada cadeia produtiva, com o que ela se relativiza.

Nessa perspectiva, a autora diz que não há como afirmar, *a priori*, que certo trabalhador é ou não qualificado, uma vez que isso se define a partir de sua inclusão na cadeia; ou seja, a dimensão de relação social da qualificação se super-relativiza na acumulação flexível que avança na centralização do trabalho abstrato. Se a qualificação depende das necessidades do sistema produtivo, o que determina a inclusão na cadeia não é a presença da qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades a partir da tarefa necessária num dado momento. Na seqüência, faço alguns apontamentos sobre a construção teórica do objeto da pesquisa.

## 6 CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DA PESQUISA

### 6.1 INSERÇÃO PROFISSIONAL: ORIGEM DO CAMPO DE ESTUDO E DEFINIÇÃO DO TERMO

Posto que essa dissertação busca compreender a situação da *inserção profissional* de jovens no setor coureiro-calçadista, foi necessário investigar esse campo de estudo.

Frente às várias abordagens que se apresentam, verifiquei que a inserção profissional não constitui um campo de estudo unificado. Como apropriadamente conclui Trottier (1998), remete-se a um campo atravessado por diversas correntes analíticas que dificultam integrar, coerentemente, as dimensões do processo e suas possíveis explicações.

Embasada nesse autor, verifiquei que os estudos já desenvolvidos sobre inserção profissional distinguem-se, à medida que uns analisam internamente<sup>1</sup> o sistema educativo e outros analisam as saídas<sup>2</sup> do sistema educativo ou emprego.

Inspirados nos paradigmas, funcional<sup>3</sup> e radical<sup>4</sup> os estudos feitos contribuíram para salientar a função da seleção social da educação e a relação entre educação, emprego e

---

<sup>1</sup> As pesquisas que analisam internamente o sistema educativo tratam, segundo Trottier (1998), das trajetórias escolares dos alunos e nas etapas sucessivas percorridas ao longo de sua permanência no sistema educativo. Analisam seus fluxos, ou seja, a passagem de um ano a outro, de uma habilitação a outra, o acesso a um grau de ensino superior, a orientação para habilidades de formação geral e profissional, os atrasos escolares, os diplomas e as saídas do sistema educativo.

<sup>2</sup> As pesquisas que analisam as saídas do sistema educativo e sobre o emprego centraram-se principalmente sobre: “[...] as trajetórias escolares seguidas pelos egressos do sistema educativo no momento de seu ingresso na vida ativa: sua inserção profissional e a relação formação/emprego” (TROTIER, 1998, p. 140).

<sup>3</sup> O paradigma funcional, Segundo Trottier (1998), surgiu no contexto de crescimento econômico das sociedades industriais e nos países em desenvolvimento. Concebia a sociedade de: (a) especialistas; (b) meritocrática e (c) democrática e pluralista, embasada, portanto, no desenvolvimento dos conhecimentos e competências dos indivíduos, na valorização da racionalidade na tolerância e na aspiração de uma justiça social. Esse paradigma, concebia a escola como uma instituição essencial e um meio racional de identificar e selecionar os mais aptos e talentosos, assim, na sua relação com a economia, a escola deveria formar mão-de-obra especializada para uma grande quantidade de empregos em uma sociedade avançada. O paradigma funcional embasou as seguintes teorias: (1) Teoria do Capital Humano: emergiu nos EUA, considerava o fator humano, especialmente a educação, um investimento que permitiria mobilidade aos indivíduos proporcionando posições vantajosas de empregos e salários, ela influenciou sobremaneira as políticas de formação e emprego e (2) Teoria do filtro (screening): contrapondo a Teoria do Capital Humano, surgiu no período de crise das sociedades industriais nos anos 70. Afirmava que o valor da educação estaria no fato dela ser um instrumento de seleção dos indivíduos mais aptos e adequados às demandas das empresas. Deste modo, caberia a escola selecionar os indivíduos e promover-los conforme os interesses dos empregadores. Essa teoria foi acompanhada de análises sobre o risco de uma inflação educacional.

<sup>4</sup> O paradigma radical, segundo Trottier (1998), surgiu no contexto de crise das sociedades industriais, quando se começou a ser mais pessimista quanto às possibilidades de desenvolvimento. Afirmava que a estrutura econômica determinava o funcionamento do mercado de trabalho. A mobilidade era sempre forçada, decorrente da condição de submissão do trabalhador. Os tipos de qualificação e sua intensidade seriam determinados pela lógica da reprodução do capital. Portanto, radicalmente contra o caráter meritocrático do sistema de ensino, por acreditar que a seleção que se opera na escola não permite que os mais talentosos cheguem às posições mais elevadas da sociedade, já que enfatizam os valores privilegiados pelas classes médias.

estratificação social. O que mais importa destacar sobre eles é o fato de terem se concentrado sobre as *causas e conseqüências* da passagem do sistema educativo para o sistema produtivo.

Entretanto, após a crise econômica do início dos anos de 1980, novos estudos foram realizados com vistas a avaliar a *adequação* entre formação e emprego. Eles privilegiaram a análise do *processo de transição* do sistema educativo ao produtivo, ou seja, a passagem da escola ao mercado de trabalho. A partir daí, foram desenvolvidas novas pesquisas para dar conta da realidade que se apresentava, qual seja: o aumento do desemprego, a complexidade dos modos de inserção, a instabilidade dos modos de organização do trabalho entre outras dificuldades. Em suma, os estudos passaram a comparar as previsões de emprego com a população de alunos que saíam do sistema educativo. Ao mencioná-los Trottier relata que,

Ao mesmo tempo em que se questionou o postulado de uma adequação formação-emprego, houve um maior interesse pelas trajetórias profissionais que os jovens seguem quando saem da escola para entrar na vida ativa. Há uma maior dedicação, no momento, a descrever o fluxo de saída dos diferentes graus de ensino, as conduções de acesso ao emprego, o desemprego dos egressos, os tipos de empregos ocupados, a relação formação-emprego. (1998, p. 141)

Conforme apresentado nessa citação, conclui-se que a inserção profissional se refere a uma problemática recente, que surgiu tendo em vista “apoiar as necessidades de planificação do sistema educativo, em articulação com as transformações do sistema produtivo, por forma a prevenir os problemas de inserção dos jovens na vida ativa” (OLIVEIRA, 1998, p.13).

Frente à mudança na perspectiva de análise adotada pelas pesquisas mais recentes, Trottier afirma que:

a inserção profissional não é mais considerada como um simples momento no transcorrer do qual se efetua sem continuidade a passagem do sistema educativo ao produtivo. Ela aparece de preferência como um processo complexo que se desenvolve em um período em que se confundem situações de busca de emprego, de emprego, de desemprego, de formação e de inatividade. (TROTTIER, 1998, p. 142)

De acordo com o exposto, a inserção profissional passou a ser considerada um processo complexo e não um momento específico. Mediante esse novo enfoque, muitas pesquisas têm se desenvolvido pretendendo responder, principalmente, às necessidades de gestão e planejamento das instâncias governamentais e dos estabelecimentos de ensino.

Segundo afirma Trottier (1998), estando perto das preocupações e das interrogações dos gerentes e dos planejadores, as pesquisas se diversificaram demonstrando o quão diversos são os caminhos e trajetórias profissionais a partir de uma mesma bagagem de formação.

Antes de apresentar a perspectiva de análise adotada, abro um parêntese para apresentar como conceituo esse campo de estudo. Desse modo, defino o termo inserção profissional conforme a perspectiva de Franzoi. Para a ela, “O termo inserção profissional refere-se ao processo de valorização e legitimação de saberes e dos diferentes atributos dos indivíduos que se dá entre a formação e o trabalho, construído pelos atores envolvidos em um ou outro campo de atuação”. (2006, p.163).

Tratando-se de um processo de relacionamento, aponto a necessidade de se entendê-lo com relativa autonomia. Nessa medida, explica a autora que “Entender esse processo com relativa autonomia pressupõe entender que as relações entre formação e ingresso dos jovens e adultos no mundo do trabalho não se estabelecem de modo linear, mas em forma de redes (FRANZOI, 2006, p.163).

Tomando a definição da referida autora, entendi que não se trata de um campo fechado, mas se insere num campo maior: o das relações. Portanto, pressupõe um espaço construído por diversos atores, devendo ser discutida e analisada como um processo dinâmico e complexo.

Para definir uma perspectiva de análise, estudei correntes analíticas que compreendem a inserção profissional, tendo em vista a íntima relação entre o sistema e educativo e produtivo. A seguir apresento a perspectiva eleita.

## 6.2 PERSPECTIVA DE ANÁLISE ADOTADA

Para compreender a situação da inserção profissional de egresso de CTs voltados para o setor coureiro-calçadista, adoto a perspectiva teórica de Laflamme e Baby (1993). Os autores evidenciam a transitoriedade do processo de inserção profissional considerando o estabelecimento de nexos concomitantes de interdependência e autonomia entre o sistema educativo e produtivo, no sentido de que o primeiro, o sistema educativo, não tem como única função formar a mão-de-obra, como também o segundo, o sistema produtivo, não existe para



integrar os alunos na saída do sistema educativo. Os autores situam, ainda, a inserção profissional no cruzamento de três entidades profissionais, qual seja:

*A preparação profissional* – considera que os indivíduos são capacitados pelos órgãos de formação (instituições escolares) a fim de acessar o mercado de trabalho. (os conhecimentos transformados em qualificações são legitimados por um diploma que lhes confere um certo poder no mercado de trabalho).

*A transição profissional* – leva em conta a busca de emprego frente a um conjunto de mecanismo que se situam na interface dos órgãos de formação e trabalho. (os centros de emprego, programas de auxílio ao emprego e a procura de emprego, entre outras)

*A integração profissional* propriamente dita – considera uma relativa estabilidade de o emprego (o acesso a um emprego, ou situações de espera em relação ao acesso a um emprego, ou situações de marginalização, ou de exclusão do mercado de trabalho, ou a precariedade de emprego).

Ao situar a inserção profissional no cruzamento das três entidades profissionais: preparação, transição e integração, Laflamme e Baby (1993) propõem uma perspectiva de investigação macro social, centrada sobre componentes estruturais e conjunturais. Para atender o objetivo desse trabalho adoto, portanto, essa perspectiva de análise. Esclareço também que, mesmo centrando-se nos diferentes agentes transitórios desse processo (poderes públicos, empregados e formadores), a pesquisa privilegia a análise do período de *transição, profissional*, ou seja, a saída da vida escolar (dos egressos dos CTs voltado para o setor coureiro-calçadista) para a inserção na vida profissional (que compreende o mercado de trabalho da indústria coureiro-calçadista da região do VRS).

Ciente de que o modelo eleito para a análise não esgota as dimensões do processo em questão e da complexidade da perspectiva eleita, ao abordar a inserção profissional por essa via pretendi dar centralidade ao sujeito que busca se inserir profissionalmente. A partir do exposto, apresento no próximo item a pesquisa realizada, ou seja, relato a análise da situação da inserção profissional dos sujeitos pesquisados.

## **7 A SITUAÇÃO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS JOVENS EGRESSOS DE CURSOS TECNICO-PROFISSIONALIZANTES VOLTADOS PARA O SETOR COUREIRO-CALÇADISTA**

### **7.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DOS RESPONDENTES**

Para iniciar a pesquisa, solicitei que as instituições investigadas me fornecessem a listagem dos alunos que haviam concluído os Cursos Técnicos em Calçado, Curtimento e Química nos anos de 2004 a 2007. Constatei na listagem fornecida a seguinte quantidade de alunos egressos: no CT em Calçado, cento e trinta; no CT em Curtimento, oitenta e sete e no CT em Química, trezentos e trinta e um. Os três cursos totalizaram, portanto, quinhentos e quarenta e oito sujeitos, sendo todos eles convidados a participarem da pesquisa.

Para coleta de dados, enviei, por correio e/ou *e-mail*, uma carta convidando os egressos a participarem da pesquisa e um questionário previamente elaborado com cinco perguntas. A maioria dos questionários foi enviada por correio, pois poucos ex-alunos possuíam e-mail. Na tentativa de conseguir um maior número de endereços eletrônicos e facilitar o retorno, entrei em contato, via telefone, com cerca de duzentos ex-alunos. Na ocasião, aproveitei a oportunidade para checar os endereços antes de enviar os questionários.

Considerando a amostra inicial, apresento no *Gráfico 3* como foi a representatividade de cada um dos cursos.

### 7.1.1 Representatividade dos Cursos Técnicos 2004 – 2007

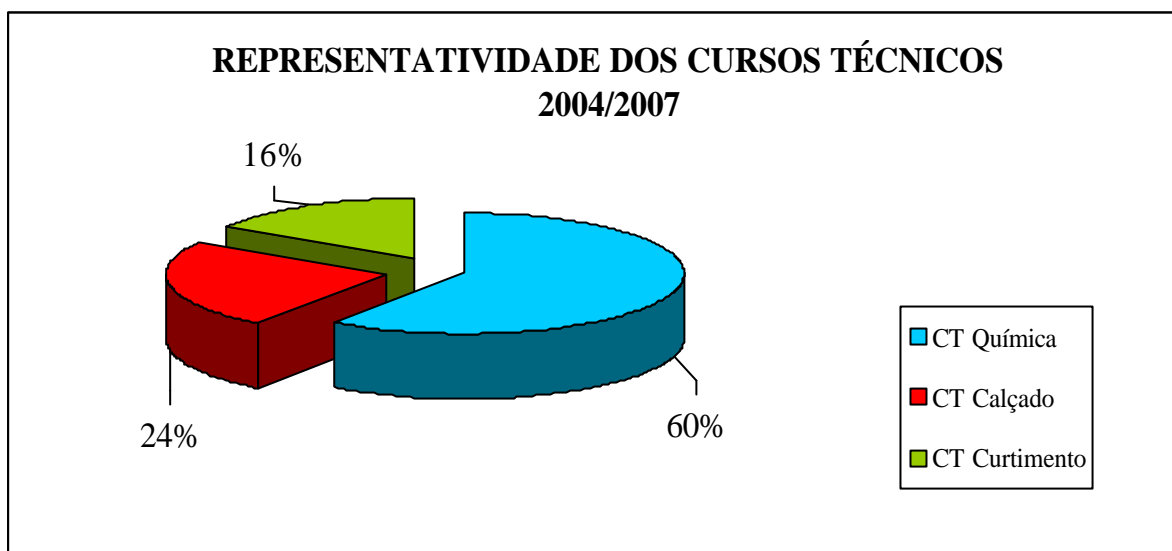


Gráfico 3 - Representatividade dos Cursos Técnicos 2004 – 2007  
Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

Como se verificou no *Gráfico 3*, o CT em Química teve maior representatividade, uma vez que 60% dos questionários foram destinados a esse curso, seguido do CT em Calçado, 24% e do CT em Curtimento, 16 %.

Do total de convidados, apenas uma pequena parcela aceitou participar da pesquisa. A representatividade dessa amostra segue no *Gráfico 4*.

### 7.1.2 Questionários Retornados: representatividade na amostra final



Gráfico 4 - Questionários Retornados: representatividade na amostra final.  
Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

Conforme indicado, do total de convidados a participarem da pesquisa, apenas 10% dos sujeitos aceitaram o convite, tendo retornado os questionários.

Mediante a amostra final, notar-se-á no *Gráfico 5* como ficou distribuída a participação de cada curso.

### 7.1.3 Participação: questionários respondidos e investigados



Gráfico 5 - Participação: questionários respondidos e investigados  
Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

Frente ao exposto, constata-se que as participações ficaram distribuídas da seguinte forma: CT em Química, 52%; CT em Calçado, 44% e CT em Curtimento, 4%. Assim sendo, a pesquisa considerou, principalmente, a situação da inserção profissional dos alunos egressos do CT em Química, e, posteriormente, as dos egressos dos cursos de Calçado e Curtimento.

O *Gráfico 6* demonstrará, na seqüência, como se deu a adesão em cada curso.

#### 7.1.4 Adesão: questionários respondidos conforme cada curso

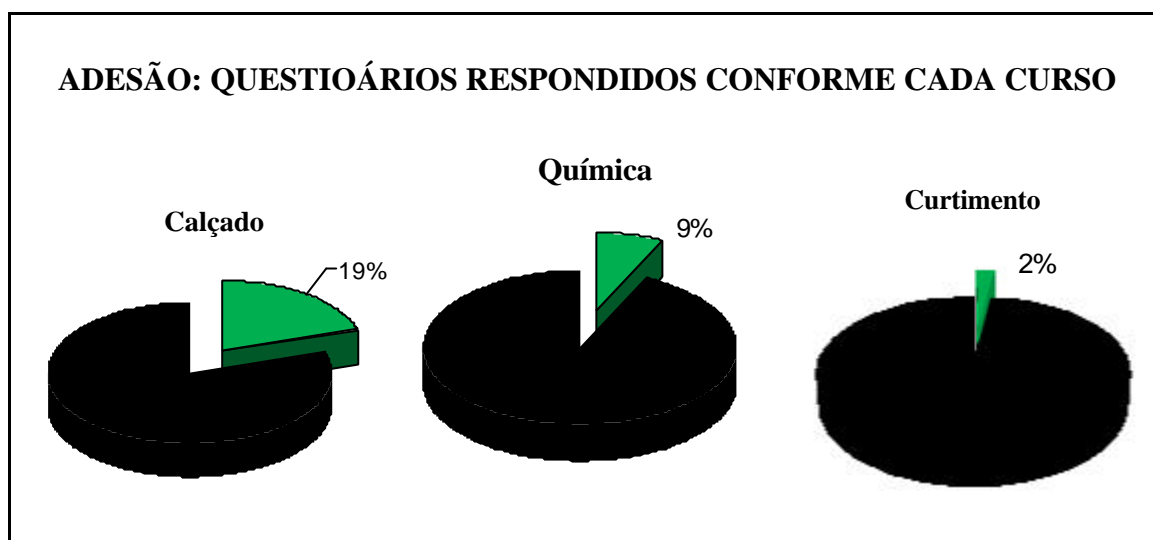


Gráfico 6 - Adesão: questionários respondidos conforme cada curso  
Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

De acordo com o detalhamento do *Gráfico 6*, o CT em Calçado foi o que apresentou maior adesão à pesquisa, 19%, seguido do CT em Química, 9% e CT em Curtimento com 2%.

Para que se possa ter um panorama dos dados referentes à idade dos egressos, segue o *Gráfico 7*.

### 7.1.5 Idade dos Egressos dos Cursos Técnicos

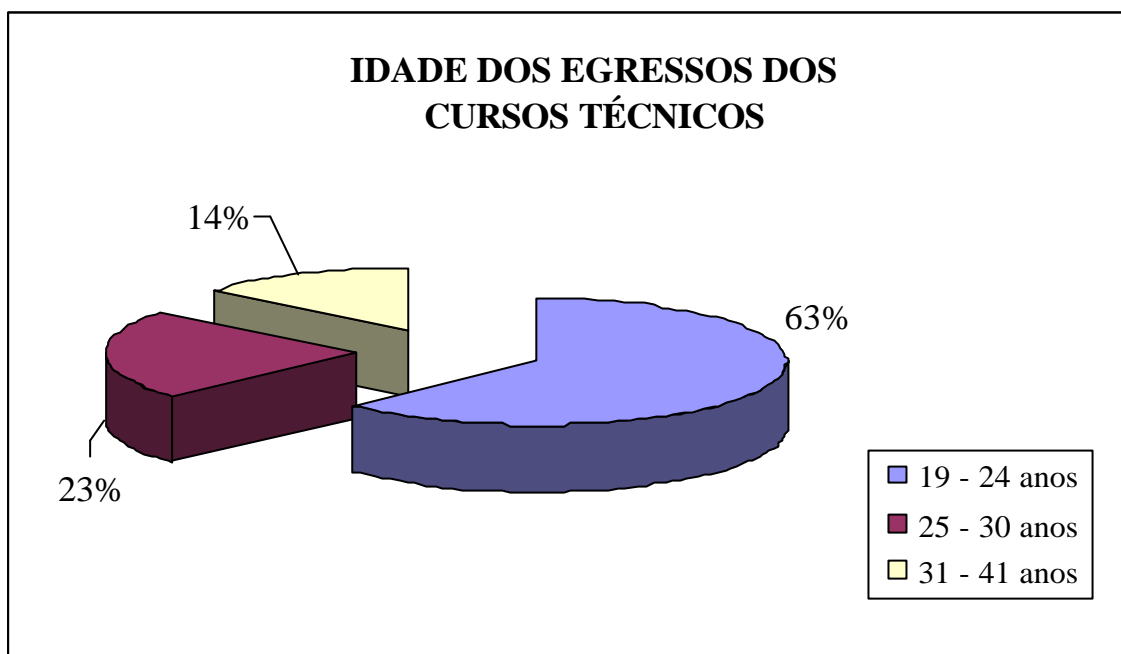


Gráfico 7 - Idade dos Egressos dos Cursos Técnicos

Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

Conforme a demonstração do *Gráfico 7*, os alunos egressos possuem entre 19 a 41 anos de idade. A maioria deles possui entre 19 a 24 anos, 63%. Na seqüência, encontram-se os que pertencem à faixa etária entre 25 a 30 anos, 23%. Por fim, aqueles que possuem de 31 a 41 anos de idade, 14% do total analisado.

A seguir, a *Tabela 2* detalha os dados referentes à idade, ano de conclusão e gênero.

Tabela 2 - Idade, Ano de Conclusão e Gênero

<b>IDADE, ANO DE CONCLUSÃO E GÊNERO</b>			
<b>IDADE</b>	<b>ANO DE CONCLUSÃO</b>	<b>HOMEM</b>	<b>MULHER</b>
19 a 24 anos	2004	4	7
	2005	5	7
	2006	4	6
	2007	1	2
25 a 30 anos	2004	2	0
	2005	4	2
	2006	3	0
	2007	2	0
31 a 41 anos	2004	2	1
	2005	2	1
	2006	0	1
	2007	1	0

Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

Verifica-se, nessa tabela, que os homens distribuem-se com certa homogeneidade pelas três faixas etárias (19 a 24, 25 a 30 e 31 a 41 anos). Já as mulheres predominam, exatamente, na faixa de maior concentração de egressos (19 a 24 anos). Entretanto, observa-se uma presença equivalente entre os sexos: homens 53% e mulheres 47%. Em relação ao ano de conclusão, destaco que a maioria dos respondentes é egressa do ano de 2005, o que equivale a 37 %.

## 7.2 ACHADOS DA PESQUISA

Recordo que os dados que serão apresentados nos achados da pesquisa foram colhidos mediante um questionário contendo cinco perguntas. As quatro primeiras perguntas foram objetivas e procuraram saber o seguinte: primeiro, qual a origem escolar do egresso; segundo, o principal motivo que o levou a fazer o respectivo CT; terceiro, qual sua atual situação profissional e, quarto, a importância dada aos conhecimentos adquiridos no CT. A quinta pergunta, de caráter pessoal, buscou identificar a compreensão do sujeito sobre como as mudanças ocorridas no mundo do trabalho afetaram o mercado de trabalho e a formação profissional. Início, portanto, identificando a origem escolar dos egressos.



### 7.2.1 Origem Escolar dos Egressos

Exponho a análise da origem escolar dos egressos no *Gráfico 8*.

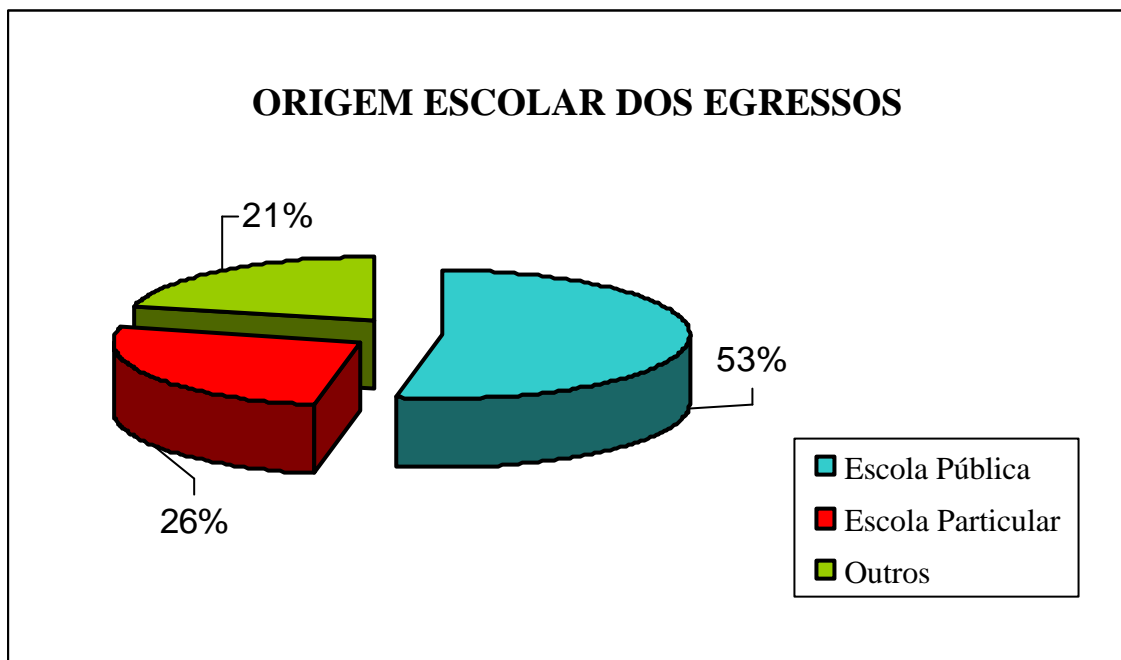


Gráfico 8 - Origem Escolar dos Egressos

Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

Mediante o apresentado no *Gráfico 8*, a maioria dos alunos egressos dos CTs pesquisados, que correspondem a 53%, declaram serem oriundos de escolas públicas. Os egressos de escolas particulares compreendem 26% e os oriundos de outros cursos - principalmente os de supletivo e de nível superior - correspondem a 21%.

Para detalhar os dados referentes à idade, origem escolar e gênero, segue a *Tabela 3*.

Tabela 3 - Idade, Origem Escolar e Gênero

<b>IDADE, ORIGEM ESCOLAR E GENERO</b>			
<b>IDADE</b>	<b>ORIGEM ESCOLAR</b>	<b>HOMEM</b>	<b>MULHER</b>
19 - 24 anos	Pública	10	10
	Particular	4	11
	Outra	0	1
25 - 30 anos	Pública	7	2
	Particular	0	0
	Outra	4	0
31 - 41anos	Pública	2	0
	Particular	0	1
	Outra	3	2

Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

Cabe mencionar, frente a essa tabela, que a maioria dos alunos egressos, do sexo masculino, 63%, cursou escolas públicas. Os que cursaram escolas particulares correspondem apenas a 13%. Já, entre os respondentes do sexo feminino, observei que há igual número de mulheres oriundas de escolas públicas frente às que estudaram em escolas particulares, 44%. Assim, saliento que a origem escolar dos homens e mulheres que se titularam em CTs do setor coureiro-calçadista, entre os anos de 2004 a 2007, é bastante diferenciada.

Destaco, ainda, que 17% dos respondentes, de ambos os sexos, declararam ter cursado outras instituições, sendo que 90% deles possuem mais de 25 anos de idade e apenas 1% está na faixa etária entre 19 a 24 anos.

Frente a esses dados concluo que, conforme relatado nesse estudo, a formação técnica historicamente tem se destinado à parcela da sociedade com menos condição de acesso ao ensino superior, a qual, como se sabe, está presente nas escolas públicas. O fato de ser elevado o número de ex-alunos oriundos das escolas públicas, sugere a hipótese do ensino técnico realmente ser procurado mais pela população que não almeja ou que tem dificuldade de acesso ao ensino de nível superior.

Contrapondo essa análise, evidenciei a expressiva representatividade dos respondentes oriundos das escolas particulares, 26%. Entretanto, um meio de justificar essa presença poderia ser o fato de as instituições pesquisadas apresentarem boa qualidade de ensino de modo a permitir que seus alunos concluam com qualidade o ensino médio, adquiram o certificado do CT e tenham ainda a possibilidade de acesso ao ensino superior, se assim o desejarem. Desse modo, é possível supor que a boa qualidade de ensino atraia jovens que

pretendam ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do CT ou pretendam desenvolver ainda mais sua formação profissional acessando o ensino de nível superior.

Nesse sentido, o estudo reconhece que, frente às condições da maioria das escolas públicas no Brasil, as ETs investigadas têm condições diferenciadas em termos de recursos humanos e materiais, o que permite-lhes, portanto, a oferta de educação profissional técnica de qualidade. Sendo assim, passo para o próximo questionamento feito, qual seja: identificar o principal motivo que levou os egressos a cursarem os respectivos cursos.

### 7.2.2 Motivo da Escolha dos Cursos Técnicos

Veamos como ficou a resposta dada a essa pergunta, no *Gráfico 9*.

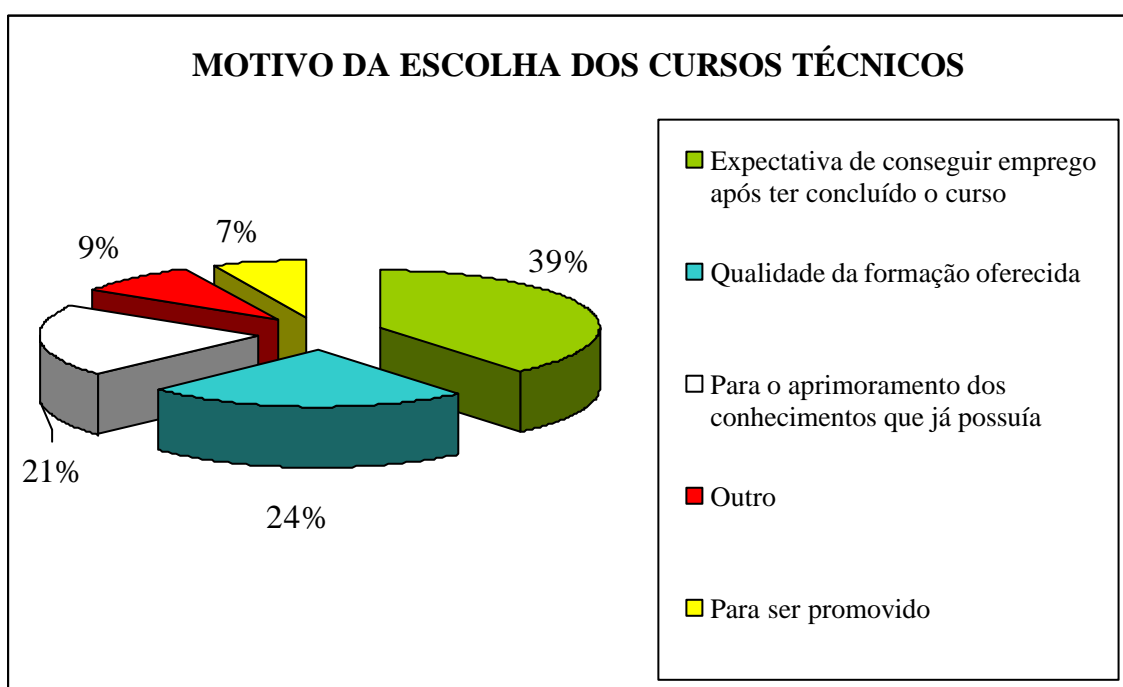


Gráfico 9 - Motivo da Escolha dos Cursos Técnicos

Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

Ao analisar o referido gráfico, nota-se que a maioria dos alunos egressos declarou como principal motivo que os levou a fazer o CT a expectativa de conseguir emprego, 39%. Em segundo lugar, eles declararam a qualidade da formação oferecida no curso, 24%; em terceiro, relataram que a escolha se deu para aprimoramento dos conhecimentos que já

possuíam, 21%; em quarto, alegaram *outro motivo*, 9% e, em quinto, informaram que o principal motivo que os levou a fazer o CT foi para ser promovido na empresa, 7%.

Ao analisar, especificamente, a resposta *outro motivo*, verifiquei que esse apontamento foi feito pelos alunos egressos do CT em Química, a maioria do sexo feminino. Atribuíram como principal motivo para fazer o referido curso o desejo, prazer e vocação de se tornar um profissional na área, a qualidade da formação oferecida pela escola, o fácil acesso ao curso e a necessidade de se adquirir a referida formação para continuar no emprego. Notei que o gosto pela área influenciou na tomada de decisão de alguns jovens, indicando que eles não se deixam levar tão somente pela imposição do mercado de trabalho. Passo a seguir à próxima questão.

### 7.2.3 Situação Profissional na Perspectiva dos Egressos

Segue, no *Gráfico 10*, a análise da situação profissional, segundo a perspectiva dos próprios egressos.

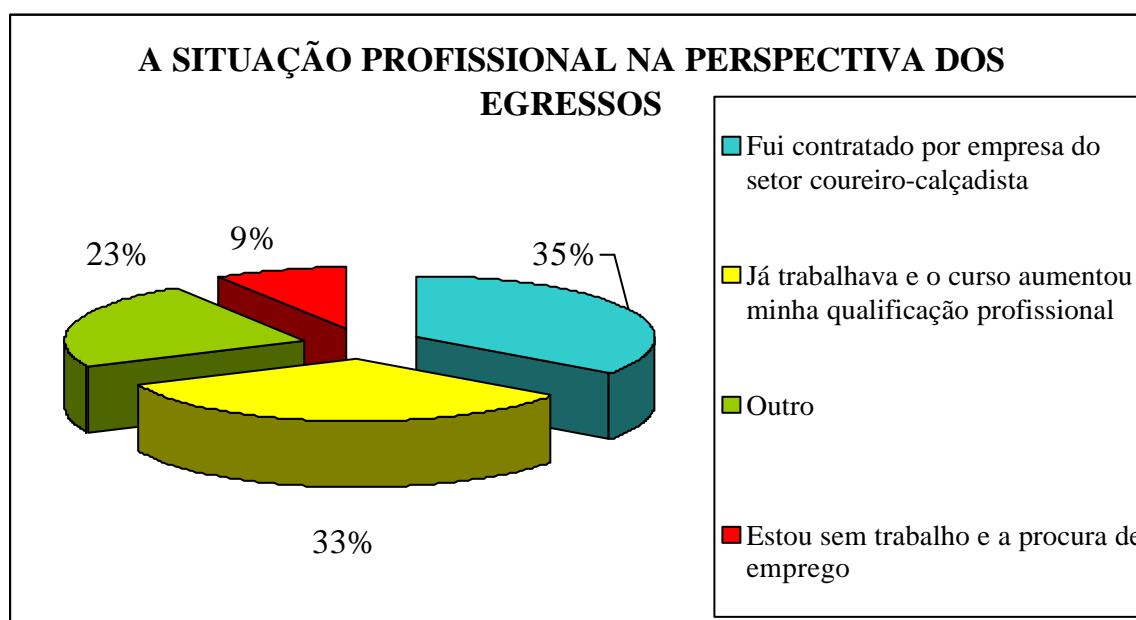


Gráfico 10 - A Situação Profissional na Perspectiva dos Egressos  
Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

Frente ao exposto, constatei que, após ter feito o CT, a maioria dos ex-alunos foi contratada por empresas do setor coureiro-calçadista, 35%. Na seqüência, estão os que declaram que já trabalhavam (na área do CT) e que o curso feito aumentou ainda mais a sua

qualificação profissional, 33%. Posteriormente, os que apresentaram *outro motivo*, 23% e, por fim, os que declararam estar sem trabalho e à procura de emprego, 9%.

A *Tabela 4* detalhará esses dados.

Tabela 4 - Idade, Situação Profissional e Gênero

<b>IDADE, SITUAÇÃO PROFISSIONAL E GÊNERO</b>			
<b>IDADE</b>	<b>SITUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>HOMEM</b>	<b>MULHER</b>
19 - 24 anos	Contratado (a)	10 (7 no setor coureiro-calçadista e 3 em outro setor)	14 (8 no setor coureiro-calçadista e 6 em outro setor)
	Já trabalhava	4	1
	Outros	0	4
	Procura de emprego	0	3
25 - 30 anos	Contratado (a)	3 (no setor coureiro-calçadista)	2 (em outro setor)
	Já trabalhava	8	0
	Outros	0	0
	Procura de emprego	0	0
31 em diante	Contratado (a)	1 (em outro setor)	0
	Já trabalhava	3	3
	Outros	0	0
	Procura de emprego	1	0

Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

Investigando a situação profissional dos egressos, constatei que a maior parte deles relatou estar empregada, pois, conforme se verifica, alguns já estavam trabalhando, enquanto estudavam e, outros, foram contratados logo após terem concluído o curso. Nota-se que estavam empregados no setor, 33% dos homens, sendo que 29% das mulheres alegaram já trabalhar e terem procurado o curso para qualificar mais seu trabalho.

Ao analisar o total de homens e mulheres contratados pelas diversas empresas, verifiquei que as mulheres correspondem à maioria das contratações, 54%. Porém, ao considerar apenas a contratação em empresa do setor coureiro-calçadista, verifiquei que essa situação se inverte, pois, a presença masculina predomina no total de contratados para o setor, 56%.

Dentre as várias empresas e seguimentos que contrataram os egressos dos CT, identifiquei as seguintes: de metalurgia, que faz componentes para calçado; de couro sintético;

da galvoplastia; de análise e diagnósticos de óleo mineral isolante; da construção civil para área ambiental e da indústria farmacêutica.

Importa relatar que a análise dos dados evidenciou que os egressos buscaram trabalho em uma grande diversidade de segmentos, principalmente, os que fizeram o CT em Química. Conforme anteriormente exposto, o referido curso objetiva uma formação genérica. Sendo assim, comprova-se que seus ex-alunos realmente são contratados por uma grande variedade de segmentos produtivos. Sem dúvida, a flexibilidade da formação oferecida pelo TC em Química facilita a contratação.

Dos que estão à procura de emprego, as mulheres são maioria, correspondendo a 6% e os homens a apenas 1%.

Notei que todos os egressos que informaram *outro* motivo para justificar sua atual situação profissional são do sexo feminino. Essas mulheres apresentaram as seguintes justificativas: a primeira informou ter trabalhado no setor coureiro-calçadista, mas, não está trabalhando mais na área; a segunda disse ter tido a oportunidade de ser efetivar após estágio, porém a descartou para dar continuar os estudos na faculdade, tendo em vista melhorar ainda mais sua formação profissional e, a terceira, esclareceu que após concluir o estágio obrigatório não teve a oportunidade de trabalhar no setor coureiro-calçadista, tendo se obrigado a buscar outro emprego.

Frente a essas justificativas ponho em evidência o segundo depoimento. Ele sugere que, talvez, o egresso não almeja ocupar um posto de trabalho técnico e sim realizar trabalho ainda mais especializado. Sendo assim, mesmo podendo empregar-se, dispensou o emprego porque, provavelmente, não fazia parte do itinerário previamente traçado.

Nesse sentido, destaco o fato de que a continuidade dos estudos se apresentou como algo almejado pelos jovens formados. Entretanto, um deles apontou que passou um semestre apenas estudando, cursando Engenharia Química, na UFRGS, mas, atualmente está à procura de emprego. Nesse caso, ele não justificou o motivo de ter interrompido os estudos universitários, mas, por enfatizar que está à procura de emprego, me fez concluir que tenha encontrado dificuldade de se manter financeiramente. Como esse ex-aluno, suponho que outros dois egressos também continuaram os estudos em nível superior: o primeiro declarou ser bolsista de Iniciação Científica, na UFRGS, onde faz bacharelado em Química e, o segundo, disse cursar o ensino superior na área ambiental.

Assim, frente às múltiplas situações apresentadas, concluí que, no geral, os sujeitos dessa pesquisa trabalharam, trabalham e/ou demonstram interesse em trabalhar no setor coureiro-calçadista, mesmo que alguns profissionais estejam trabalhando em outros setores produtivos.

Finalizo a análise desta questão informando que o estágio recorrentemente tem sido a porta de entrada para o mercado de trabalho. Após o estágio, um sujeito declarou ter sido contratado por empresa petroquímica.

A seguir, encaminho a última pergunta objetiva. Como referi, ela questionou os conhecimentos adquiridos nos respectivos CT.

#### 7.2.4 Importância dos Conhecimentos Adquiridos no Curso Técnico

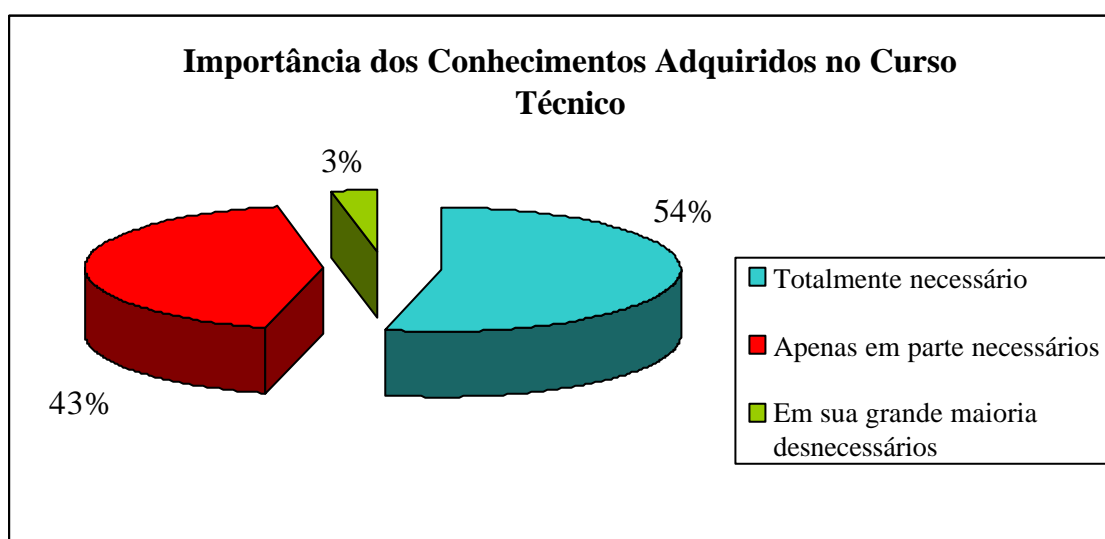


Gráfico 11 - Importância dos Conhecimentos Adquiridos no Curso Técnico

Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

De acordo com o *Gráfico 11*, a maior parte dos alunos egressos declarou que, após ingressar no mercado de trabalho, comprovaram que os conhecimentos adquiridos no CT são totalmente necessários para o exercício da profissão, 54%. Na sequência apontaram que os conhecimentos adquiridos são parcialmente necessários para o exercício da profissão 43%. Por fim, uma pequena parcela de egressos afirmou que os conhecimentos adquiridos são em sua grande maioria desnecessários, 3%. Demonstrarei, detalhadamente, os dados mencionados, na *Tabela 5*.

Tabela 5 - Idade, Importância dos Conhecimentos Adquiridos e Gênero

<b>IDADE, IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS E GENERO</b>			
<b>IDADE</b>	<b>CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS</b>	<b>HOMEM</b>	<b>MULHER</b>
19 - 24 anos	Totalmente necessários	7	11
	Parcialmente necessários	6	10
	Maior parte desnecessário	1	1
25 - 30 anos	Totalmente necessários	6	1
	Parcialmente necessários	5	1
	Maior parte desnecessário	0	0
31 em diante	Totalmente necessários	3	1
	Parcialmente necessários	2	2
	Maior parte desnecessário	0	0

Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

Conforme se apresenta, predominou a opção que considerou os conhecimentos totalmente necessários. Frente à *Tabela 5*, verifiquei que houve uma equivalência nas respostas dos respondentes do sexo masculino (52%) e feminino (48%). Observei, também, que nenhum egresso com idade superior a 25 anos considerou desnecessários os conhecimentos adquiridos durante o curso e que apenas 4% dos jovens entre 19 a 24 anos utilizaram essa opção.

Dentre as justificativas apontadas, um egresso disse que o aprendizado teórico e técnico são importantes, porém, segundo afirmou, existe conhecimento que só se adquire participando de um CT, ou do meio. Para uma ex-aluna, o conhecimento prático adquirido no CT lhe proporcionou uma vantagem. Segundo esclareceu, está no emprego atual porque possui a formação técnica, o que isso foi fator decisivo na sua contratação. Relatou que trabalha num laboratório de pesquisa da UFRGS e logo que entrou na universidade, como já tinha experiência em laboratório (adquirido no CT em Química da Liberato), conseguiu a vaga para trabalhar como bolsista de um pesquisador.

Uma terceira justificativa, evidencia a importância de a educação profissional contemplar a parte teórica e técnica. Avaliando os conhecimentos adquiridos no CT em Calçado, um ex-aluno afirmou que, mesmo que o conteúdo apresentado no curso sendo algo que já se conhece, através de experiências no trabalho isso pode ser reapresentado pela escola muitas vezes de forma diferente. Ao fazer tal afirmação, recorda que não imaginava as inúmeras novidades na área calçadista, de que ele não possuía conhecimento técnico.



Nessa mesma direção outro egresso afirmou que os conhecimentos adquiridos no curso foram completamente necessários. Em inúmeras situações verificou que a qualidade do curso e as informações técnicas adquiridas possibilitaram a rápida resolução de problemas com garantia de qualidade técnica. Segundo ele, esse diferencial conta muito dentro das empresas hoje em dia, pois não basta ser um simples profissional, deve-se ter algo que diferencie uns dos outros. Diante da grande competitividade que existe no mercado de trabalho, da dificuldade que as empresas exportadoras estão passando devido à baixa do dólar, ele entende que o mercado requer profissionais preparados para trabalhar mais e ter mais qualidade no desempenho da sua tarefa.

Dentre as justificativas apontadas pela parcela que corresponde aos 43%, dos alunos egressos que declararam considerar os conhecimentos apenas parcialmente necessários, cito o depoimento de um sujeito ao afirmar que o CT não é suficiente para o ingresso no mercado de trabalho. Segundo ele, a especialização é necessária após o curso, visto que esse fornece apenas uma visão geral de como funciona o setor coureiro-calçadista. Para seguir um caminho, deve-se especializar na área escolhida. Este egresso considera que, mesmo assim, o curso foi importante. Ao cursá-lo percebeu que a área de desenvolvimento era seu forte. Como deseja trabalhar nessa área, está fazendo uma faculdade de *Deisgn* de Produto na Feevale. Finalizou seu depoimento afirmando que o curso abre muitas portas no mercado profissional, cabe a cada aluno decidir qual delas quer seguir.

Dois ex-alunos encontram dificuldade de conciliar o conhecimento adquirido no CT com os métodos, aparentemente, obsoletos da empresa. O primeiro afirmou que muitas coisas que aprendeu no SENAI, principalmente na parte do "chão da fábrica", na maioria das vezes são padronizadas pelas empresas. Em relação a materiais, teste de qualidade, por exemplo, entendeu que a formação contribuiu para a execução do trabalho. O segundo relatou que nem tudo que aprendeu é utilizado, pois ao entrar no mercado de trabalho suas atividades se tornam quase que totalmente específicas, sendo que o curso deu apenas um embasamento geral. Segundo ele, os métodos ensinados dificilmente condizem 100% com os da empresa em que trabalha, pois são diversas formas de se fazer um mesmo produto.

Finalizando a análise da desta resposta, investigamos a pequena parcela que corresponde a 3% dos alunos egressos que afirmou que os conhecimentos adquiridos nos CTs são em sua grande maioria desnecessários. A maioria dos sujeitos que apontaram essa opção preferiram não justificar. Entretanto, vale salientar que para um dos respondentes a escola

oferece grande quantidade de disciplina de diversas áreas e práticas de trabalho, no seu caso elas são utilizadas em pequena escala.

Tendo concluído essa análise, encaminho à da resposta final. Nessa última pergunta busquei a compreensão dos egressos acerca de como as mudanças ocorridas no mundo do trabalho afetou o setor coureiro-calçadista e a formação na escola.

### **7.2.5 Como as Mudanças Ocorridas no Mundo do Trabalho Afetaram o Setor Coureiro-calçadista e a Formação na Escola.<sup>1</sup>**

Ao proceder a análise dessa questão, constatei que a maioria dos sujeitos apontou a crise do setor coureiro-calçadista como sendo a principal responsável pelas mudanças ocorridas no trabalho e nas alterações que foram feitas nas escolas. Frente aos depoimentos, identifiquei grupos que compreendem tais mudanças de modo positivo e negativo.

A seguir trabalharei, inicialmente, sobre o impacto (positivo e negativo) que os respondentes detectaram nas mudanças ocorridas no contexto produtivo (empresas do setor coureiro-calçadista) e, depois, apontarei os aspectos que, segundo os egressos, impactaram o contexto educativo (instituições técnico-profissionalizantes que oferecem CT voltadas para o setor coureiro-calçadista).

No que dizem respeito ao *contexto produtivo*, os respondentes identificaram uma série de fatores como sendo os responsáveis por desencadear a atual crise no setor coureiro-calçadista. Os mais citados foram: a crise Argentina; a exploração da força de trabalho na China; a queda do dólar; as políticas governamentais<sup>2</sup> que possibilitou a entrada e negociação de produtos concorrentes e até mesmo ilegais e, por fim, o alto padrão de qualidade exigido pelo mercado europeu para exportação dos produtos nacionais. Exponho a síntese dos depoimentos dos egressos no Quadro 5 que segue.

---

<sup>1</sup> Os dados apresentados nesse subtítulo não serão quantificados. São informações descritivas da única pergunta aberta do questionário de coleta de dados. Portanto, optei trabalhar os argumentos dos alunos numa perspectiva qualitativa.

<sup>2</sup> No âmbito federal o governo não desenvolveu uma política adequada para regular a entrada de produtos chineses. No âmbito estadual o governo não desenvolveu política que possibilitasse conter o desmonte das empresas gaúchas.

<b>CONTEXTO PRODUTIVO</b>	
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>
<p><b>TRABALHADORES:</b> as qualificações profissionais foram valorizadas, especialmente a dos estilistas. Eles foram estimulados a desenvolver a criatividade, ter maior entendimento sobre moda e estilo.</p> <p><b>EMPRESAS:</b> procuraram melhorar o planejamento do trabalho industrial, visando maior agilidade dos processos de produção</p> <p><b>PRODUTOS:</b> melhor preço, qualidade e diversidade</p> <p><b>CONSUMIDOR:</b> redução nos preços dos produtos e melhores práticas de atendimento a uma clientela mais exigente.</p> <p><b>SOCIEDADE:</b> lucrou à medida que as empresas assumiram maior responsabilidade com o meio ambiente modernizando seus processos industriais</p>	<p><b>TRABALHADORES:</b> tiveram a redução e/ou extinção de postos de trabalho no setor coureiro-calçadista e em outros relacionados.</p> <p><b>EMPRESAS:</b> ocorreu a monopolização (principalmente nas de curtimento) e a falência das empresas de pequeno porte. Devido a ineficácia da política governamental, elas perderam espaço no cenário mundial para países como China e Índia. Ao ceder margens de negociação diminuíram seus lucros e/ou tiveram prejuízos financeiros. Ao desenvolverem seu trabalho dentro de novos padrões, elas contribuíram para a migração do trabalhador no setor coureiro-calçadista para outro segmento ou região (nacional e/ou internacional)</p> <p><b>SOCIEDADE:</b> sofreu alto nível de desemprego</p>

Quadro 5 - Síntese dos Impactos no Contexto Produtivo

Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

Os aspectos positivos e negativos identificados no contexto *produtivo* foram divididos nessa exposição a fim de contrapor as diferentes percepções dos egressos. É relevante mencionar que, conforme os apontamentos dos egressos: se a crise no setor prejudicou alguns trabalhadores com o alto nível de desemprego, ela foi positiva para outros que se deparou com a valorização de suas profissões.

Na mesma medida, segundo indicado, a crise desencadeou nas empresas uma série de modificações que foram interpretadas de forma positiva (aprimoraram seus processos de trabalho) e negativa (levou a monopolização, falência, reorganização da produção, dentre outros aspectos negativos apontados).

No que diz respeito aos produtos e ao consumidor, observei somente apontamentos positivos que alegam basicamente a redução de preço. Ao analisar esse apontamento considerei que os produtos de melhor qualidade e, portanto, de alto valor são destinados à exportação e os que apresentam qualidade inferior, portanto de baixo valor, são destinados ao mercado interno. Sendo assim, supus que em um contexto de crise as indústrias talvez tenham desenvolvido produtos que “driblem” a percepção dos egressos quanto à redução dos preços.

Fica difícil avaliar se realmente a sociedade obteve lucros com a crise instalada, principalmente pelo alto nível de desemprego gerado. Entretanto, como se observa, além desse aspecto negativo, houve relatos que identificam ganhos sociais, como maior comprometimento das empresas com o meio ambiente.

Na seqüência, apontarei os aspectos que, segundo os egressos, impactaram o contexto educativo, procedendo da mesma maneira que trabalhei anteriormente. Segue a síntese dos depoimentos dos egressos no Quadro 5.

<b>CONTEXTO EDUCATIVO</b>	
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	<b>ASPECTOS NEGATIVOS</b>
<p>ESCOLAS: aprimoraram e intensificaram a formação para acompanhar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Mesmos com recursos escassos as escolas reformularam seu cursos e desenvolveram parcerias com as empresas para auxiliá-las a melhorarem seus processos produtivos e desenvolver novas tecnologias</p> <p>FORMAÇÃO ESCOLAR: tornou-se mais importante ainda. De acordo com os depoimentos, além de formar o técnico agora a escola prepara o profissional para enfrentar um mercado cada vez mais competitivo, forma um cidadão, não só com enfoque na produção, mas sim em relacionamento e empatia. A formação técnica passou a ser mais praticada nas escolas, tornou-se mais humana.</p> <p>No caso da Fundação Liberato, um aluno egresso percebeu que a instituição era mais focada no setor coureiro-calçadista, agora, com a o acirramento da</p>	<p>ESCOLAS: com a diminuição do número de alunos que não vão querer fazer cursos para um setor em crise elas foram obrigadas a desenvolverem novas estratégias para o alcance de seus objetivos. Diminuiu o numero de alunos que desmotivados a optarem por realizar CTs, já que a área calçadista é carente de emprego.</p> <p>No caso da E.T SENAI/Calçado, uma ex-aluna, destacou que a instituição tem procurado enfatizar o design e criatividade dos projetos como sendo esse o diferencial competitivo do setor. Ela é contra essa estratégia, pois percebe que, mesmo assim, não há possibilidade de competir com o principal concorrente.</p>

<p>crise, passou a perspectivar outros setores como o petroquímico. Percebeu que a nova estratégia da escola, a de não segmentar um determinado setor desenvolvendo uma formação específica foi boa, portanto, é favorável. Diz ter notado que: “A opção de não seguir a tendência de especialização de setores produtivos possibilitou os técnicos do CT em Química, a se safarem da crise vivida no setor coureiro-calçadista”.</p>	
---	--

Quadro 6 - Síntese dos Impactos no Contexto Educativo  
 Fonte: Elaborado pela autora para o objetivo dessa dissertação

Ao analisar os aspectos positivos e negativos identificados no contexto *educativo* pelos egressos, constatei diferentes pontos de vista também. Segundo afirmam, as ETs foram impactadas negativamente. No contexto de crise, percebem que o número de alunos foi reduzido. Entretanto, foram identificados como aspectos de impacto positivo o aprimoramento e intensificação da formação, a reformulação dos cursos e o desenvolvimento de parcerias empresas-escola.

Importa destacar que alguns egressos expressaram seu entendimento quanto aos rumos tomados pelas ETs. Como evidenciei, uma respondente (ex-aluna – do CT em Calçado) se posicionou contrária à estratégia da escola, enquanto que outro (um egresso – do CT em Química) entende que a estratégia adotada pela sua escola foi positiva.

Interessante constatar, também, no conjunto dos depoimentos que se referem ao contexto educativo, a existência de um pequeno grupo que não compartilha das posições supracitadas. Segundo esse grupo, as transformações do mundo do trabalho *não alteraram* a formação da escola. Buscando justificar essa posição, o grupo afirma que a formação oferecida pelas ETs continua a mesma.

Um dos respondentes relatou que as mudanças no mundo do trabalho não afetaram a formação da escola e que a instituição escolar não está preparada para mostrar e ensinar as mudanças que vêm ocorrendo. O respondente afirmou que só a empresa é capaz de ensinar o que é realmente importante de se aprender.

Outro depoimento dessa natureza também sugere que as ETs dão mais ênfase à língua inglesa, cada vez mais exigida nas empresas brasileiras, pois, caso o formando não encontre emprego no país, ele tem condições de competir e trabalhar em outro.

Essa declaração, em especial, demonstra a compreensão de que o mercado de trabalho no setor está submetido às imposições do mercado global. Segundo esse egresso, cada vez mais, as empresas exigem profissionais capazes de comunicar em outra língua, no caso o inglês. Portanto, os profissionais que buscam emprego no setor coureiro-calçadista devem atender às necessidades requeridas pelo mercado de trabalho global; se o sujeito não encontrar emprego no país, deve ter condições de competir e trabalhar em outro.

Neste capítulo, apresentei a situação da inserção profissional dos alunos egressos das ETs que tradicionalmente ofertam CTs voltadas para o setor coureiro-calçadista da região do VRS. A seguir apresentarei as *Considerações Finais*.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação possibilitou uma reflexão sobre a sociedade atual ao dar centralidade aos jovens que buscam se inserir no mercado de trabalho

Foi possível compreender que no capitalismo o lucro permeia toda a vida social e, nesse sentido, a formação para o trabalho permite ao sujeito adentrar no universo da sociabilidade mediante o aprendizado do fazer técnico. Ao destacar a importância da educação profissional, todavia, se reconhece que a formação para o trabalho não gera emprego, pois a geração de emprego depende de um conjunto de mecanismos que estruturam e organizam a produção, do qual os processos educativos também fazem parte, (KUENZER, 2007). Sendo assim, para compreender a complexidade de se formar para o trabalho na sociedade atual, foi necessário investigar as recentes transformações no sistema educativo e produtivo circunscrito. Assim sendo, a pesquisa investigou como se desenvolveu a educação profissional técnica na região do VRS voltada para um setor coureiro-calçadista da região do VRS e o respectivo mercado de trabalho.

Nesse sentido, esclareceu como a educação profissional manufatureira-industrial foi sendo incorporada pelo Estado brasileiro e também como a educação profissional técnica no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul está sendo desenvolvida. Esclareceu que o mercado de trabalho na região: (1) se especializou na produção de calçados; (2) que na década de 1970 se transformou no maior complexo industrial do setor coureiro-calçadista do país, (apesar de, em âmbito local, o complexo manter elos frágeis e inconstantes, atuando em função de interesses específicos de cada seguimento e, em âmbito global, ele se inserir de forma dependente na cadeia produtiva internacional, por ter um baixo poder de negociação) e que, no decorrer de sua trajetória (3) passou por bons momentos e, também, enfrentou várias crises, mas, atualmente vivencia o pior período de sua história.

No relato apresentado evidenciou as transformações no sistema educativo e produtivo e a relação estabelecida entre eles. Inicialmente, o mercado de trabalho foi ocupado por trabalhadores que não possuíam nenhum tipo de especialização. Porém, devido ao desenvolvimento tecnológico da indústria, que passou a requerer mão-de-obra especializada, surgiram instituições técnico-profissionais voltadas para atender as necessidades do setor.

Em 1946 foi fundada a Escola Técnica SENAI Ildelfonso Simões Lopes; em 1965 a Escola Técnica SENAI Curtimento, ambas pertencentes a rede SENAI – criada e mantida pelo poder público e fiscalizada por entidades representativas da indústria que a administra. Em 1967, foi criada a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. Atualmente as três escolas são as responsáveis pela formação de técnicos, que são encaminhados para o setor coureiro-calçadista. Conforme ocorreu no contexto produtivo, o contexto educacional também incorporou transformações necessárias.

As trajetórias das instituições investigadas revelaram que elas persistem em criar condições de aprendizagem que auxiliem na formação dos sujeitos, através do estímulo ao desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional. Esse comprometimento faz com que elas possuam condições diferenciadas da maioria das ET do país, proporcionando boa formação. Entretanto, a situação crítica vivida pelo mercado de trabalho tem dificultado o desenvolvimento de uma educação emancipatória. Suas propostas pedagógicas apresentam um comprometimento com a lucratividade das empresas o que se contrapõe à pedagogia emancipatória.

Mediante o contexto apresentado, o estudo investigou a situação da *inserção profissional* dos egressos dos cursos técnico-profissionalizantes a partir de uma abordagem macro, a qual considera inserção profissional um processo dinâmico e complexo. A perspectiva adotada analisou tal processo considerando a íntima relação estabelecida entre o sistema produtivo e educativo. Entretanto, focalizou o processo de *transição* dos sujeitos pressupondo que o espaço da inserção profissional é construído por diferentes agentes: os jovens que acessam o mercado, as empresas, as instituições de formação e os mecanismos que tem como objetivo viabilizar o emprego.

Os achados da pesquisa demonstram que na região do Vale do Rio dos Sinos os cursos técnico-profissionalizantes voltados para o setor coureiro-calçadista (CT em Calçado, CT em Curtimento, CT em Química) são requeridos por um número elevado de jovens. Há uma grande variedade de sujeitos que buscam esse tipo de formação. Eles possuem de 19 a 41 anos de idade, sendo a maioria jovem que está na faixa etária entre 19 e 24 anos.

Dos três cursos pesquisados, o CT em Química foi o que apresentou maior número de respondentes e, também, de profissionais formados entre os anos de 2004 a 2007. O referido curso possui, atualmente, uma formação abrangente. Se no passado ele surgiu e/ou se desenvolveu como objetivo de formar profissionais para atender às necessidades da indústria



coureiro-calçadista, hoje atende a uma grande variedade de segmentos industriais. Assim sendo, novamente evidencio que a pesquisa baseou-se, principalmente nas respostas dadas pelos egressos oriundos desse curso.

Foi constatado que há uma equivalência de gênero entre os sujeitos, porém, a maioria deles é do sexo masculino, e são oriundos de escolas públicas. Também, foi verificado que a maioria declarou como principal motivo para fazer o CT a expectativa de conseguir emprego. Destaco que a qualidade da formação foi apresentada como um dos fatores importantes na escolha do curso, e que, em algumas vezes, os CTs foram procurados para aprimoramento dos conhecimentos e a pedido de empresas onde os egressos trabalham.

Nesse sentido, a situação profissional dos egressos foi considerada positiva à medida que a maioria declarou estar empregada: alguns foram contratados logo após concluírem o CT e outros já estavam trabalhando. Dentre os que se encontram empregados, a maioria relatou que os conhecimentos adquiridos nos CTs são totalmente necessários para o exercício da profissão.

Ao descreverem como as mudanças ocorridas no mundo do trabalho afetaram o setor coureiro-calçadista e a formação na escola, os egressos afirmaram que a crise do setor foi a principal responsável pelas mudanças ocorridas no contexto educativo e produtivo. Após análise dos apontamentos dos aspectos positivos e negativos, percebi quão complexa é a relação estabelecida entre o sistema produtivo e educativo.

Isso posto, concluo que os egressos têm efetivado a *transição* escola-trabalho e, portanto, reafirmo que é positiva a situação da inserção profissional. Apesar de a maioria dos egressos dos CTs voltados para o setor coureiro-calçadista estar empregada, o estudo esclarece que com a atual mudança da estrutura produtiva e educativa, o mercado de trabalho tornou-se restrito nesse setor e a qualificação das ETs mais abrangente e flexível, tendo em vista atender a outros setores produtivos.

Tal situação evidencia uma falta de sincronia entre o sistema educativo (ETs) e produtivo (setor coureiro-calçadista) e, nesse sentido, afirmo que ela deva ser restabelecida por um conjunto de mecanismos que favoreçam a interface entre eles. Obviamente, isso depende de uma política que reestruture o mercado de trabalho no setor coureiro-calçadista e o planejamento educacional, pois, conforme esclarecimento anterior de Kuenzer (2007), a inclusão na cadeia produtiva não é determinada pela presença da qualificação, mas pelas

demandas do processo produtivo que combina diferentes necessidades a partir da tarefa necessária num dado momento.

Ao finalizar essa dissertação, espero que o conjunto de indicadores sobre as saídas do sistema educativo apresentado possa contribuir positivamente com o debate emergente na Sociologia do Trabalho e na Educação ao dar centralidade ao sujeito, que busca inserir-se profissionalmente no entorno social que investigado. Espero, ainda, que o estudo motive novas pesquisas na área de educação profissional técnica voltadas ao setor coureiro-calçadista da região do VRS, tão carente de dados, diagnósticos, monitoramentos, bem como orientações de mudanças a serem feitas.

Na era da globalização do capital, dos novos arranjos econômicos, do mundo do mercado e das políticas educacionais neoliberais, de desesperanças juvenis, enfim, num contexto tão complexo, no qual os sonhos individuais e coletivos são gerados, alimentados, ou diminuídos e frustrados, desejo que o contexto específico dessa pesquisa possa ser transformado tendo em vista rearticular o modelo sócio-educativo em bases humanistas e não apenas referindo a racionalidade que reforça a lógica do mercado. Compreendo que superar tal contexto não requer esforços apenas das ETs, dos alunos egressos, das empresas do setor coureiro-calçadista, do poder público, entre outros envolvidos no processo, o desafio é de todos aqueles que estão em busca de novas possibilidades, que desejam realizar algo diferente da realidade atual.

## REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos; 171)

ALONSO, José Antônio. O fenômeno das desigualdades regionais é próprio das economias capitalistas (entrevista). **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo, v. 3, n. 20, p.14-16, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**: notas sobre aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiro de Castro. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES, Ricardo. Eliminar o desemprego no capitalismo é uma ficção (entrevista). **Cadernos IHU em formação**, São Leopoldo, v 1, n. 5, p. 34 -38, 2005.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Marta Maria de; BRITO, Jader de Medeiros; MOTA, Carlos Guilherme. Anísio Teixeira, Pensador radical. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Anísio Teixeira**: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&M, 2001. p.18-47.

AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n.150, p. 407- 425, maio./ago.1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos; 20).

BRASIL. Governo Estadual do Rio Grande do Sul. Portal On-line. **Agenda 2020**. Porto Alegre, [2000]Disponível em: <<http://www.agenda2020.org.br/propostas.php?PropostaId=9>>. Acesso em: 8 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Divulgados os resultados finais do Censo Escolar 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa /noticias/censo /escolar/news07\\_02.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa /noticias/censo /escolar/news07_02.htm)>. Acesso em: 2 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **O que é o plano de desenvolvimento da educação?** Brasília, [2000]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/oquee.html>>. Acesso em: 4 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo nacional de cursos técnicos (CNCT)**. Brasília, [2000]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/ind.php?option=com\\_content&task=view&id=689&Itemid=&sistemas=1](http://portal.mec.gov.br/setec/ind.php?option=com_content&task=view&id=689&Itemid=&sistemas=1)>. Acesso em: 6 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Interior gaúcho inaugura escola técnica**. Brasília, [2000] Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com\\_content&task=view&id=10617&inter na=6](http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=10617&inter na=6)>. Acesso em: 2 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **A educação básica no Brasil**. Brasília, [2000]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=715&Itemid=741>>. Acesso em: 4 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Linha do Tempo (1809-2007), **Notícias da Rede** – Informativo das Escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v.2, n. 2, p.23, out. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de desenvolvimento da educação**. Brasília, [2000]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>>. Acesso em: 9 de jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura.. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica- legislação básica. (Constituição Federal da República de 1988, Leis Federais, Decretos, Portarias, Pareceres, Resoluções e Medidas Provisórias)** 6 ed. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Educação Tecnológica: legislação básica**. Brasília, SEMTEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 2 fev. 2005.

BRASIL; Leis, decretos, etc. **Constituição federal brasileira de 1934**. Rio de Janeiro: A. Coelho Branco, 1934.

BRASIL; Leis, decretos, etc.. **Constituição federal brasileira de 1924**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm)>. Acesso em: 2 mar. 2008.

BRASIL; Leis, decretos, etc.. **Constituição federal brasileira de 1937**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm)>. Acesso em: 6 jan. 2008.

BRASIL; Leis, decretos, etc. **Constituição federal brasileira de 1946**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2008.

BRASIL; Leis, decretos, etc. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692-71. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L5692.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2008.

BRASIL; Leis, decretos, etc. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024-61. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=545>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento e educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Julieta Maria C.; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.11 – 24. (Coleção questões de nossa época; v.21).

CARABAJAL, Ademar Alberto. **“Quem são esses meninos por traz das máquinas? A educação profissional de jovens em uma fábrica de calçados”**: um estudo de caso. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

CARNEIRO, Moacir Alvez. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTRO Marta Luz Sisson; WERLE, Flávia Obino C. O projeto político pedagógico como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público. **Perspectiva**, Florianópolis, v.1, n.23, p. 191-221, 2005.

CHANLAT, Jean François (Coord.). **O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996.

CONGRESSO BRASILEIRO DO CALÇADO, 11, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SENAI, 2007.

CONSELHOS REGIONAIS DE DESENVOLVIMENTO. **Sistemas Locais de Produção/RS** - Divisão das Regiões dos COREDEs/RS e CORED/RS. Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_coredes\\_detalle.php?corede=Vale%20do%20Rio%20dos%20Sinos](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes_detalle.php?corede=Vale%20do%20Rio%20dos%20Sinos)>. Acesso em: 26 jul. 2007.

COSTA, Achyles Barcelos da. A trajetória competitiva da indústria de calçados do Vale do Sinos. In: COSTA, Achyles Barcelos da; PASSOS, Maria Cristina. (Org). **A indústria calçadista no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2004. p. 9-24.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 89-107, maio/ago.2000.

DECLARAÇÃO de Nova Delhi sobre educação para todos. In: CONFERÊNCIA DE CÚPULA DE NOVA DELHI, 1993, Nova Delhi (Índia). Disponível em: <<http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories//declaracaonovadeli.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2008.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtiem, Tailândia. Disponível em: <[http://www.interlegis.gov.br/processo\\_legislativo/copy\\_of\\_20020319150524/20030620161930/20030623105532](http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623105532)>. Acesso em: 10 jun. 2008.

DEJOURS, Chistoph. O medo e a precarização do trabalho. **Revista IHU On-Line**. São Leopoldo, v. 6., n. 181, p. 28-3, maio. 2006.

DIDONET, Vital. **Plano nacional de educação**. Brasília: Ed.Plano, 2000.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

FRANZOI, Naira, Lisboa. Inserção profissional In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre. UFRGS, 2006. p.163-165.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p.1087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e a estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção educação contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100, p.1129-1152, out. 2007. Especial

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA (FEE). **Portal On-line**. Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_estado\\_mapa\\_1.php](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_estado_mapa_1.php)>. Acesso em: 26 maio 2008.

FUNDAÇÃO ESCOLA TÉCNICA LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA **Portal On-line**. Disponível em: <<http://www.liberato.com.br/>> Acesso em: 5 jan. 2008.

FUNDAÇÃO ESCOLA TÉCNICA LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA. **Organograma**. Disponível em: <<http://www.liberato.com.br/organograma.php>>. Acesso em: 2 jan. 2008.

FUNDAÇÃO ESCOLA TÉCNICA LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA. Comissão Organizadora do Projeto Político Pedagógico. **Projeto político pedagógico**: na construção de uma escola para os próximos 500 anos. [Novo Hamburgo]:Setor de Reprografia, 2001.

FUNDAÇÃO ESCOLA TÉCNICA LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA. **Plano de curso técnico em química**. [Novo Hamburgo]:Setor de Reprografia, 2002.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. **Um estudo sobre a juventude e espaço-tempo escolar**. (Dissertação Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2005.

GOVERNABILIDADE democrática e governabilidade dos sistemas educacionais. Declaração de Concepción. In: CONFERÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). 1996, Concepcion (Chile). Disponível em: <<http://www.oiebrpt.org/vicie.htm>>. Acesso em: 1 maio 2008.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto. Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., Brasília, 2006. **Anais**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia\\_curriculo\\_gabriel.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_curriculo_gabriel.pdf)>.

INDUSTRIA calçadista. Quem fabricou esta crise. **Cadernos IHU em formação**. São Leopoldo, v. 5, n. 20, 2007.

A JUVENTUDE nas ruas. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, p 48-49, 30 maio 2008. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default2.jsp?uf=1&local=1&source=a1912688.xml&template=3898.dwt&edition=9969&section=67>>. Acesso em: jun. 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Planejamento e educação no Brasil: novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Julieta Maria C.; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 55 – 88. (Coleção questões da nossa época; v.21)

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; salário preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. Tradução de Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção os economistas)

MATRÍCULAS na ept/rs por dependência administrativa. In: RIO GRANDE DO SUL. **Atlas sócio econômico do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=483>>. Acesso em: 4 jul. 2008.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Tradução de Roland Corbisier e Maria Pinto Coelho. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.

MIRANDA, Desimary F. Lima de. **Educação profissional na educação brasileira: notas de uma revisão de literatura**. 2005. Monografia (Pós-graduação Gestão de Empresas e Pessoas).



Programa de Pós-graduação Gestão de Empresas e Pessoas, Universidade Potiguar UNP, Natal, 2005.

NÚMERO de cursos de EPT/RS por área. In: RIO GRANDE DO SUL. **Atlas sócio econômico do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=483>>. Acesso em: 4 jul. 2008.

NÚMERO de cursos e municípios que ofertam EPT/RS. In: RIO GRANDE DO SUL. **Atlas sócio econômico do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=483>>. Acesso em: 4 jul. 2008).

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, Maria Laura e ZIBAS, Dagmar. **Final do século: desafios da educação na América Latina**. São Paulo, Cortez, 1990, p. 95-122.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão da escola básica. In: FERRETTI, C.J.; SILVA JUNIOR, J.R.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.) **Trabalho, formação e currículo: para onde vai à escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p.101-120.

PASTORE, José. Especificidades da educação profissional. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., Brasília, 2006. **Anais...** Brasília, 2006. Power point.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. esp. 5/ 6, p.15-24, 2006.

PILLETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau**. 22 ed. São Paulo: Ática, 1996.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Perreira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PROGRAMA das Nações Unidas para o desenvolvimento. **CEPAL/BM**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/idh/>>. Acesso em: 18 de agosto. 2007.

RAMOS, Eloísa H. C. da Luz. A técnica de produzir sapatos. Aprendizado veio com os Alemães (entrevista). **Cadernos IHU em formação**. São Paulo, v.3, n. 20, p. 4-6, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Atlas sócio econômico do Rio Grande do Sul**: indicadores sociais on line . Porto Alegre, [2000]. Disponível em: <<http://www.scp.rs.gov.br/atlas.asp?menu=477>>. Acesso em: 26 jul. 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Conselhos Municipais de Desenvolvimento (COMUDES)**. Disponível em: <<http://www.consultapopular.rs.gov.br/gvg/Menu.do?acao=recuperarMenuPortal&menu=COREDE&txtTitulo=COMUDES>>. Acesso em: 28 mai. 2007.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). **ET SENAI Calçado**. Novo Hamburgo. Disponível em: <[http://novohamburgo.org/v1/educacao/?p=p\\_20&sName=Centro-Tecnol%C3%B3gico-do%20Cal%C3%A7ado-Senai](http://novohamburgo.org/v1/educacao/?p=p_20&sName=Centro-Tecnol%C3%B3gico-do%20Cal%C3%A7ado-Senai)>. Acesso em: 10 jun. 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Projeto para a educação profissional. **Agenda 2020: o Rio Grande que queremos**. Disponível em: <[http://www.agenda2020.org.br/arquivos\\_PropostaAnexos/93Arquivo\\_EDUC\\_15\\_Educacao\\_Profissional.pdf](http://www.agenda2020.org.br/arquivos_PropostaAnexos/93Arquivo_EDUC_15_Educacao_Profissional.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento de Gestão. Fundação de Economia e Estatística (FEE). **Corede Vale do Rio dos Sinos**. Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_coredes\\_detalhe.php?corede=Vale+do+Rio+dos+Sinoshttp://www.pousoalegre.mg.gov.br/](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes_detalhe.php?corede=Vale+do+Rio+dos+Sinoshttp://www.pousoalegre.mg.gov.br/)>. Acesso em: 20 jun. 2007).

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Plano estadual de educação 2004**. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/pee.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 6 fev. 2008.

ROMANELLI, Otaiza Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Ângela M. et al. Panorama do setor de couro do Brasil. **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 57-84, set. 2002. Disponível em: <<http://www.bndes.gov.br/conhecimento/bnset/set1503.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

SCHNEIDER, Sérgio. Numa sociedade capitalista, sempre haverá competição (entrevista). **Revista IHU On-line**, São Leopoldo, v. 3, n. 20, p.17-20, 2007.

SCHNEIDER, Sérgio. O mercado de trabalho da indústria coureiro-calçadista do Rio Grande do Sul: formação histórica e desenvolvimento. In: COSTA, Achyles Barcelos da, PASSOS, Maria Cristina (Org.). **A indústria calçadista no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2004. p. 25-49.

SCHNEIDER, Sérgio. Os colonos da indústria calçadista: a expansão industrial e as transformações da agricultura familiar no RS. **Revista Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 17, n.1, p. 298-322, 1996.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). **Informações Institucionais**. Disponível em: <<http://www.senai.br/home/Telas/institucional/default.asp>>. Acesso em: 29 fev. 2008.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). Centro Tecnológico do Couro. **Portal On-line**. Disponível em: <[http://www.couro.senai.br/index\\_curso.htm](http://www.couro.senai.br/index_curso.htm)>. Acesso em: 3 jun. 2008.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI).. Departamento Regional do Rio Grande do Sul. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Técnica SENAI Curtimento – Estância Velha: Escola Técnica SENAI Ildefonso Simões Lopes, Novo Hamburgo: Escola Técnica SENAI Plínio Gilberto Kroeff. São Leopoldo, 2001.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). Centro tecnológico do calçado completa 60 anos. **Publicação da Acessoria de Comunicação Social do SENAI-RS**, Porto Alegre, v.6, n. 50, p.1-2, jan. 2006.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI).. **SENAI 50 anos de Rio Grande do Sul 1942 -1992**. Porto Alegre: CFP SENAI de Artes Gráficas “Henrique D’Ávila Bertaso”, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS FEDERAIS EM SAÚDE, TRABALHO, PREVIDÊNCIA E AÇÃO SOCIAL DO ESTADO DO PARANÁ (SINDOCEFET-PR). **Cadernos de Debates do SINDOCEFET-PR**. Curitiba: SINDOCEFET-PR / ANDES – Sindicato Nacional, 2005.

SOUZA, Donaldo Bello de; RAMOS, Marise Nogueira; DELUIZ, Neise. **Educação profissional na esfera municipal**. São Paulo: Xamã, 2007.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.20, n.67, p. 48-69, ago.1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: escola progressista ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TROTTIER, Claude. Emergência e constituição do campo de pesquisa sobre a inserção profissional (Universidade de Laval). In: DESALNIERS, Julieta Beatriz Ramos. (Org.). **Formação & Trabalho & Competência**: questões atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p.133-177.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DO SINOS (UNISINOS). **Portal On-line**. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/principal/>>. Acesso em: 25 fev. 2008.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DO SINOS (UNISINOS). **Programa de Pós-graduação em Educação**. Disponível em: <[http://www.unisinos.br/ppg/educacao/index.php?option=com\\_content&task=view&id=38&Itemid=121&menu\\_ativo=active\\_menu\\_sub&marcador=121](http://www.unisinos.br/ppg/educacao/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=121&menu_ativo=active_menu_sub&marcador=121)>. Acesso em: 27 fev. 2008.

VALE, José Misael Ferreira do. Projeto político pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: conferências, mesas-redondas. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p.70. (Seminários e Debates, v.1).

WERLE, Flávia Obino C. Construindo sentido para o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v.1, n.1, p. 109, 1997.

ZIMMERMAN, Ilaine. **A construção da demanda por formação profissional no centro tecnológico de calçado – SENAI-NH- para a indústria calçadista**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

M672e Miranda, Desimary Ferreira Lima de  
Educação profissional técnica na região do Vale do Rio dos Sinos: a percepção da inserção profissional dos jovens egressos de cursos técnico- profissionalizantes voltados para o setor coureiro-calçadista / por Desimary Ferreira Lima de Miranda. – 2008.  
163 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.  
“Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Flávia Obino Corrêa Werle, Ciências Humanas”.

1. Educação profissional técnica. 2. Jovens – Educação profissional 3. Inserção profissional. 4. Setor coureiro-calçadista. 5. Vale do Rio dos Sinos. I. Título.

CDU 377-053.6

Catálogo na Publicação:  
Bibliotecária Carla Inês Costa dos Santos - CRB 10/973