

## **Educación Profesional y Tecnológica en el Brasil contemporáneo: marcadores de empleabilidad**

**José Maria Baldino** (*in memoriam*)<sup>1</sup>

baldino@pucgoias.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8746-1402>

Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Goiânia, Brasil.

**Juliana Cristina da Costa Fernandes**

juliana.fernandes@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4475-2581>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano  
Ipameri, Brasil.

**Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira**

jussara.oliveira@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4840-5878>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano  
Ipameri, Brasil.

**Elisângela Ladeira de Moura Andrade**

elisladeirama@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5575-4932>

Universidade Federal de Catalão  
Catalão, Brasil.

**Recebido:** 31/03/2022 **Aceito:** 01/07/2022

### **Resumen**

Este artículo se propone problematizar la Educación Profesional y Tecnológica en el Brasil contemporáneo, destacando sus marcadores de empleabilidad, ya que su discurso fundacional se basa en la ideología de garantizar la empleabilidad de sus egresados. Se destaca en la comprensión del tema la institucionalización de las políticas neoliberales, que proporcionó en las ideas y propósitos de marketing una reconfiguración de la Educación Profesional y Tecnológica en Brasil, marcada por leyes y decretos rectores. Las discusiones sobre los cursos a ser ofrecidos en esta modalidad de formación trajeron defensas y críticas sobre la menor duración y el énfasis en la practicidad del perfil de formación. Las discusiones y análisis desarrollados se basan en dos tesis doctorales en educación de la Pontificia Universidad Católica de Goiás, tituladas 'Educación tecnológica y empleabilidad: revelaciones de los egresados' (FERNANDES, 2012) y 'La institucionalización de las políticas neoliberales en la reconfiguración de los profesionales de la educación en Brasil: del Decreto N° 2.208/97 a la Ley N° 11.892/08' (OLIVEIRA, 2014). Ambos tienen como referente histórico y político, la educación tecnológica implantada por el Decreto n° 2.208/1997, con la Reforma de la Educación Profesional, y sus indicadores de empleabilidad. Tres momentos se articulan en el desarrollo de la exposición de estas reflexiones: una introducción que perfila los rasgos teórico-históricos del tema;

---

<sup>1</sup> Dedicamos este trabalho ao nosso querido mestre que tanto contribuiu para a nossa formação acadêmica, profissional e pessoal. Exemplo de solidariedade, entusiasmo, empatia, competência, enfim, uma referência para aqueles que tiveram o privilégio de usufruir de sua convivência. Nosso eterno agradecimento.

problematización de la configuración de la formación profesional en el marco de las determinaciones financieras internacionales; y el cuestionamiento del alcance del discurso propagandístico de los cursos tecnológicos expresados por la garantía de empleabilidad, a partir de las manifestaciones de egresados de un curso tecnológico impartido por un Instituto Federal ubicado en Urutaí, en el interior del estado de Goiás. Los retratos revelados y comprendidos indican cautela en la afirmación absoluta de la empleabilidad garantizada, considerando que el acceso al trabajo no se restringe a la naturaleza de los cursos de formación, sino a otros elementos que el mercado laboral en constante cambio define como criterios de acceso y permanencia en el mundo de trabajo.

**Palabras clave:** Educación Tecnológica. Pedagogía de las Competencias. Empleabilidad.

### **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: marcadores da empregabilidade**

#### **Resumo**

Este artigo propõe problematizar a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo, destacando os seus marcadores da empregabilidade, pois seu discurso fundador apoia-se na ideologia da garantia da empregabilidade de seus egressos. Destaca-se na compreensão da temática a institucionalização das políticas neoliberais que proporcionaram, no ideário e finalidades mercadológicas, uma reconfiguração da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, marcada por lei e decretos orientadores. As discussões acerca dos cursos a serem oferecidos nessa modalidade de formação traziam defesas e críticas acerca do tempo menor de duração e da ênfase na praticidade do perfil de formação. As discussões e análises desenvolvidas estão assentadas em duas teses de doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sendo intituladas ‘Educação Tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos’ (FERNANDES, 2012) e ‘A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: do Decreto n.º 2.208/97 à Lei n.º 11.892/08’ (OLIVEIRA, 2014). Ambas têm como referencial histórico e político a educação tecnológica implantada pelo Decreto n.º 2.208/1997, com a Reforma da Educação Profissional, e seus marcadores de empregabilidade. Três momentos articulam-se no desenvolvimento da exposição dessas reflexões: uma introdução que delinea os traços teórico-históricos da temática; problematização da configuração da educação profissional nos marcos das determinações financeiras internacionais; e a interrogação do alcance do discurso propagandista dos cursos tecnológicos expressa pela garantia da empregabilidade, a partir das manifestações de egressos de um curso tecnológico ministrado por um Instituto Federal localizado em Urutaí, no interior do Estado de Goiás. Os retratos revelados e compreendidos indicam cautela na afirmação absoluta da empregabilidade garantida, considerando-se que o acesso ao trabalho não se restringe à natureza dos cursos de formação, mas a outros elementos que o mercado de trabalho, em constantes modificações, define como critérios para o acesso e permanência no mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Educação Tecnológica. Pedagogia das Competências. Empregabilidade.

### **Professional and Technological Education in contemporary Brazil: employability markers**

#### **Abstract**

This article proposes to problematize Professional and Technological Education in contemporary Brazil, highlighting its employability markers, since its founding discourse is based on the ideology of guaranteeing the employability of its graduates. The

institutionalization of neoliberal policies stands out in the understanding of the theme, which provided in the ideas and marketing purposes a reconfiguration of Professional and Technological Education in Brazil, marked by law and guiding decrees. Discussions about the courses to be offered in this training modality brought defenses and criticisms about the shorter duration and the emphasis on the practicality of the training profile. The discussions and analyzes developed are based on two doctoral theses in education from the Pontifical Catholic University of Goiás, entitled 'Technological Education and employability: revelations of graduates' (FERNANDES, 2012) and 'The institutionalization of neoliberal policies in the reconfiguration of education professional in Brazil: from Decree No. 2,208/97 to Law No. 11,892/08' (OLIVEIRA, 2014). Both have as a historical and political reference, the technological education implemented by Decree nº 2.208/1997, with the Professional Education Reform, and its employability markers. Three moments are articulated in the development of the exposition of these reflections: an introduction that outlines the theoretical-historical features of the theme; problematization of the configuration of professional education within the framework of international financial determinations; and the questioning of the reach of the propagandist discourse of technological courses expressed by the guarantee of employability, from the manifestations of graduates of a technological course taught by an Federal Institute located in Urutaí, in the interior of the Goiás state. The portraits revealed and understood indicate caution in the absolute affirmation of guaranteed employability, considering that access to work is not restricted to the nature of training courses, but to other elements that the labor market in constant changes defines as criteria for access and stay in the world of work.

**Keywords:** Technological Education. Pedagogy of Competencies. Employability.

## **Introdução**

Este artigo compreende um recorte das teses de doutorado intituladas 'Educação Tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos' (FERNANDES, 2012) e 'A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: do Decreto n.º 2.208/97 à Lei n.º 11.892/08' (OLIVEIRA, 2014), a fim de fazermos uma investigação sobre a educação tecnológica implantada pelo Decreto n.º 2.208/1997, com a Reforma da Educação Profissional, e seus marcadores de empregabilidade. As discussões acerca dos cursos oferecidos nessa modalidade de formação traziam defesas e críticas acerca do tempo menor de duração e da ênfase na praticidade do perfil de formação.

Buscamos compreender a interlocução dos cursos de tecnologia com o mundo do trabalho, para além da visão cotidiana. Isso porque, no mundo do trabalho e nos discursos pedagógicos focados nas pedagogias das competências, a empregabilidade proposta pelos cursos de tecnologia ganhou relevância, uma vez que o avanço das políticas neoliberais na América Latina na década de 1990 encontrou no Brasil, com o Governo Fernando Henrique Cardoso, terreno propício para sua propagação e reprodução crescente de suas finalidades financeiras. No campo da educação, são veiculados outros discursos educacionais. A formação humana emancipatória é sequestrada por outra, a educação preparadora de uma

mão de obra para um mercado crescente e volátil, consubstanciada pelos ditames da denominada pedagogia das competências.

A primeira pesquisa, realizada no ano de 2012 no Campus Urutaí do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), teve como sujeitos os egressos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Sua pesquisa bibliográfica contou com uma vasta referência sobre a construção da trajetória histórica da educação profissional no Brasil, a qual é marcada por uma forte dualidade entre a educação propedêutica, destinada às elites, e a educação profissional, destinada às classes populares. A primeira, de estímulo à inteligência e erudição, a segunda para a subalternidade e acolhimento social.

Para o entendimento da investigação, essenciais se fazem os conceitos de competência e empregabilidade, orientadores do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na referida instituição. Com a proposta de formação, cada indivíduo passava a ter a responsabilidade de desenvolver um ‘pacote’ de competências valorizadas pelo mercado de trabalho e associado à garantia de empregabilidade.

A segunda pesquisa, realizada em 2014, optou por ouvir as vozes dos docentes, técnicos administrativos e gestores que vivenciaram as políticas educacionais para a educação profissional, implantadas a partir da década de 1990 e seus desdobramentos nos *campi* Morrinhos e Urutaí do IF Goiano.

No contexto dessa pesquisa, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a globalização se inserem como fenômenos intrinsecamente relacionados com o processo de transformações do capitalismo, em nível mundial, em face da crise que vem afetando o processo de acumulação do capital, desde a década de 1970, com a progressiva perda de hegemonia do taylorismo-fordismo e de suas formas de fragmentação. Consequentemente, o ideário neoliberal contempla o processo de reestruturação produtiva, bem como o da globalização que assume, hoje, a mundialização do capital, caracterizada pela hegemonia do capital financeiro.

A sociedade capitalista contemporânea, assim entendida em sua versão globalizada neoliberal, tem orientado os processos de formação profissional em tempos menores e a priorização da prática para atender às imediatidades do volátil mercado de trabalho. Ao conduzirem os trabalhadores à adaptação do sistema produtivo na chamada sociedade do conhecimento e/ou informação, cria-se o fetiche do “saber-fazer” (DELORS, 1998).

As empresas, nessa perspectiva, requerem uma educação puramente mercadológica, em contraponto à verdadeira educação, que educa para a vida e para o pleno exercício da

cidadania. Tesser (2011, p. 08) disserta sobre essa educação para o exercício da cidadania, afirmando que sua ausência “compromete o exercício da participação, dos direitos políticos e impossibilita a solução dos problemas sociais, gerando um descrédito com as instituições democráticas, com a política e com o próprio país”.

Trataremos, a princípio, da Reforma da Educação Profissional, em seu aspecto político, para, então, apresentarmos os marcadores de empregabilidade investigados na pesquisa com egressos da modalidade de educação profissional, a fim de fazermos uma interlocução dos cursos de tecnologia com o mundo do trabalho, pois, nesse contexto e nos discursos pedagógicos focados nas pedagogias das competências, a empregabilidade proposta por esses cursos ganhou relevância. As duas teses que serviram de aporte para este artigo determinaram os horizontes explicativos e, de certa forma, os alcances dos discursos decorrentes dessas políticas educacionais.

### **O decreto n.º 2.208/97: a educação para a empregabilidade**

Um dos resultados da política do governo FHC, pautada no modelo societário neoliberal, foi a Reforma da Educação Profissional, implantada nas instituições federais de ensino a partir de 1996. A justificativa do governo federal, na época, era de que a Reforma da Educação Profissional possibilitaria a inclusão social de jovens e adultos trabalhadores por meio da profissionalização média, além de prepará-los para o mundo do trabalho dentro desse modelo político-econômico vigente.

Dentre as ações do governo Fernando Henrique Cardoso para a educação profissional, destacamos o Decreto n.º 2.208/97, a Portaria n.º 646/1997, o Parecer n.º 16/1999, a Resolução CNE/CEB n.º 04/99 e a Lei n.º 9.649/1998. Além disso, impôs-se a obrigatoriedade de ofertar cursos profissionais de nível básico a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como para trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, demonstrando a interferência do mercado na formulação das políticas educacionais. Mais do que isso, a profissionalização voltada para o mercado passou a ser realizada por módulos, como proposto pelo sistema S<sup>2</sup>, como também da transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada. Para os educadores dessa modalidade de ensino, foi criada uma carreira com três níveis: básico, técnico e tecnológico.

---

<sup>2</sup> Sistema S é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar o conjunto de 11 entidades que visam ao aperfeiçoamento profissional (educação) e à melhoria do bem-estar social dos trabalhadores (saúde e lazer), cuja arrecadação, estabelecida pela Constituição brasileira, se dá pela contribuição das respectivas categorias. É assim chamado por ser a letra inicial de várias dessas entidades, como o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

O Decreto n.º 2.208/97 regulamentava o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/1996, organizando a educação profissional no Brasil nos seguintes termos: “Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Assim, o aluno poderia realizar o curso técnico ao mesmo tempo em que cursasse o ensino médio, na forma concomitante ou na forma sequencial, após concluir o ensino médio.

A Portaria CNE/CEB n.º 646, de 14/05/1997, regulamentava a implantação do Decreto n.º 2.208/97 na Rede Federal de Educação Tecnológica, que tinha até o ano de 2001 para se adequar às novas deliberações. Essa portaria determinava que as escolas da Rede Federal deveriam implantar o disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96 e no Decreto n.º 2.208/97, o que, na maioria das escolas, não ocorreu em princípio, pois faltava clareza nas orientações advindas da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). No entanto, essa posição das escolas não se sustentou por muito tempo, o Programa de Reforma da Educação Profissional (Proep)<sup>3</sup>, financiado principalmente pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), impunha regras rígidas e só destinava recursos às escolas que implementassem a reforma.

Conforme o Parecer n.º 16/1999 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), o formato independente dos cursos técnicos era vantajoso para o aluno, pois havia a flexibilidade na escolha de seu itinerário e, assim, ele ficava liberado de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos. Quanto às instituições de ensino técnico, havia a possibilidade permanente de rever e atualizar seus currículos com maior versatilidade.

Esse parecer estabeleceu critérios para a organização e planejamento dos cursos, separando-os por áreas profissionais que incluíam as caracterizações, competências profissionais e cargas horárias mínimas para cada um, considerando como premissas básicas que as Diretrizes possibilitariam a definição de metodologias e de currículos a partir de competências profissionais gerais por área e que cada instituição deveria construir seu currículo, de modo a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

No parecer CNE/CEB n.º 16/99, fica clara a ideia de uma educação para “a

---

<sup>3</sup> O volume de recursos do Proep era da ordem de 500 milhões. Destes, 50% eram mantidos pelo governador, sendo 25% do Ministério da Educação e 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), do Ministério do Trabalho e Emprego. O restante, ou seja, 50%, era empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

preparação para a vida produtiva orientada pela política da igualdade e que deverá constituir uma relação de valor do próprio trabalho e do trabalho dos outros, conhecendo e reconhecendo sua importância para o bem comum e a qualidade da vida”. O Conselho Nacional de Educação acreditava, ainda, que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contribuiria para a cidadania, para uma política de igualdade na educação profissional e que constituiria “valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho” (BRASIL, 1999a, p. 38).

Sem analisar o contexto de uma sociedade capitalista de classes, o Parecer CNE/CEB n.º 16/99, de outro modo, propunha:

A superação de discriminações e privilégios no âmbito do trabalho é sobremaneira importante numa sociedade como a brasileira, que ainda apresenta traços pré-industriais no que se refere aos valores que orientam as relações de trabalho e a relação das pessoas com o trabalho; clientelismo, corporativismo, nepotismo, coronelismo, machismo, marcam muitos dos processos pelos quais os profissionais – competentes ou não – acedem a postos, cargos, atividades, posições e progridem – ou não – nas distintas carreiras e atividades (BRASIL, 1999a, p. 584).

A Resolução CNE/CEB n.º 04, de 05 outubro de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, elucidando que:

“entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico” (BRASIL, 2001, p. 151).

Determinou-se, por meio desse documento, que as instituições de educação profissional implantassem as diretrizes até o início de 2001. Buscando atender tal determinação, as instituições investiram em pesquisa e planejamento, diversificando seus programas e cursos, porém, as dificuldades para a reorganização da educação profissional de nível técnico foram eminentes e o período de transição, na prática, mostrou-se insuficiente para que as escolas pudessem elaborar e aprovar seus planos de curso. Diante disso, esse prazo teve que ser prorrogado, o que aconteceu por meio da Resolução n.º 01, de 29 de janeiro de 2001, estendendo-o até o final do mesmo ano.

Já a Lei Federal n.º 9.649, de 27 de maio de 1998, vinculava a expansão da oferta de educação profissional a convênios com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, deixando clara a redução do papel do Estado. Surgiu, portanto, a possibilidade de desenvolver, de forma progressiva, a privatização das instituições federais de educação profissional, mediante essas parcerias.

Por intermédio da Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998, pretendeu-se concretizar as

diretrizes traçadas pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor) rumo à constituição de centros públicos e fortalecer, no interior das escolas, a lógica empresarial. Isso possibilitaria o desenvolvimento progressivo do processo de privatização dessas instituições, mediante parcerias com o setor privado e prestações de serviços com o intuito de captar recursos financeiros, pois, conforme essa Lei:

Art. 47. O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 5º - A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2001, p. 49).

Quanto à organização da educação profissional, conforme o Decreto n.º 2.208/97, seria “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem [contemplassem] estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 1997).

Dessa forma, segundo Oliveira (2001, p. 66), “a educação profissional passa à condição de complemento da educação básica e geral, constituindo-se em um sistema paralelo ao sistema escolar”. Assim, na concepção do Decreto, os novos cursos profissionais não exigiriam escolaridade anterior para a realização de cursos em nível básico e médio. A justificativa era a de que os objetivos da educação profissional deveriam estar assentados no desenvolvimento das competências, exigidas pelo atual padrão produtivo.

A educação profissional passou a ser organizada em três níveis: básico, como modalidade de educação não formal, independentemente de escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional aos matriculados no ensino médio ou seus egressos; tecnológico, destinado a egressos do ensino médio e técnico, correspondendo a cursos de nível superior na área de tecnologia.

A polarização entre ensino médio *versus* ensino profissional estava em consonância com a nova divisão social do trabalho, visto que “as produções mais elevadas do trabalho humano só são possíveis, no regime da divisão capitalista do trabalho, graças à desumanização do trabalho produtivo da maioria” (ENGUITA, 1993, p. 120). Nessa perspectiva, os currículos eram organizados por competências, a fim de atender às exigências do mercado, que impunha regulações a esse processo.

A escola definia o perfil profissional do técnico baseada em pesquisas institucionalizadas ou referenciadas, realizadas junto a empresários e sindicatos, tendo em

conta as competências gerais e específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Havia uma sintonia entre a escola e o mercado. A educação profissional, nesses moldes, regia-se pela lei da procura e da oferta, pois a existência do curso estava condicionada à confirmação da demanda pelo mercado.

A justificativa para a Reforma da Educação Profissional pautava-se nas críticas ao modelo vigente de que havia um consumo elevado de recursos para os cursos técnicos, que atendiam os alunos de setores de renda mais elevada e a destinação desses alunos para os cursos superiores. Dessa forma, a ideia implícita na Reforma era de que seria criado um modelo de educação profissional como alternativa, em substituição à educação superior.

Surgiu, então, um discurso de resignificação do sistema educacional, que passava a exigir uma educação básica e profissional, flexível e polivalente. Valorizava-se uma educação que contribuísse “para a formação de um novo trabalhador, com novas e maiores habilidades para o exercício de diferentes tarefas e para o relacionamento lógico com informações atualizadas continuamente” (POCHMANN, 2002, p. 51).

A flexibilização visava suprir o mercado de trabalho com mão de obra qualificada. Assim, era oferecida aos alunos a possibilidade de estabelecer diferentes caminhos no processo de profissionalização, bem como de buscar saídas intermediárias ou certificações parciais em função dos interesses de cada um e das necessidades do mercado de trabalho. Era permitido, também, um contínuo retorno do profissional à escola para novas especializações, conforme as demandas do mercado.

O mercado formal de trabalho passou a exigir dos trabalhadores uma formação capaz de desenvolver competências fundamentais, como: a criatividade, a autonomia, o desenvolvimento do pensamento divergente<sup>4</sup>, da capacidade de comunicação etc.

O interesse do capital pela educação do trabalhador devia-se (e deve-se) à mudança do paradigma produtivo, que substituiu a formação pautada na qualificação<sup>5</sup> específica por

---

<sup>4</sup>Define-se o pensamento convergente como aquele raciocínio lógico, metódico, bem treinado e estabelecido, que produz uma única solução para o problema, a melhor ou mais apropriada. Já o divergente é justamente o tipo de pensamento que foge dos padrões formais e daquilo que já foi aprendido, possibilitando encontrar novas soluções e aplicações – sendo, portanto, o mais importante para o processo criativo.

<sup>5</sup>Por qualificação do trabalhador, entendemos o conjunto de habilidades e conhecimentos adquiridos pelo trabalhador para exercer uma atividade de trabalho. Trata-se de um processo que se realiza enquanto uma construção social. Para se colocar em condições de exercer a atividade de trabalho, o indivíduo se qualifica em espaços diversificados – escola, família, local de trabalho, sindicato, associações etc. A qualificação não se cristaliza em um determinado tempo, ao contrário, está em constante movimento em razão do permanente acúmulo e experiências concretas de trabalho e de vida em geral e da aquisição de novos conhecimentos e habilidades, tanto por vias formais quanto informais, no trabalho, na escola, na vivência social. Portanto, a inserção social do indivíduo, a sua rede de relações, a sua atividade social em geral são fatores chaves de aquisição de novos atributos, de qualificação contínua (FIDALGO; MACHADO, 2000).

outra fundada na qualificação geral, tendo como objetivo a formação de competências<sup>6</sup> mais apropriadas ao moderno modelo técnico-organizacional, visando à empregabilidade do trabalhador.

Segundo Bruno (1996, p. 91):

a qualificação diz respeito à capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Esta capacidade pressupõe a existência de dois componentes básicos: um muscular e outro intelectual que têm sido combinados de diferentes formas nas sucessivas fases do capitalismo e nos diversos tipos de processo de trabalho.

Dessa forma, para atender a esse novo paradigma, eram exigidas três competências: (a) competências de educabilidade (capacidade de aprender a aprender); (b) competências relacionais (saber ser); e (c) competências técnicas básicas, ligadas aos diferentes campos do conhecimento (saber fazer). Essas competências deveriam possibilitar o desenvolvimento de capacidades sócio-comunicativas de modo a instrumentalizar os trabalhadores no trabalho cooperativo (em equipes), bem como na produção de conhecimentos ampliados que possibilitassem a independência profissional (BRUNO, 1996).

No Brasil, o discurso da competência foi introduzido pelos empresários e pelos governos, estimulados pelos organismos multilaterais. No discurso legal, competência era definida como "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho" (artigo 6º da Resolução CNE/CEB n.º 4/99, e item 6.3 do Parecer n.º 16/99).

Para Ramos (2002), a gênese da proposta curricular por competência reside no modelo de produção e de organização empresarial que se configurou a partir dos anos 80, no qual, entre outros aspectos, destacavam-se, no que diz respeito à forma de produção, a flexibilização e a integração de diversos setores produtivos e, na organização do trabalho, a reestruturação no quadro ocupacional e a exigência de trabalhadores que tivessem uma formação polivalente, que os tornassem multifuncionais.

---

<sup>6</sup>O termo competência ganhou evidência na década de 70, no contexto de crise do fordismo, em meio ao debate sobre as mudanças nos processos de trabalho sobre as necessidades de novos perfis de trabalhadores. Ele aparece fazendo contraponto com a noção de qualificação profissional, sob o argumento de que esta teria se tornado incapaz de dar conta da nova realidade, caracterizada pelo trabalho flexível. De uma forma geral, designa a capacidade mobilizada pelos indivíduos ao buscar a realização de uma atividade ou resolução de problemas. É o recurso que faz da subjetividade dos trabalhadores um elemento central e distintivo. Competência é a capacidade de confrontar as regras gerais com as situações singulares. Requer visão global e atualizada do trabalho e a arte de tomar a decisão. A noção de competência permite recompensar cada um segundo seu engajamento subjetivo e sua capacidade 'cognitiva' de compreender, antecipar-se e resolver os problemas de sua função na empresa (FIDALGO; MACHADO, 2000).

Essa nova forma de organização rompeu com o princípio único de seriação na produção de bens e serviços, cuja delimitação em tarefas criava, nas empresas, postos de trabalho fixos e delimitados e que levava, entre outras características, a uma educação profissional organizada para a formação de trabalhadores para esses postos definidos, a partir dos quais, também, se estabeleciam os currículos e métodos de ensino.

Na América Latina, organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), recomendavam a necessidade de se preparar recursos humanos para a reestruturação das economias da região, exigindo o aumento de escolaridade como condição para a adoção de novas tecnologias. A fração industrial da burguesia elegeu, então, a educação como capital humano imprescindível ao aumento da produtividade e da competitividade da economia.

Quanto à intervenção dos organismos internacionais (Banco Mundial, BID, Bird) na educação profissional, dentre as formas de coerção, a mais contundente, e que surtiu efeito, foi a que condicionava o envio de verbas do Proep às escolas, desde que implantassem a Reforma. O princípio norteador desse Programa era a eliminação gradativa do ensino médio das escolas da Rede Federal de Educação. Como parte integrante do processo de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, um dos objetivos do Programa determinava que novas unidades de instituições de educação profissional se dariam pela iniciativa dos estados e municípios, isoladamente, ou por convênio com o setor privado, ou pela iniciativa do segmento comunitário, por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, ratificando o âmbito da educação profissional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado.

De acordo com Dourado e Oliveira (2009, p. 11), “a concepção de qualidade presente nos documentos do Banco [Mundial] volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem”.

Nesse contexto, a educação voltou-se para a lógica de mercado, em que a qualidade-satisfação é mais importante que o ser humano em sua totalidade. Dourado e Oliveira (2009, p. 11) afirmavam que as sugestões do Banco Mundial eram de mecanismos para se alcançar a qualidade em educação:

“O Banco indica que a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica”.

Assim, o Banco Mundial buscava a qualidade em educação por meio de constantes investimentos em equipamentos e formações para os profissionais da educação. Para esse organismo, a eficácia e a eficiência eram garantias de qualidade.

Segundo Enguita (1995, p. 98), a qualidade em educação estava, inicialmente, relacionada aos investimentos que nela se faziam. Todavia, com a supremacia do neoliberalismo e as mudanças de postura e conduta que com ele surgiam, “o foco da atenção dos conceitos se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo”. Ao ceder subalternamente às pressões internacionais, o Brasil também aderiu à lógica do mercado e buscou reconhecer a qualidade por meio de medições:

Hoje dia em se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais de rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado (ENGUITA, 1995, p. 98).

Esse cenário descrito mostra, claramente, um governo ligado ao capital financeiro, comprometido com a implantação do projeto neoliberal no país, pela reforma do ensino técnico dentro do contexto da ‘nova ordem’ internacional e da acumulação flexível. Além disso, a institucionalização da Reforma da Educação Profissional desorganizou a Rede Federal de Educação Tecnológica (Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais), trazendo, para o seu interior, a dualidade estrutural, ao ofertar, separadamente, ensino médio e cursos técnicos. A consequência foi o desvio do foco de atuação dessas instituições para a oferta de cursos de curta duração, desvinculados conceitual e operacionalmente da educação regular, incentivando a expansão da rede particular com recursos do fundo público e submetendo a educação profissional à lógica do mercado.

De acordo com Manfredi (2002), o desmonte da educação profissional no Brasil ocorreu em um momento em que emergia uma grande demanda por essa modalidade de ensino, tanto para atender às diversas frentes de trabalho existentes, quanto para atender às necessidades de (re)qualificação provenientes do processo de reestruturação produtiva do capital.

Na visão de Kuenzer (1999), a política para a educação profissional do governo FHC criou dois sistemas distintos: de um lado, um sistema escolar, ao qual compete a reprodução do saber geral nos níveis fundamental e médio a serem complementados pela formação de nível superior nas instituições superiores de educação. De outro, um sistema paralelo de formação profissional (de nível básico, médio e tecnológico), regido pela lógica do mercado

e constituído por instituições públicas e privadas diferenciadas do sistema escolar em vários aspectos (espaços, propostas pedagógicas, financiamento e finalidades), que devia oferecer cursos de distintas modalidades e duração para atender a objetivos e clientela diversificadas.

Ao analisarmos os documentos oficiais relacionados à educação profissional no governo FHC, fica evidente a presença das estratégias neoliberais, como: nos cortes dos gastos públicos, nas privatizações, descentralizações, bem como nos instrumentos legais aprovados em seu governo.

Enfim, a política desse período caracterizou-se pela fragmentação, pautada em princípios gerencialistas, em que os investimentos em educação foram vistos como gastos. Além disso, a desvinculação do ensino médio e educação profissional de nível técnico acentuou a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional, resultando na substituição da pedagogia de qualificação profissional pela pedagogia das competências. A reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto, e em particular em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática.

### **O fator empregabilidade na Reforma da Educação Profissional: da promessa à realidade**

A fim de verificar a efetividade do novo modelo de educação profissional proposta, quanto ao fator empregabilidade, a pesquisa com os egressos investigou como se efetivou seu percurso ao mundo do trabalho após a conclusão do curso superior de tecnologia, aferindo que a principal manifestação dos egressos a respeito da empregabilidade referiu-se às competências adquiridas. As revelações foram divididas em três agrupamentos, com o objetivo de buscar aproximações entre os diferentes formatos discursivos.

01. *Competência técnico-científica*: abarca, segundo as próprias definições dos egressos, a capacidade técnica para exercer atividades vinculadas à tecnologia da informação nas áreas de sistemas operacionais, análise, projeto e desenvolvimento de *softwares* (sistemas), banco de dados e no desenvolvimento, execução de soluções aplicadas à implantação da tecnologia da informação, bem como a familiaridade com as linguagens de programação e melhor raciocínio lógico

02. *Competência para lidar com situações imprevisíveis*: relatada como uma competência essencial em um profissional de Tecnologia da Informação (TI), devido à amplitude da área.

03. *Competência crítica/criativa/empreendedora*: postura proativa e crítica diante das atividades profissionais, incluindo as boas relações interpessoais.

Tanto as competências dispostas no Projeto Pedagógico de Curso (CEFET-URT, 2003) como as manifestadas pelos egressos focaram, sobretudo, o individual, e não em possibilidades de aprendizagens coletivas. Assim, essas competências estão em conformidade com a ideia de que a posição ocupada no mercado de trabalho pelo indivíduo é “imediatamente definida pelos seus méritos individuais, para os quais seriam determinantes à qualidade de seus atributos, à gama de seus conhecimentos e à eficácia real de suas capacidades pessoais” (MACHADO, 1998, p. 04). A maioria dos egressos afirmou que as principais competências adquiridas pelo curso foram as técnico/científicas, as quais foram o eixo norteador do PPC, que privilegiou um perfil de egresso com perspectiva, sobretudo, de empregabilidade.

Em relação ao mercado de trabalho, os discursos positivos foram expressivos, discursos estes caracterizados pelo pragmatismo cultural da educação profissional, em que o curso seria a ‘porta de entrada’ para o mercado de trabalho. Ainda, sobre a qualificação em processo, ou seja, sobre o constante processo de aquisição de conhecimento, os discursos reforçaram a premissa do capitalismo na medida em que introjeta a necessidade de estar permanentemente em contato com alguma forma de treinamento, em busca de alguma competência ou domínio de ferramentas tecnológicas, capazes de tornar o indivíduo distinto dos demais. Contudo, estar qualificado não tem ligação direta com o emprego e a atuação do profissional na área de formação.

A continuidade dos estudos foi manifestada, portanto, como estratégia para atender às demandas do mercado, exercer a profissão ou realizar concursos públicos. Essas manifestações contrariaram os objetivos dos cursos superiores de tecnologia, que, desde sua criação, foram alardeados no sentido de conter menor tempo de duração e empregabilidade imediata nos setores da economia. Ocorreu, portanto, um descompasso entre o discurso oficial de formação, empregabilidade e as novas necessidades para a prática laboral.

Retomando o termo empregabilidade, apesar de recorrentes citações e utilizações, este tem-se apresentado sob múltiplas significações. Ele é fundante como estratégia nos discursos dos empresários, dos trabalhadores e das políticas educacionais como referência ideológica, alusiva à relação entre formação/posse de competências com a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Dessa forma, a garantia de emprego como um direito social transformou-se, sob o

ideário neoliberal, em uma garantia eficaz de empregabilidade, vista como uma conquista individual, transferindo para o próprio indivíduo a responsabilidade de disputar as possibilidades objetivas de inserção no competitivo mercado de trabalho. Nesse contexto, a correlação neoliberal - competência e empregabilidade - ganhou relevância nos espaços acadêmicos e empresariais como uma nova possibilidade de inserção e manutenção no mundo laboral.

O sistema capitalista utiliza trabalhadores qualificados para exercerem funções em que predominam a superexploração de mão de obra, na lógica excludente do mercado de trabalho, ampliando-se a mais-valia sobre os ombros dos trabalhadores. Frigotto (2010, p. 38) aponta que:

[...] ao contrário de mais empregos para egressos de ensino superior, temos cada vez mais um exército de “ilustrados” desempregados ou subempregados. A realidade, em suma, passa a demonstrar de forma cada vez mais clara que as “promessas” prognosticadas da política econômica e educacional não se cumpriram.

Tal fenômeno tem produzido, historicamente, um exército de subempregados diplomados, demonstrando que o investimento na formação nem sempre retrata ou garante a possibilidade concreta da conquista de um emprego correspondente ao seu nível de formação. Sobre esse ponto, Antunes (2005, p. 17) esclarece que:

a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time*, que exercem trabalhos temporários, entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo.

Dos egressos pesquisados que trabalhavam, 59,02% declararam que o vínculo empregatício não exigiu curso superior. Mais uma vez, confirmou-se que o sistema capitalista utiliza a mão de obra qualificada para potencializar os ganhos da empresa, sem, contudo, refletir no vínculo de contratação como trabalhador. A esse propósito, Castro (2004, p. 85) reflete que:

Tudo indica, portanto, que a explicação da desvalorização do trabalho e da escolarização requer ultrapassar a aparência enganosa da chamada divergência entre demanda e oferta de qualificações; requer penetrar no terreno mais compreensível das contradições sociais do trabalho e da educação do capitalismo realmente existente.

Tem sido recorrente a prática de o empregador contratar o trabalhador com formação superior, em função da reserva de mercado, para um cargo que não exige essa formação. Tudo indica que o trabalhador irá desempenhar melhor suas atividades com o conhecimento apropriado pela formação tecnológica, porém, a contratação se efetiva com salários

menores, gerando a mais-valia em escalas crescentes. Para Peterossi (1980, p. 50):

Cria-se um exército de reserva, que mesmo no sistema capitalista tem dupla função: reservatório de mão-de-obra qualificada conforme a necessidade do mercado, como forma de conter as reivindicações salariais, manter os níveis salariais baixos, permitindo o excedente no processo capitalista de acumulação.

Sobre os rendimentos salariais da maioria dos egressos trabalhadores, depreendeu-se que não ocorreu uma correlação direta entre a escolarização e a capacitação do trabalhador com maiores rendimentos financeiros e mobilidade social. Para Machado (1989, p. 117), “a educação, embora possa contribuir para corrigir eventuais desequilíbrios no mercado de mão de obra, ela não pode por si só, alterar a estrutura ocupacional e tampouco a estrutura social, que é determinada pelas relações de produção”.

O empregador tende a contratar o trabalhador com um nível de formação superior para submetê-lo à precarização laboral, ditada em grande parte pelo capital. Trata-se da exploração dos trabalhadores, sobre o que Antunes (2005, p. 18) traz que, “ao apropriar-se da dimensão cognitiva do trabalho, ao apoderar-se de sua dimensão intelectual, os capitais ampliam as formas e os mecanismos da geração do valor, aumentando também os modos de controle e de subordinação dos sujeitos do trabalho”.

Esses modos de controle e subordinação, muitas vezes com altos requintes de dissimulação, podem levar os trabalhadores a não perceberem que são instrumentos de fortalecimento do ideário neoliberal e da ampliação/acumulação do capital sem limites, o que explica o discurso de 53,23% dos egressos que, mesmo frente a uma remuneração relativamente baixa (ao se considerar o nível de formação), consideraram-se na média do mercado e apresentaram-se satisfeitos em relação ao trabalho.

Ao considerar o salário como uma representação social de reconhecimento do cargo e da formação profissional, depreendemos que os egressos não possuem remuneração condizente com sua formação e a complexidade laboral, no entanto, apresentam uma expressiva aceitação com suas condições de trabalho. Essa constatação pode ser justificada pela precarização laboral contemporânea, ditada pelo neoliberalismo, em que o empregador se apropria da dimensão intelectual dos sujeitos do trabalho com altos requintes de dissimulação, de forma que os trabalhadores não percebam que são instrumentos de produção da mais-valia.

Frente à crise do trabalho contemporâneo, o mundo do subemprego/desemprego contribui para que o trabalhador se submeta às condições precarizadas e, assim, é estabelecida a dimensão dialética do trabalho, que pode tanto libertar quanto escravizar os que dele dependem.

As manifestações com dissimulações preconceituosas em relação à formação para o trabalho são históricas, fundadas em nossa herança cultural colonial e escravocrata. Os cursos superiores de tecnologia, como integrantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ainda não foram reconhecidos/valorizados na hierarquia das classificações de títulos e empregos. Reproduzem, ainda hoje, os chavões como ‘curta duração’, ‘curso prático’, ‘curso técnico superior’, ‘menos denso’, que contribuem para a fragilização dessa modalidade educacional junto à sociedade. Essas manifestações aproximaram-se da pesquisa realizada por Picanço (2011, p. IX), quem afirmou que “foi constatado o desconhecimento acerca da graduação tecnológica, a falta de políticas públicas[...]”.

Essa distinção é reforçada pelo formato institucional: pesquisa acadêmica se realiza na universidade, enquanto as demais instituições de ensino superior desenvolvem outras atividades e produções com menor *status*. Daí o distanciamento dos cursos tecnológicos do universo da produção tida como científica. Contudo, verificamos uma contradição, porque a pesquisa aplicada é o que fomenta a teoria e a prática no processo de formação.

Um exemplo ilustrativo do preconceito a esses cursos pôde ser identificado, à época da realização da pesquisa, em uma matéria sobre os egressos dos cursos de tecnologia, do jornal O Estado de São Paulo, vinculada no *site* do Estadão, que divulgou a dificuldade dos tecnólogos - como os da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec) - de acesso ao mercado de trabalho, por não terem o título de bacharel. Ainda à época da realização da pesquisa, empresas estatais, como Petrobrás, Caixa Econômica Federal, Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos e Companhia do Metropolitano de São Paulo, também excluía os tecnólogos dos editais de concurso público.

Tais manifestações contemporâneas, marcadas por preconceito e exclusão, reforçam que a Educação Profissional e Tecnológica, no imaginário coletivo e no próprio campo organizativo do trabalho e emprego, tratou-se no passado, e é recorrente no presente, de uma formação humana e profissional destinada à maioria trabalhadora, porém, com menor reconhecimento cultural e profissional.

A noção de empregabilidade que tomamos como referência para essas reflexões, a partir dos teóricos que a fundamentam, foi caracterizada em dois sentidos: a) acesso direto ao mundo do trabalho/cargo privativo do tecnólogo e b) mobilidade no mundo do trabalho, considerando a já inserção na área de informática (tecnólogo “prático ou técnico”) para o cargo privativo de tecnólogo.

Em relação aos cursos técnicos, dos egressos sujeitos da pesquisa que obtiveram

essa formação, pouco mais da metade estava atuando em trabalhos relacionados à sua formação, ou seja, executando as atribuições previstas no PPC (2003) do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IF Goiano Campus Urutaí. Essa inserção/sucesso seria proporcionada pelos cursos técnicos? Ou as práticas trazidas por esses cursos teriam contribuído para o vínculo empregatício? Esses dados indicaram uma verticalização do ensino técnico de nível médio e que as práticas trazidas por esse curso podem ter contribuído para o acesso ou mobilidade no mundo do trabalho.

Essa comprovação permitiu apresentar um panorama controverso, ou seja, ao mesmo tempo em que os cursos de tecnologia e as instituições promotoras destes estão ampliando, os postos de trabalho, diante das transformações contemporâneas do mundo do trabalho, estão reduzindo. Assim, esses cursos estariam qualificando uma força laboral de uma parcela já incluída no mundo de trabalho ainda sem a conclusão da formação educacional, reforçando a categoria mobilidade.

Um significativo índice expressou que os egressos continuaram os estudos (em nível de especialização, mestrado ou doutorado). Essa constatação contradisse o caráter ideológico dos cursos de tecnologia, que promovem as competências necessárias para inserção imediata no mercado de trabalho.

Observamos a predominância de vínculos formais com o mercado de trabalho, expressos no contingente de ‘carteiras assinadas’ e ‘funcionário público efetivo’. Isso revelou uma tendência das alternativas de inserção na profissão, ou seja, as demandas de mercado, nessa região, ficaram circunscritas ao serviço público e a empresas específicas.

A noção de empregabilidade, presente nos discursos normativos e acadêmicos pertinentes às formações tecnológicas, discutida nesta investigação, propiciaram expectativas de possibilidades imediatas ao mundo do trabalho, em carreiras e funções que valorizam a formação tecnológica. Ao analisar o Curso de Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, ofertado no interior de um estado fortemente configurado econômico e politicamente, como produtor e exportador de bens primários, a empregabilidade não se revelou na intensidade mediática que esses discursos tentaram mobilizar, preferencialmente para os jovens que almejavam as carreiras tecnológicas.

Essas constatações aproximaram-se da tese de Mello (2007) e da dissertação de Castro (2010). Mello (2007, p. 04) afirmou que “os resultados demonstram o divórcio entre o discurso oficial sobre a importância do tecnólogo e a realidade analisada”. Castro (2010), em estudo com os egressos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e de Tecnologia em Gestão Comercial, na microrregião de

Januária, área de abrangência do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Januária, ao verificar a real situação ocupacional dos tecnólogos no mercado de trabalho, concluiu que os tecnólogos se encontram ocupados em funções que limitam e subutilizam a competência superior adquirida, mantendo-os na execução de simples atividades técnicas.

Em síntese, podemos depreender que, apesar de os egressos do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas apresentarem alta empregabilidade (93,84%), no sentido lato, apenas 29,51% está exercendo as atividades totalmente relacionadas com a área de sua formação, ou seja, no sentido estrito, empregabilidade efetiva.

Diante desse horizonte, a formação baseada na Pedagogia da Competência não cumpriu as promessas de empregabilidade tão propagadas, no Brasil, em tempos neoliberais. Tal situação se afunila para índices menores quando analisada a região em que o curso é ofertado e onde a maioria dos egressos fixaram seus domicílios. Nesse sentido, é preciso relativizar os discursos sobre a oferta/demanda de qualificação *versus* empregabilidade nessa área.

### **Considerações finais**

Em síntese, essas revelações dos egressos demonstraram, na realidade vivida, as contradições entre processo formativo, qualificação por competências e o cumprimento (alcance) dos objetivos e metas: a inserção no mercado e a consequente empregabilidade. Em última instância, a composição de uma reserva de mão de obra qualificada dispersa da atuação na área específica.

O Decreto n.º 2.208/97 mostrou-se inflexível no que tange à separação entre o ensino médio e a educação profissional, expressando, inclusive, o fortalecimento das diferenças de classes no país, ao inverter a concepção de educação para a cidadania, formando somente indivíduos para o mercado de trabalho.

Ao analisarmos os impactos da Reforma da Educação Profissional no IF Goiano, vemos que o processo de desescolarização teve origem nos debates internos travados pela comunidade escolar, além de ser resultado das opções adotadas por seus órgãos diretivos frente ao processo de implementação da Reforma. Além disso, a resistência dos docentes não foi suficiente para impedir a ação do governo federal, mediante práticas autoritárias, tais como a edição de Decretos, Medidas Provisórias e Portarias, por meio das quais constituiu-se um arcabouço jurídico-normativo que ensejou a reforma da educação profissional nos anos 1990.

Um dos principais pontos apresentados, no que concerne ao Decreto n.º 2.208/97, refere-se à vinculação da educação profissional técnica ao pensamento empresarial, implantando a separação entre educação geral e formação profissional, sob os objetivos declarados de preparar para o mercado de trabalho em processo de transformação.

Vemos que a reforma curricular promovida pelo Decreto n.º 2.208/97 trouxe não só a fragmentação curricular entre conteúdos de cultura geral e cultura específica, mas, sobretudo, a redução drástica na carga horária dos cursos técnicos. A instituição passou a formar técnicos adaptáveis ao mercado. A separação da educação geral e específica comprometeu a possibilidade de uma formação que integrasse teoria e prática, ou seja, o saber e o fazer.

### **Referências**

ANTUNES, R. L. C. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 referentes à Educação Profissional da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Portaria nº 646**, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16 de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 nov. 1999.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução n. 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 436 de 02 de abril de 2001. CST: Formação de Tecnólogos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 abr. 2001.

BRUNO, L. (Org.). Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. *In: Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. Porto Alegre: Atlas, 1996.

CASTRO, R. P. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.01, p.79-92, jan./jun. 2004.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ (CEFET-URT).  
**Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação.**  
Urutaí: 2003.

DELORS, J. (org.) **Educação: um tesouro a descobrir.** Tradução de José Carlos Eufrázio.  
São Paulo: Cortez, Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Campinas: CAD. CEDES. Vol. 29. N. 78, maio/ago, p. 201-215, 2009.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e sociedade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In:* GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

FERNANDES, J. C. C. **Educação tecnológica e empregabilidade: revelações de egressos.** Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (editores). **Dicionário da educação profissional.** Belo Horizonte: UFMG/FE/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FRIGOTO G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade,** São Paulo, CEDES, n. 70, 1999.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro.** 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1989.

MACHADO, L. R. de S. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista Trabalho e Educação.** Belo Horizonte, n. 3, jan./jul. 1998.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, S. P. T. de. **Competências requeridas - Competências adquiridas: o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – RS no contexto das mudanças advindas da reforma da educação profissional.** 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, D. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. **Revista do NETE - Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação.** Belo Horizonte, n. 08, janeiro/junho, 2001, 47-73.

OLIVEIRA, J. F. A. C. **A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da Educação Profissional no Brasil: do Decreto 2.208/97 à Lei 11.892/08.** Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

PETEROSI, H. G. **Educação e mercado de trabalho**: análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

PICANÇO, C. S. **Desafios da educação profissional e tecnológica**: a experiência do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFs. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**. A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

RAMOS, M. N. **A Educação profissional pela pedagogia das competências**: para além da superfície dos documentos oficiais. Rio de Janeiro: Mimeo, 2002.

TESSER, A. R. F. **A profissão de tecnólogo**: instrumento de intervenção num mundo do trabalho em transformação - um olhar crítico. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola), Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

#### **Autores**

##### **José Maria Baldino**

Doutor em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho-Campus UNESP Marília/São Paulo. Especialista e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: baldino@pucgoias.edu.br.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8746-1402>

##### **Juliana Cristina da Costa Fernandes**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestra em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Graduada em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Goiás; Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Paulista; Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. E-mail: juliana.fernandes@ifgoiano.edu.br.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4475-2581>

##### **Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestra em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari-MG. E-mail: jussara.oliveira@ifgoiano.edu.br.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4840-5878>

##### **Elisângela Ladeira de Moura Andrade**

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão – Bolsista Capes. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: elisladeirama@gmail.com.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5575-4932>

**Como citar o artigo:**

BALDINO, J. M.; FERNANDES, J. C. C.; OLIVEIRA, J. F. A.C.; ANDRADE, E. L. M. Educação Profissional y Tecnológica en el Brasil contemporáneo: marcadores de empleabilidad. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.52-74, sep., 2022.