

REGINA CÉLIA FERNANDES TEIXEIRA

**QUALIFICAÇÃO E COMPETÊNCIA: A FORMAÇÃO DO NOVO  
TRABALHADOR PELO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM  
INDUSTRIAL - SENAI DE MONTES CLAROS/MG - 2003 a 2009**

Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
2011

Regina Célia Fernandes Teixeira

**QUALIFICAÇÃO E COMPETÊNCIA: A FORMAÇÃO DO NOVO  
TRABALHADOR PELO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM  
INDUSTRIAL - SENAI DE MONTES CLAROS/MG - 2003 a 2009**

**Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Área de Concentração: Políticas, Saberes e Práticas em Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques.**

Uberlândia – MG  
2011

## **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

### **Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

---

T266q    Teixeira, Regina Célia Fernandes, 1961-  
2011       Qualificação e competência : a formação do novo trabalhador pelo  
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI de Montes  
Claros/MG no período de 2003 a 2009 / Regina Célia Fernandes Teixeira . -  
2011.

245 f. : il.

Orientadora: Mara Rúbia Alves Marques.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. Ensino profissional – Montes Claros - 2003-  
2009 - Teses. 3. SENAI - Teses. I. Marques, Mara Rúbia Alves. II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

## **BANCA EXAMINADORA**

Uberlândia, 29 de agosto de 2011.

Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques (Orientadora)  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Profa. Dra. Liliane Campos Machado  
Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

Profa. Dra. Rosangela Silveira Rodrigues  
Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

A meus filhos Ana Paula, Mariana e João Paulo, razão primeira dos meus sonhos,  
companheiros, amigos e inspiradores.

A toda minha família, em especial, a minha mãe que mesmo sem compreender direito  
meus momentos de angústia e até desespero, abençoava-me, dava-me colo, concedendo-me terapia  
materna, portanto curativas.

Aos meus irmãos que a todo tempo denunciavam o orgulho pela minha conquista. De  
maneira especial, à minha irmã Cléia, que muitas vezes acolheu minhas lágrimas e por mais vezes  
ainda não permitiu que elas caíssem, trocando-as por sorrisos provocados pelas palavras sábias e  
ungidas, próprias de uma grande mulher e amiga como ela.

## AGRADECIMENTOS

Abram alas para minha lira/preparem,/ouçam meu brado.  
Eu sou do Norte de Minas, por isso é bom ter cuidado.  
Não trago em minha bagagem/bobagem nem enganação.  
Trago um quinhão de verdade,/pra tocar teu coração.  
Falar da vida dos fracos,/dos fortes não tenho inveja,  
nem dos mineiros, nem de Minas./Porque sou do meu sertão.  
(Walter Cruz)

Este é um momento importante e uma das partes especiais do meu trabalho... não se tratando, portanto, de uma mera formalidade, mas uma parte essencial, uma grande teoria de reconhecimento e gratidão por todos aqueles que contribuíram de forma que culminássemos na realização deste projeto.

Eis que chegou o momento de expressar sinceros agradecimentos a muitos e tantos adorados familiares e amigos – tantos aos “velhos” e queridos quanto aos que se revelaram ao longo dessa travessia. Minhas saídas do sertão até Uberlândia permitiam-me, nas 11 horas de ônibus para ir e mais a mesma quantidade para voltar dia seguinte, grandes aprendizados e muitas reflexões. Foram muitas horas de estrada, muitas recomendações de assaltos pela estrada, mas muita vontade de vencer. Portanto, tirava sentido desta minha história e construía também um doutorado de vida marcado por muitos acontecimentos.

Para maior percepção desse sentido devo contar que esta não foi uma caminhada breve, mas uma travessia que parecia sem fim, principalmente pelas intercorrências pessoais de toda ordem, que me atropelaram. Esses percalços, longe de obscurecerem o trajeto, aumentaram-lhe o brilho. E, ao invés de me deterem, impulsionaram-me com mais força.

Se o desafio era enorme, as motivações eram grandiosas, somadas às espontâneas generosidades que fizeram possível a transformação de instantâneos momentos de angústia e sofrimento em uma estrada larga, margeada de flores, frutos e frondosas árvores! Uma estrada toda verde – repleta de cheiros, cores, e sons – cujo nome é esperança e cuja base é a busca de saberes, representada por um desejo enorme de conhecer meu processo de educação dos trabalhadores, mirando sempre em mim, proletária da educação.

Talvez esta tese seja o resultado mais visível desse processo de construção em meio a uma conjuração de afetos e amizades. Dessa forma, dando continuidade à história, dedico algumas palavras àqueles que dela fazem parte direta ou indiretamente ou, ainda, pelo fato de simplesmente existirem.

A Deus, pai de amor e bondade, que esteve o tempo todo presente no meu coração e pensamento. Concedeu-me sabedoria, proteção, livramentos e com sua infinita bondade possibilitou-me chegar até esta estação.

A minha Orientadora, que de maneira gramsciana, permitiu-me construir um dos grandes objetivos que procuro alcançar no meu ministério de educadora, qual seja autonomia intelectual. Através de provocações, desafios, disciplina, confiança, permitiu-me construir o conhecimento de uma maneira orgânica e democrática. Obrigada Mara pelo carinho, compreensão, acolhida em sua casa e principalmente por ter me ajudado a chegar até aqui! A você, minha admiração e agradecimento.

Ao amigo professor Carlos Lucena, grande iluminista, que com suas concepções marxianas e bem contextualizadas suavizou meu cansaço durante suas aulas (depois das 11 horas de viagem) e me permitia novas viagens, e com otimismo me fez acreditar que um mundo melhor é possível.

A Maria Viera que por ocasião do meu exame de qualificação me permitiu perceber novos rumos e novas leituras e novas possibilidades.

A Marcelo, que por ocasião da minha seleção para o doutorado, foi um dos professores que me arguiu de maneira muito enriquecedora me fazendo perceber de maneira mais clara minha proposta de pesquisa.

A James, homem sensível que tirou todas as minhas dúvidas, facilitou minhas idas, falou por mim, riu do meu sotaque sertanejo, mas respeitosamente. Foi um irmão... Obrigado amigo, Deus lhe retribua em dobro todo bem querer...

Às Faculdades Pitágoras na pessoa de Fátima Turano, amiga, conselheira, militante da minha vitória e das ajudas de custos durante o curso. A todos meus amigos do Pitágoras; de maneira particular, Andrea Versiane sempre amiga e presente, a Thais pela presença e ajuda, a Dalton pelo apoio e por acreditar. A Viviane, amiga, advogada e irmã. Aos meus alunos pelo incentivo, apoio e admiração pela minha luta. Declaro-os culpados por uma eterna dívida de gratidão.

A UNIMONTES nas pessoas de Liliane que foi porta-voz celestial e pessoa importante na minha trajetória até aqui. A Rosangela que sempre acreditou na minha vocação como educadora e amiga. Aproveito, aqui, para estender esses agradecimentos a todos os amigos e colegas dessa universidade pelo apoio e incentivo.

A Jorge, um menino-educador, que foi colocado de maneira divina e providencial em meu caminho, na hora certa e de maneira abençoada, foi “anjo” e me permitiu descobrir que ter um amigo como ele é ter um outro eu. Deus lhe recompense por tudo.

A Marcelo, companheiro, amoroso, amigo, antecipava minha coragem, enxergava-me muito melhor do que sou. A ele agradeço as amorosas interrupções, chamando-me para a doce realidade de que viver é preciso e alguma distração é sopro de vida.

A Rusa e Luiza, educadoras de almas, pelas orações e amizade durante esta travessia.

Por fim, mas de maneira especial, aos trabalhadores, estudantes do SENAI, especialmente Luciene, Alayne, Alexandre e Falcão que me permitiram a construção da minha pesquisa.



## RESUMO

Este estudo é fruto de pesquisa realizada, de forma específica com os docentes do SENAI- Montes Claros/MG, no entanto amparou-se também nas contribuições, de caráter relevante, de egressos e Diretor técnico deste centro de ensino e de um analista de educação. Com esse estudo, buscou-se identificar e analisar de forma crítica de que maneira vem sendo conduzida a formação de um novo trabalhador industrial nessa instituição de ensino profissionalizante a partir do deslocamento do conceito de qualificação para a noção de competência, demonstrando o enfraquecimento de sua dimensão social, política e econômica. O ponto de partida foi o movimento de reestruturação produtiva, cujo propósito foi fortalecer o capital após a crise do Fordismo/Taylorismo em meados dos anos 1970, dando origem ao regime de acumulação flexível. O novo paradigma de acumulação provocou mudanças significativas no mundo produtivo, tais como, precarização e terceirização do trabalho; por outro lado, suscitou a necessidade de um trabalhador com formação mais ampla, fundamentada no que foi denominado múltiplas competências, ou seja, capacidade de responder às inúmeras contingências trazidas pela aceleração tecnológica com autonomia, liderança e criatividade. Ao passo que a formação do trabalhador durante o modelo fordista/taylorista de produção restringia-se a conhecimentos técnicos e especializados, voltados diretamente para um posto de trabalho específico, no regime de acumulação flexível, essa formação deve contemplar tanto elementos de natureza técnica quanto subjetiva. Em face disso, discutiu-se a especificidade da reforma da educação profissional no Brasil implementada nos últimos cinco anos, tendo-se a competência como princípio ordenador, mediante um olhar aguçado pela teoria, sobre os documentos oficiais que regulam a reforma a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Decreto no 2.208/97, Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Com base nesses fatos, buscou-se identificar junto aos sujeitos envolvidos e/ou relacionados com o centro profissionalizante de ensino (SENAI) a maneira como vem sendo conduzida a formação do trabalhador industrial, e em que medida essa formação vem atendendo às premissas do regime de acumulação flexível. Demonstraram-se os limites políticos, epistemológicos e pedagógicos dessas regulações, propondo o resgate de um referencial histórico-crítico para a educação profissional comprometida com a classe trabalhadora. A pedagogia das competências é enunciada pelo SENAI como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos profissionais. No entanto, este estudo nos revela que a noção de competência é limitada em relação à perspectiva da formação humana e construção de uma concepção transformadora de mundo. Por isso, considera-se a pesquisa, de cunho reflexivo e incitador para a construção de propostas que levem em conta a educação profissional como formação humana e como práxis transformadora das relações trabalho/educação. Uma perspectiva de resgate da instrução profissional como uma política voltada para os interesses da maioria, a classe trabalhadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Qualificação. Pedagogia das competências. Empregabilidade. Reforma da educação profissional. Trabalho como princípio educativo.

## ABSTRACT

This study is the result of research conducted, specifically with teachers of SENAI-Montes Claros/MG, but also bolstered the contributions of relevant character of graduates and Director of this technical education center and of an education analyst. With this study, we sought to identify and critically analyze how the training is being conducted for an industrial worker in this new institution of vocational education from the displacement of the concept of qualification for the notion of competence, demonstrating the weakening of its social, political and economic dimension. The starting point was the movement of productive restructuring, whose purpose was to strengthen the capital after the crisis of Fordism/Taylorism in the mid-1970s, giving rise to the regime of flexible accumulation. The new paradigm of accumulation caused significant changes in the productive world, such as outsourcing and precarious work, however, prompted the need for a worker with broader training, based on what was called multiple skills, or ability to respond the many contingencies brought on by technological acceleration with autonomy, leadership and creativity. While the formation of the worker during the Fordist/Taylorist model of production was restricted to technical and specialized knowledge, targeted directly to a specific job in the regime of flexible accumulation, such training should include elements of both technical and subjective features. Related to that, it was discussed the specificity of the reform of vocational education in Brazil implemented the last five years, having the competence ordering principle, by a keen eye for the theory on the official documents that regulate the reform from the Law Guidelines and Bases of National Education: Decree 2.208/97, guidelines and benchmarks of the National Curriculum Vocational Technical Level. Based on these facts, we sought to identify with the individuals involved and/or related to the vocational education center (SENAI) how the training has been conducted of the industrial worker, and the extent to which such training has been serving the premises of the regime of flexible accumulation. It was demonstrated the political, epistemological and pedagogical limits of these regulations, proposing the recovery of a historical-critical benchmark for professional education committed to working class. The teaching of skills is enunciated by SENAI as a formative principle appropriate to the flexibility and complexity of current work processes, emphasizing the subjective aspects of the professionals. However, this study reveals that the notion of competence is limited at the prospect of human design and construction of a transforming world. Therefore, this reflective and firebrand research is considered a motivation for the construction of proposals that take into account the professional education and training as a human development and transformative practice of the relations work / education. A prospect of recovery of professional education as a policy for the interests of the majority, the working class.

**KEYWORDS:** Qualification. Pedagogy of skills. Employability. Reform of the professional education. Labor as an educational principle.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ACIAM</b>	Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Machado
<b>AMEPI</b>	Associação dos Municípios da Microrregião do Médio Rio Piracicaba
<b>BB</b>	Banco do Brasil S/A
<b>BDMG</b>	Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais
<b>BNB</b>	Banco do Nordeste do Brasil S/A
<b>BNDES</b>	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>CAGED</b>	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
<b>CEE</b>	Comissão Estadual de Emprego
<b>CEF</b>	Caixa Econômica Federal
<b>CFP</b>	Centro de Formação Profissional.
<b>CEPAM/SP</b>	Fundação Prefeito Faria Lima de São Paulo
<b>CESIT/IE/UNICAMP</b>	Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho/Instituto de Economia/Universidade Estadual de Campinas
<b>CETE/SP</b>	Comissão Estadual de Emprego do Estado de São Paulo
<b>CETER/MG</b>	Conselho Estadual do Trabalho, Emprego e Geração de Renda de Minas Gerais
<b>CDL</b>	Clube de Diretores Lojistas
<b>CGT</b>	Confederação Geral dos Trabalhadores
<b>CGEM</b>	Coordenação Geral de Emprego
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis Trabalhistas
<b>CME</b>	Comissão Municipal de Emprego
<b>CNC</b>	Confederação Nacional do Comércio
<b>CNF</b>	Confederação Nacional das Instituições Financeiras
<b>CNI</b>	Confederação Nacional da Indústria
<b>CODEFAT</b>	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
<b>CONSEA</b>	Conselho Nacional de Segurança Alimentar

<b>CUT</b>	Central Única dos Trabalhadores
<b>DATAMEC</b>	Sistemas e Processamento de Dados
<b>DER/SETASCAD</b>	Diretoria de Emprego e Renda da Secretaria de Estado do Trabalho, da Assistência Social, da Criança e do Adolescente
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
<b>DRT</b>	Delegacia Regional do Trabalho
<b>EBCT</b>	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
<b>EMATER</b>	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
<b>FAT</b>	Fundo de Amparo ao Trabalhador
<b>FJP</b>	Fundação João Pinheiro
<b>FIEMG</b>	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
<b>GAP</b>	Grupo de Apoio Permanente
<b>IAADC</b>	Índice de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho das Comissões Municipais de Emprego
<b>IBASE</b>	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IRT-PUC MINAS</b>	Instituto de Relações do Trabalho da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>JK</b>	Juscelino Kubitschek.
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases.
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MTB</b>	Ministério do Trabalho
<b>MET</b>	Ministério do Trabalho e Emprego
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>PASEP</b>	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
<b>PEA</b>	População Economicamente Ativa
<b>PED</b>	Pesquisa de Emprego e Desemprego
<b>PEQ</b>	Plano Estadual de Qualificação e Requalificação Profissional
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PIS</b>	Programa de Integração Social

<b>PLANFOR</b>	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
<b>PME</b>	Pesquisa Mensal de Emprego
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
<b>PND</b>	Plano Nacional de Desenvolvimento
<b>PPE</b>	Política Pública de Emprego
<b>PROGER</b>	Programa de Geração de Emprego e Renda
<b>PRONAF</b>	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
<b>RAIS</b>	Relação Anual de Informações Sociais
<b>SEBRAE</b>	Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas
<b>SEFOR</b>	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SENAR</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>SENAT</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
<b>SETASCAD/MG</b>	Secretaria de Estado do Trabalho, da Assistência Social, da Criança e do Adolescente de Minas Gerais
<b>SETER/GDF</b>	Secretaria de Trabalho, Emprego e Renda do Governo do Distrito Federal
<b>SINE</b>	Sistema Nacional de Emprego
<b>SPE</b>	Sistema Público de Emprego
<b>SPES</b>	Secretaria de Políticas de Emprego e Salário
<b>SPPE</b>	Secretaria de Políticas Públicas de Emprego
<b>SRT-SETASCAD</b>	Superintendência de Relações do Trabalho da Secretaria de Estado do Trabalho, da Assistência do Social, da Criança e do Adolescente
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFV</b>	Universidade Federal de Viçosa
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNITRABALHO</b>	Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisa Sobre o Trabalho

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>PARTE I</b> .....	30
<b>CAPÍTULO I TENSÃO NA DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA</b> .....	30
1.1. Definição e delimitação do objeto.....	31
1.2 A Escolha de uma Teoria .....	36
1.3. Os conceitos, ressemantização e concepções de educação profissional .....	43
1.3.1. O Trabalho como Princípio Educativo .....	43
1.4. Educação Politécnica em Marx .....	46
1.5. Escola do Trabalho de Pistrak.....	50
1.6. A Escola Unitária de Gramsci.....	52
<b>CAPÍTULO II REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E POLÍTICAS NEOLIBERAIS: DA “CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO” À “EMPREGABILIDADE”</b> .....	59
2.1. Reestruturação produtiva e centralidade do conhecimento.....	60
2.2. Particularidades do processo de reestruturação produtiva e a questão da centralidade do conhecimento no Brasil.....	69
2.3. Considerações sobre a noção de competência.....	76
2.4 Estado e políticas neoliberais – Análise e compreensão .....	83
2.5. Movimento sindical e educação profissional .....	89
<b>PARTE II</b> .....	98
<b>CAPÍTULO III CONCEITOS E CONCEPÇÕES PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA REFORMA PÓS-LDB.</b> .....	98
3.1. O conceito de qualificação e seu deslocamento para o modelo de competência .....	101
3.2. Aspectos estruturais e conceituais da reforma da educação profissional no Brasil .....	105
3.3. A Apropriação Socioeconômica da Noção de Competência .....	108
3.4. Processos de certificação.....	110
3.5. Processo de individualização na lógica de competências .....	111
3.6. O currículo e o modelo de competência .....	113

<b>CAPÍTULO IV INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DE COMPETÊNCIA: A PROPOSTA OFICIAL DA REFORMA.....</b>	<b>122</b>
4.1. A LDBEN/96 e o Sistema Pedagógico baseado nas Competências .....	122
4.2. A LDB e a nova Educação Profissional: Proposta Oficial da Reforma .....	128
4.3. As propostas de Educação profissional no governo Lula: focalização, descentralização e desregulamentação. ....	132
<b>PARTE III .....</b>	<b>141</b>
<b>CAPÍTULO V A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O SISTEMA NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL- SENAI.....</b>	<b>141</b>
5.1. Histórico da formação profissional no Brasil.....	141
5.2. A Reforma do Ensino Técnico.....	148
5.3. A implantação do SENAI no Brasil .....	151
5.4 O SENAI em Montes Claros/MG .....	162
5.5. Currículo do Curso Técnico em Eletromecânica .....	162
<b>CAPÍTULO VI SISTEMA PEDAGÓGICO BASEADO NAS COMPETÊNCIAS E ANÁLISE DO DISCURSO DO SENAI.....</b>	<b>170</b>
6.1 Considerações sobre os egressos do Curso Técnico em Eletromecânica do SENAI- Montes Claros .....	171
6.1.1 Egressos do Curso Técnico .....	171
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>206</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICE A – Formulário para Trabalhadores que Passaram por Cursos de Capacitação Profissional Oferecidos pelo SENAI-MG .....</b>	<b>234</b>
<b>APÊNDICE B – Formulário (Entrevista) Docentes SENAI-MG .....</b>	<b>237</b>
<b>APÊNDICE C - Formulário (Entrevista) Diretor Técnico do SENAI-MG .....</b>	<b>238</b>
<b>ANEXO A – Organização Curricular do Curso de Eletromecânica .....</b>	<b>239</b>

## INTRODUÇÃO

A substituição do conceito de qualificação, que privilegia a especialização, pelo da lógica da competência, na qual uma atuação autônoma e a vivência socioeconômica e cultural do indivíduo são destacadas, vem impactando e redimensionando os campos da formação profissional, do acesso e permanência no emprego, da tipologia/classificação e remuneração do trabalhador. Esse deslocamento na formação do novo trabalhador pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI de Montes Claros/MG constitui-se em contraponto ao tema da presente tese. Para um estudo aprofundado dessa matéria, será feita uma análise das temáticas intrinsecamente relacionadas: trabalho, educação profissional e competências.

Convém dizer que o ingresso no Doutorado em Educação pode ser interpretado como consequência das pesquisas desenvolvidas durante o mestrado, atribuindo à pesquisa uma postura diante da realidade; uma atitude que amadureceu em concomitância entre a formação em nível de pós-graduação e a realização de trabalho docente no Ensino Superior. Desse modo, no curso de doutorado ampliam-se as questões formuladas no final da dissertação de mestrado.

Portanto a realização da pesquisa iniciou-se dos seguintes questionamentos: a partir da crise que levou o capitalismo a um novo regime de acumulação denominado flexível, quais as mudanças ocorridas no mundo do trabalho o induziram a tomar como objeto a lógica das competências? Quais as consequências sobre os métodos de educação dos trabalhadores, sob os enfoques dos processos de individualização, de certificação, e da avaliação das políticas de educação profissional? Será que a lógica das competências se revela mais como estratégia de controle do que como mecanismo de aumento da produtividade? O caráter contraditório da lógica das competências não criaria a possibilidade de avanços na organização das lutas dos trabalhadores?

Este trabalho baseia-se na seguinte hipótese: Tanto a lógica das competências como das demais lógicas capitalistas, mais uma vez trazem, para a história da educação profissional, um cunho contraditório, em face dos projetos dos trabalhadores de dimensões tais como: individualização e trabalho coletivo,



responsabilização do indivíduo pela empregabilidade e renegociação quanto ao uso social do trabalho. Portanto, a formação profissional, com base no desenvolvimento das competências, parece inaugurar uma nova forma de mediar a relação entre trabalho e educação, mas não parece ser capaz de realizar suas promessas de resolver questões antigas da educação profissional tradicional, como o desenvolvimento da capacidade real de trabalho.

No novo contexto de mudanças do país, entidades sindicais, governo e empresários vêm apresentando diretivas para as políticas de emprego que estabelecem uma estreita associação com a formação profissional. Tratando-se de um fenômeno que não se registra com tal ênfase em épocas precedentes no Brasil, tal vínculo entre políticas de emprego e formação profissional chamou-nos a atenção, particularmente, porque os programas de educação profissional, que foram apresentados nos anos noventa, realçam, de modo particular, o deslocamento do modelo de qualificação para o modelo de competência. E o que estaríamos designando por deslocamento do modelo de qualificação para o modelo de competência? Que importância identificamos nessa transferência? Pode-se medir competências? Quais os reflexos sociais da lógica das competências? Quais as questões relativas ao processo de institucionalização da pedagogia das competências? Não estaria ocorrendo uma grande defasagem entre o funcionamento real do mundo do trabalho e as novas representações teóricas sobre o uso social do trabalho? Se os novos métodos de organização do trabalho tanto enfatizam a importância da interação disciplinar por que, então, o caráter individualizado da gestão do trabalho por competências?

O notório deslocamento conceitual e prático da qualificação para a lógica das competências tem postulado inúmeros questionamentos em diversos campos do conhecimento. As mudanças nos processos de trabalho e no perfil de trabalhador demandado pela sociedade atual, denominada por alguns autores como “cognitiva” (LÉVY, 2000) e a complexidade e a velocidade das transformações do mundo do trabalho têm fomentado o debate sobre a formação profissional e, em particular, o ensino técnico, fazendo com que este ocupe cada vez mais lugar nas discussões ou preocupações do conjunto da sociedade.

Nesse mesmo contexto, o ensino profissionalizante de nível médio também ocupa um espaço considerável nos debates e discussões a respeito.

Questões sobre a especificidade desse nível de ensino continuam causando tensão entre diferentes correntes teóricas, permanecendo viva a discussão sobre a qualificação para o trabalho, a função da escola e o papel dos professores, principalmente no que tange à atual reforma do ensino profissional que modifica a perspectiva da educação para a classe que vive do trabalho.

A educação ganha centralidade no debate sobre o problema do emprego no Brasil com a reestruturação do capitalismo que trouxe enormes transformações para o mundo social e produtivo, modificando também as relações entre Estado e sociedade civil. Até a década de 1980, pelo que se lê (HIRATA, 1998; FRIGOTTO, 1985; PAIVA, 1994; FERRETTI, 1999) etc., o modelo de acumulação industrial do país apoiava-se na existência de uma força de trabalho desqualificada, barata e descartável. A mão de obra envolvida nesse processo produtivo assume menor custo e as mais flexíveis e precárias condições de trabalho possíveis ao empregador, não exigindo, em contrapartida, qualificação profissional superior (POCHMANN, 2001, p. 33).

O revolucionamento das dimensões técnica e administrativa do capitalismo, que vem se operando em nível mundial desde os anos de 1970, chegando ao Brasil por volta da década de 1980, produziu grandes modificações em todos os aspectos da sociedade, particularmente no mundo do trabalho. O trabalhador da indústria foi solicitado a deixar de ser um mero executor de tarefas parceladas e a participar mais ativamente do conjunto da produção, organizando-se em “ilhas” de trabalhadores (e tantos outros modos de administração chamados “japoneses”) e lidando com os resultados da introdução da microeletrônica na atividade fabril.

Ligada a essa nova forma de trabalho, amplamente conhecida como a transição do “fordismo” ao “pós-fordismo”, emerge a questão da “centralidade do conhecimento”, entendida como os novos conhecimentos exigidos aos trabalhadores, na sociedade moderna, que passam a influir na definição (ou redefinição) dos processos de qualificação profissional e, assim, dos requisitos para a inserção dos indivíduos na nova dinâmica da atividade produtiva, calcada no “pós-fordismo”. Evidentemente, tal centralidade não está circunscrita à organização industrial, mas se espalha por toda a sociedade, exigindo desta, cada vez mais,

novos conhecimentos para operar os mais variados aparatos tecnológicos, por exemplo, que se interpõem à vida diária dos cidadãos e cidadãs.

Não poderíamos restringir nossos estudos, contudo, a aspectos meramente “formais e técnicos” do problema da centralidade do conhecimento. Poderíamos dizer, embasados no conteúdo de vários documentos produzidos pelo movimento sindical, que há também uma gestão “política” de tal problema.

Essa gestão se expressa no que se convencionou chamar de “empregabilidade”; termo esse que, segundo inspiração em autores como HIRATA (1989), opera uma “conversão” na ideia de “direito ao trabalho”, velha conquista da cidadania no âmbito das lutas democrático-burguesas, que implica também, em contrapartida, a noção de “dever” do Estado, redefinindo as relações desse com a sociedade civil, distanciando-o da área social. Assim, questões, como trabalho, saúde e mesmo educação, passaram a ser entregues às “forças do mercado”.

Nesse contexto, em que mudanças técnicas e organizacionais passaram a ser introduzidas no mundo do trabalho, forjando um novo paradigma produtivo, surgiram múltiplos problemas, dentre os quais uma crise generalizada de emprego, em todo o mundo ocidental. Como entender, então, a relação entre “centralidade do conhecimento” e “empregabilidade”?

No conceito de “empregabilidade” está implícita a tendência em eximir o Estado do seu “dever” em relação ao direito do cidadão ao trabalho, de caráter público e político, e repassar tal dever aos indivíduos, considerados isoladamente, tornando esse dever, deste modo, uma questão privada, pessoal. Assim, “empregabilidade” significa o “dever” de cada indivíduo (que desaparece como cidadão, já que, no conceito de cidadania, há a dimensão do coletivo, do público) de encontrar seu próprio trabalho no mercado capitalista.

A passagem do “direito ao trabalho” para a “empregabilidade”, favorecida pela ideologia da mercantilização e privatização do espaço público, encontra seu melhor sustentáculo no novo paradigma produtivo, a reforçar a importância da qualificação profissional, redefinida como “competência”. Para lutar por seu lugar no mercado de trabalho, no qual a educação profissional ganhou centralidade, torna-se imprescindível aos indivíduos adquirir “competências”. Este é o caminho que nos permite entender como se formam os vínculos entre “centralidade do conhecimento”

e “empregabilidade”, faltando apenas esclarecer os seus laços com a dimensão educacional dos programas de geração de emprego e renda no Brasil.

Como dizíamos, se até os anos oitenta, a força de trabalho no Brasil não dependia de uma qualificação profissional para se inserir no mercado, a partir de então, com a introdução do novo paradigma produtivo, esse problema foi afrontado. De um lado, pelos condicionantes das novas formas de organização técnica e administrativa do trabalho e, de outro, pelo que estamos chamando de “gestão” política do problema da “centralidade do conhecimento” nesse novo paradigma produtivo. Essas duas dimensões se associam no âmbito das políticas de geração de emprego e renda, formuladas pelo governo na década de noventa, expressando também, de forma “tupiniquim”, a passagem do “direito ao trabalho” à “empregabilidade”.

Na Europa, diferentemente do Brasil, o direito ao trabalho existiu concretamente, convertendo-se na política do “pleno emprego”, como no caso da Alemanha, em que o papel do Estado era fundamental. O novo paradigma produtivo desorganizou, em ambos os casos, essas relações entre Estado e políticas de emprego, acentuando a clássica questão do desemprego que, entretanto, passou a ser associada ao problema da desqualificação da força de trabalho. Interpretando tal desqualificação como incompatível com a centralidade do conhecimento na sociedade moderna, emergem, mais especificamente no Brasil, os programas de geração de empregos, estabelecendo vínculos entre “empregabilidade” e “educação”, nos moldes da “formação profissional”.

Desse modo, vincular-se-ia a noção de “empregabilidade” a uma responsabilização do indivíduo por não conseguir emprego. Levando em conta essa referência, como se explicaria uma política governamental de educação profissional que propõe geração de empregos, do ponto de vista político e público, mas está fundada numa perspectiva “privada” do emprego, a empregabilidade?

Nesse cenário, a reestruturação da educação profissional, além de sua perspectiva técnico-operacional, possui uma forte conotação político-ideológica, na medida em que faz interface com a globalização, com as orientações neoliberais e com a instauração do Estado mínimo, que entre outras questões, provocaram a crise do emprego, acirrando a ligação da educação com o setor produtivo e a individualização na lógica de competências. Daí se explica o adentramento da noção

destas na estruturação dos currículos, na certificação profissional, assim como na veiculação do discurso da empregabilidade e da laboralidade.

Toda essa reconfiguração do mundo do trabalho e da educação profissional vem provocando consequências, tanto internacionalmente quanto nacionalmente, como por exemplo, a necessidade de reformulação dos sistemas responsáveis pela educação profissional. No Brasil, isso começa a se concretizar a partir, sobretudo, dos anos 1990 e, mais especificamente, após a vigência do Decreto 2208/97, consubstanciado no privilegiamento de uma formação pontual, pragmática, aligeirada e voltada para o mercado de trabalho, pondo em destaque que a chave do êxito profissional está na capacidade e rapidez de inovação do trabalhador.

Ainda no que diz respeito à reconfiguração da educação profissional, ela é orientada pela racionalidade dos processos de mudança social, e tem como centrais os valores do mercado de trabalho; mas, sobretudo, orienta-se pela transformação na ciência e na profissionalização; convertendo-se, assim, em categoria predominantemente epistemológica, o que significa, no plano político, um processo de enfraquecimento do movimento sindical e partidário, com destaque para aqueles que atuam na educação profissional.

Essas contraditórias dimensões da política de educação profissional podem ser percebidas de forma mais intensa nas múltiplas ofertas de formação para os profissionais, subsidiadas com o próprio dinheiro dos trabalhadores, ou seja, o governo fomenta instrumentos para que os trabalhadores, como indivíduos, cuidem de sua própria “competência” e encontrem o seu trabalho. Desse modo, opera-se a passagem “tupiniquim” do “direito ao trabalho” para a “empregabilidade”. Opera-se, em outras palavras, a “privatização” da dimensão pública e estatal da questão do emprego e da educação, referendada na empregabilidade e não mais no direito do cidadão ao trabalho.

Para que tais contradições sejam mais amplamente visualizadas e compreendidas, elegemos como objeto de estudo dessa tese um dos integrantes do Sistema “S”, o SENAI da cidade de Montes Claros, norte do estado de Minas Gerais. Propomos a verificação dos impactos que a mudança do modelo de qualificação para o modelo de competência podem trazer para a educação profissional de nível técnico. Além disso, propõe-se a identificação dos requisitos exigidos pelo mercado

de trabalho no setor industrial a partir da reestruturação produtiva, uma vez que essa instituição é formadora dessa força de trabalho e contribui para o desenvolvimento social e econômico da região.

Outro ponto relevante nessa pesquisa é analisar como os sistemas de formação profissional, mais especificamente o SENAI, podem estar sempre se adaptando às necessidades de flexibilização do trabalho, articulando teoria e prática na formação e promoção profissional do trabalhador para que este torne-se polivalente e domine um conjunto de conhecimentos e competências requeridos por um mercado de trabalho em constante transformação.

Preocupa-nos também perceber as várias expectativas que são depositadas sobre o trabalhador em relação à polivalência e domínio de conhecimentos e competências já citados, como, por exemplo, articular o ensino de caráter geral com a formação técnica, considerando a flexibilidade desejada.

De forma mais particularizada, pretende-se também investigar a contribuição do SENAI de Montes Claros para a qualificação de trabalhadores e o conseqüente ingresso no mercado de trabalho. Criado na década de 1940, o Sistema “S” é formado por instituições de ensino de capacitação profissional e de formação social e é reconhecido por atender a maior parte da demanda por qualificação profissional do país.

Desde sua criação até o final da década de 1980, os trabalhadores formados pelo Sistema “S” eram capacitados pelo chamado modelo de qualificação com características do modelo taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho. A partir das mudanças de reestruturação produtiva, iniciadas na década de 1980 e aceleradas na década de 1990, esses centros de formação viram-se diante de uma nova realidade para a formação da força de trabalho. Se antes, o trabalhador precisava saber apenas o necessário para o exercício da ocupação, predominantemente instrumental e mecânica; agora, ele precisa desenvolver competências cognitivas e de relacionamento, como análise, síntese, interpretação e uso de diferentes tipos de linguagem, rapidez de resposta, resistência a pressões, capacidade de trabalhar em grupo, ou seja, o trabalhador da sociedade moderna deve intervir crítica e criativamente nos problemas que possam surgir na sua rotina de trabalho.

A relação educação e trabalho sempre foi e continua sendo motivo de diferentes debates entre educadores e pesquisadores brasileiros, principalmente neste momento histórico em que existe um consenso de que o mundo passa por profundas mudanças que atingem diretamente a formação profissional da classe trabalhadora.

Entendendo que, para compreender o problema proposto, é necessário colocá-lo dentro de um contexto e, por intermédio da análise de dados, checar sua compreensão, concepções, significados, fatores geradores e consequências. Trabalhamos com uma hipótese geral sustentada pela compreensão de que o discurso sobre competência e empregabilidade presente num tema mais amplo: a educação profissional de nível técnico desenvolvido pelo SENAI, pode ser percebido e considerada como fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e profissionais dos trabalhadores.

A competência é enunciada pelo SENAI como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos profissionais. No entanto, ao ser descrita, não estaria reduzindo as atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões taylorista-fordistas? O discurso construído pelo SENAI, sustentado na necessidade de se redirecionar a educação profissional na perspectiva pós-industrial e pós-fordista, não seria ideológico? Qual a contribuição dos cursos oferecidos pelo SENAI para exercício das atividades profissionais de trabalhadores, baseando-se na pedagogia da competência?

Este texto, que apresento tem como objetivo verificar os impactos que a mudança do modelo de qualificação para o modelo de competência podem trazer para a educação profissional de nível técnico. Além disso, propõe-se a identificação dos requisitos exigidos pelo mercado de trabalho no setor industrial a partir da reestruturação produtiva, uma vez que essa instituição é formadora dessa força de trabalho e contribui para o desenvolvimento social e econômico da região.

Outro ponto relevante nessa pesquisa é analisar como os sistemas de formação profissional, mais especificamente o SENAI, podem estar sempre se adaptando às necessidades de flexibilização do trabalho, articulando teoria e prática na formação e promoção profissional do trabalhador para que este torne-se

polivalente e domine um conjunto de conhecimentos e competências requeridos por um mercado de trabalho em constante transformação.

Preocupa-nos também perceber as várias expectativas que são depositadas sobre o trabalhador em relação à polivalência e domínio de conhecimentos e competências já citados, como, por exemplo, articular o ensino de caráter geral com a formação técnica, considerando a flexibilidade desejada.

De forma mais particularizada, pretende-se também investigar a contribuição do SENAI de Montes Claros para a qualificação de trabalhadores e o conseqüente ingresso no mercado de trabalho. Criado na década de 1940, o Sistema “S” é formado por instituições de ensino de capacitação profissional e de formação social e é reconhecido por atender a maior parte da demanda por qualificação profissional do país. Desenvolve-se em cinco momentos de investigação e reflexão apresentados em capítulos.

A seguir, a estrutura de nosso trabalho.

O primeiro capítulo tem por objetivo expor de forma sistemática a definição e delimitação do objeto da pesquisa e explicitar, no campo teórico e metodológico, os referenciais assumidos para nortear o percurso investigativo. Esses dois componentes serão precedidos de uma exposição analítica da minha trajetória de formação.

Nesse capítulo, falaremos sobre alguns conceitos da Análise do Discurso de orientação francesa. Como parte integrante das Ciências da Linguagem, essa área de estudo ofereceu-nos uma perspectiva científica para analisarmos nossos dados, uma vez que essa temática envolve o lingüístico (discurso) e o social.

A base epistemológica para a análise dos dados será o conceito de formação discursiva, proposta inicialmente por Michel Foucault (1987) e modificada por Michel Pêcheux (1990b) no âmbito da análise do discurso. No contexto brasileiro, recorreremos a Orlandi (1992) para compreendermos a análise do discurso e a formação discursiva.

Buscamos assim, identificar, recorrendo à análise do discurso sob a luz do conteúdo, qual a visão dos atores envolvidos no processo de educação profissional do SENAI- Montes Claros, com relação às exigências do mundo do trabalho e ao modelo de formação por competência; de que maneira o discurso do novo trabalhador é assimilado, reproduzido ou questionado pelo docente. Procuramos



também encontrar relações entre a história do docente dentro da instituição e no mundo do trabalho com seu ponto de vista e qual o posicionamento do SENAI no que diz respeito à formação da força de trabalho em relação ao mercado. Enfim, as divergências e convergências entre o discurso da instituição e o discurso dos diversos atores envolvidos no processo de reestruturação da educação profissional orientado pela pedagogia de competências, incluindo o discurso oficial da Reforma /reestruturação da educação profissional.

No capítulo 2, analisamos o conceito de “empregabilidade”, o qual emerge no contexto das mudanças do mundo do trabalho dos anos noventa. Nesse quadro de afirmação e expansão do Estado neoliberal, que restringe sua atuação à área social, a preocupação com o trabalho é deslocada para o indivíduo.

Considerando que é nesse contexto que configuram novas políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à educação profissional; focalizamos, no presente capítulo, alguns aspectos do processo de passagem de um tipo de organização estatal para outro. Para isso, situamos, primeiramente, o contexto econômico, social e político dos anos noventa, no qual se dão significativas mudanças no mundo do trabalho que contribuem para tornar central a questão do conhecimento no âmbito das políticas de emprego.

Sabendo-se da importância que têm para os trabalhadores, as redefinições na forma de qualificação profissional; abordamos, ainda neste capítulo, as relações entre o movimento sindical e as políticas de Educação profissional.

“Não dar novos nomes às coisas velhas nem dar nomes velhos às coisas novas.” Com essa ideia surpreendente, pois é simples e ao mesmo tempo profunda, Gaston Bachelard gostava de definir o desafio das ciências humanas. Na gramática do mundo do trabalho e da educação profissional, observamos uma dança de conceitos ressemantizados que muitas vezes denotam mais continuidades do que rupturas com o velho. Orientados por essa reflexão; no terceiro capítulo, procuramos construir um aprofundamento de conceitos e concepções que se situam como centrais para nossa análise da educação profissional. Aqui, interessa saber se a formação profissional, através do desenvolvimento de competências, apesar de apresentar-se como algo novo, não estaria estabelecendo continuidades com a formação profissional tradicional.

Nesse capítulo, são desenvolvidos os seguintes tópicos: o conceito de qualificação e seu deslocamento para o modelo de competência; o processo de individualização na lógica de competências; a apropriação socioeconômica da noção de competência; processos de certificação; o currículo e o modelo de competência.

O quarto capítulo, analisa a institucionalização da pedagogia das competências: a proposta oficial da Reforma, através da LDBEN/96 e o Sistema Pedagógico baseado nas competências. Também reflete sobre as propostas de educação profissional no governo Lula, marcado pela descentralização e desregulamentação das políticas de educação e emprego e também focalização nessas políticas.

O quinto capítulo trata da formação profissional no Brasil. Inicialmente, é abordada a história da preparação para o trabalho através da educação formal. Esta engloba necessariamente as diferentes políticas públicas implementadas pelo Estado, ao longo da história, com a finalidade de preparar os trabalhadores para o exercício de atividades profissionais. Posteriormente, é focado o papel que o SENAI ocupa na formação do trabalhador brasileiro e o ensino técnico e sua reforma no contexto da educação profissional brasileira. Para isso, foi investigada a história do SENAI para, em seguida, discutir-se a atual configuração que essa agência de formação profissional possui, tanto em termos nacionais como no município de Montes Claros. Consoante com os objetivos desta pesquisa, a última parte desse capítulo apresenta uma discussão sobre o currículo do curso Técnico em Eletromecânica.

Nesse mesmo capítulo são apresentados os dados coletados na pesquisa de campo com os professores, técnicos, alunos, funcionários e representação sindical e empresarial. Os dados dos alunos referem-se a características pessoais (como sexo, idade e situação profissional) e a dados da trajetória profissional (motivo de contratação, relações de cursos de capacitação freqüentados, entre outros).

A análise dos dados busca discutir a contribuição do curso técnico frequentado para a prática profissional dos trabalhadores, centrada na identificação dos discursos dos diversos atores entrevistados sobre a eficácia e compreensão da pedagogia de competência como garantidora de empregabilidade, dentro dos

discursos argumentativos das discussões e proposições, assim como dos discursos normativos legais.

O sexto capítulo, intitulado Sistema pedagógico baseado nas competências e análise do discurso do SENAI, apresenta a seguinte estruturação: as implicações da LDBEN/96; Política de Formação Profissional do SENAI: Qualificação x Competência; análise do Plano de curso e a organização curricular do curso; entrevistas com os professores, técnicos alunos e funcionários; o sentido do discurso da empregabilidade e quando possível, destino dos alunos egressos.

O SENAI, historicamente, constituiu-se como uma instituição da área privada que tem sido utilizada pelos empresários e pelo Governo Central na formação do trabalhador, voltada particularmente, ao setor industrial. Nesse contexto, analisamos sob a ótica dos egressos desses cursos de formação profissional, analisada à luz das principais contribuições teóricas do trabalho como princípio educativo para detectar se, de fato, a formação profissional obtida por eles repercute na sua empregabilidade.

Também esse capítulo expressa um movimento conclusivo que, resgatando a investigação e a reflexão da tese com base na hipótese, sistematiza os avanços de conhecimento adquiridos pela autora e contribui para que sejam levantadas novas questões relacionadas a alguns aspectos da educação profissional como política pública, como formação humana e como construção de uma prática fundamentada e transformadora.

A pesquisa está sendo desenvolvida através de três fases distintas e complementares:

Primeira Fase: Levantamento de material bibliográfico disponível para aprofundar e construir um referencial teórico relacionado às concepções de educação profissional no Brasil; políticas públicas para a área; discussões sobre o deslocamento do modelo de qualificação profissional para o modelo de competência, complementado com os resultados de pesquisa sobre a temática enfocada.

A pesquisa bibliográfica proposta está sendo feita através de leituras de autores como Acácia Kuenzer (1994, 1997, 2002, 2004), Helena Hirata (1994), Fernando Fidalgo (2000), Celso Ferreti (1999), Neise Deluiz (2001), Gaudêncio Frigotto (1998, 2004, 2006), dentre outros que discutem como a reestruturação produtiva afeta a educação profissional e como os trabalhadores sentem esses

impactos. Através dessas leituras, pretende-se alcançar uma base teórica que sirva de suporte para a análise dos dados coletados referentes aos temas mencionados na estruturação do capítulo em questão.

Na etapa seguinte dessa mesma fase; buscou-se, junto à direção do centro de formação, SENAI, materiais documentais que permitiram acessar os projetos pedagógicos, tanto dos cursos oferecidos há alguns anos quanto dos atuais, para identificar suas concepções filosóficas, seus objetivos, suas atividades diversas (práticas didático-pedagógicas, eventos, projetos, etc.), estrutura curricular, tempos oficiais e efetivos de permanência nos cursos, histórico escolar de alunos e alunas, as trajetórias de sucessos no curso, índices de reprovação, trancamentos, abandonos, endereços para contato, idade de ingresso, sexo, etc. Por meio dessa pesquisa documental, verificaremos se a reestruturação produtiva afetou os cursos de formação profissional do SENAI de Montes Claros/ MG.

Segunda fase: fase metodológica na qual foi delimitado o universo de egressos a ser trabalhado entre os formandos do curso no período compreendido entre 2007 e 2009. A partir dos dados preliminares com a identificação inicial dos egressos, foram aplicados os instrumentos de pesquisa para captação de suas percepções como profissionais oriundos do curso de Técnico em Eletromecânica. Também faremos entrevistas com os professores, técnicos alunos, funcionários, diretor e até mesmo com representantes sindicais, e análise do discurso do governo, empresários e trabalhadores.

Terceira fase: Compilação e sistematização das entrevistas a partir do conteúdo das posições e observações expressas nas falas dos entrevistados, juntando-se ainda as anotações por parte do entrevistador.

Aplicou-se o questionário de pesquisa aos egressos do curso de técnico em Eletroeletrônica do SENAI de Montes Claros/ MG com o objetivo de coletar dados que indicassem como esse curso contribuiu para seu ingresso no mercado de trabalho e se essa formação foi suficiente para atender as demandas desse mercado. O instrumento aplicado através de formulário com perguntas fechadas e semiabertas, estruturou-se em: dados de identificação; situação socioeconômica e cultural; situação profissional; a visão dos egressos sobre sua trajetória escolar como alunos do curso; as expectativas e anseios para sua profissão e para sua vida,

numa amostra de 10% dos egressos dos cursos a partir de escolhas aleatórias. (veja Apêndice).

Para análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo, foi utilizado inicialmente o Programa Sphinx Plusx (programa de análise estatística e de conteúdo). De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 37); na análise de dados, o pesquisador busca conseguir respostas às suas indagações, comprovando ou refutando as hipóteses levantadas. Já a interpretação, segundo as mesmas autoras, “é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”.

Para tratar os dados obtidos nas questões abertas dos formulários aplicados, levou-se em consideração a observação de Lakatos e Marconi (1999) quanto à necessidade de analisar o conteúdo das comunicações por meio de categorias sistemáticas, previamente determinadas, que possibilitam inicialmente a quantificação dos dados coletados. Além disso, na pesquisa desenvolvida, fez-se necessária a utilização de alguns recursos e ferramentas dos programas SPSS (programa estatístico).

Após a pesquisa de campo, foi realizada também uma pesquisa documental através da análise do currículo do Curso Técnico em Eletromecânica. Dessa forma, foi possível discutir em qual conteúdo de formação profissional o currículo está fundamentado.

Faz-se necessário salientar que, no presente trabalho, utilizou-se, muitas vezes, citações diretas, com o intuito de corroborar as ideias que a autora defende e contrariar aquelas que ela refuta, possibilitando o acesso do leitor à versão original e levando ao enriquecimento da pesquisa.

Esta tese insere-se em uma epistemologia que concebe o conhecimento como falível, motivo pelo qual o trabalho não possui a pretensão de verdade, uma vez que os enunciados científicos não são permanentes, mas provisórios.

## **PARTE I**

### **CAPÍTULO I TENSÃO NA DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA**

Este capítulo tem por objetivo expor de forma sistemática a definição e delimitação do objeto de pesquisa e explicitar, nos campos teórico e metodológico, os referenciais assumidos para nortear o percurso investigativo.

Esses dois componentes serão precedidos por uma exposição analítica da minha trajetória de formação. Essa explicitação tem um objetivo: não perder, no movimento das transformações pessoais, a radicalidade histórica de uma identidade, que se expressa neste trabalho, como intelectual, mas indissociável da omnilateralidade que caracteriza a totalidade humana pessoal.

Antes da explicitação do objeto e do referencial de análise para a construção desta tese, impõe-se um resgate da minha trajetória formativa. E este resgate não teria sido completo se não assumisse o movimento de minha vida como uma totalidade, sem a qual os momentos vividos nem mesmo se explicariam como expressões de uma existência e as interferências dos contextos econômicos, sociais, políticos e culturais em que vivi.

Acredito que o fato mais fascinante do desenvolvimento de uma pesquisa é o reconhecimento de que a escolha de um tema significa que outros temas foram excluídos. A importância deste reconhecimento se constitui na compreensão de que a pesquisa a ser feita perpassa o entendimento inicial que se tem do objeto a ser estudado, o qual é composto pelas escolhas pessoais, pelos sentimentos, pelas percepções e pelas experiências. Por isso considero necessário expor um pouco desta vivência, percepção e sentimentos para justificar o tema aqui desenvolvido.

A segunda metade dos anos noventa apresentou-se pródiga em iniciativas oficiais na esfera educacional, no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Naquele momento, houve uma ampla reforma da educação consonância com a necessidade de formar um novo perfil do trabalhador nos necessários conteúdos postos pela mundialização do capital, tornando cada cidadão apto para o trabalho (competente e empregável) e preparando um novo cidadão crítico para o mundo globalizado.

A referida reforma foi produzida por meio de uma profusão de medidas jurídico-administrativas, culminando na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível técnico MEC/CNE, dos parâmetros Curriculares para o ensino médio, das diretrizes curriculares para cursos de graduação, da regulamentação dos cursos sequenciais, dos processos de Avaliação da Educação Brasileira, do Fundo de manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do Magistério, da descentralização ou Desconcentração da gestão educacional, da reorganização da educação superior, da eventual mudança do conceito de Autonomia Universitária na constituição ou na sua regulamentação, do autoritário decreto sobre a formação de professores etc. Assim abre-se o caminho para um novo projeto de modernidade, afirmado principalmente após o marco regulatório do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE/MARE, 1995).

Todas essas leis, decretos-leis e outros expedientes jurídico-administrativos nos levam a crer em uma profunda mudança na educação brasileira, na direção da construção e fortalecimento da cidadania, na centralidade do conhecimento como condição e no aumento das possibilidades de emprego por meio dos discursos dos reformadores, com a propagação na mídia falada e escrita e nos meios políticos e intelectuais brasileiros de uma avassaladora campanha em torno das reformas. A mídia anuncia um “novo tempo”, um “novo cidadão brasileiro”, cujo perfil teria como pilares o modelo de competência e da empregabilidade. Em contradição com os discursos das reformas e da crença de tempos melhores por parte dos arautos da reforma, vivenciamos um contexto de obstaculização e/ou redirecionamento das conquistas de 1988, num cenário de desemprego e da violência. Assim vivemos uma tensão entre o marco legal e as condições reais em tempos de neoliberalismo e barbárie.

### **1.1. Definição e delimitação do objeto**

Já na década de noventa, manifestava-se minha preocupação com a ação educativa no seu aspecto profissional. Preocupação que se foi reiterando e se tornou mais aguda no trato da docência refletida na sociologia do trabalho. Não foi o acaso, nem uma eventual oportunidade de acesso, mas uma escolha de afinidade, o que marcou o encontro da inspiração básica na obra de Manacorda (1989),

apresentada por Paolo Nosella como “uma verdadeira busca, às vezes mais, às vezes menos esperançosa, do momento decisivo em que a história tenta produzir o homem democrático, isto é, o homem culto e, ao mesmo tempo, produtivo” (Ibidem, p.2).

Tal obra tratou de convencer-me de que as reformas assistidas nessa década apresentavam um cunho ideológico e político cujo fundamento era uma educação para os trabalhadores voltada para o mercado, num contexto em que problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais de profundas crises econômicas e sociais vividas pelo país desde o início dos anos oitenta do século passado. Tudo isso num cenário em que as forças de resistência se encontravam fragmentadas, particularmente o movimento dos trabalhadores, em função do desemprego, da precarização e flexibilização das relações de trabalho e dos direitos.

Para estudiosos como Antunes (1998), Araújo (1999), Cunha (1997), Castro (1997), Dugué, (1998), Fidalgo (1999), Kirschner (1993), Kuenzer (1997), Machado (1996) Moraes (S/D), Salm E Fogaça (1997), Soares (1999 A), dentre outros, embora o termo reforma tenha sido largamente utilizado pelo projeto em curso no país, nos anos 1990 para designar as novas orientações para a educação profissional, a perspectiva da reforma esteve apropriada de uma forte ideologia da ideia reformista, a qual é destituída de uma perspectiva de melhoria de condições de vida e trabalho para as maiorias.

Um pouco antes desse momento, em 1986, além de professora, comecei a trabalhar como técnica no Sistema Nacional de Emprego (SINE), no Núcleo Microrregional de Montes Claros, vinculado à Secretaria de Estado do Trabalho, da Assistência Social, da Criança e do Adolescente de Minas Gerais (SETASCAD/MG).

Nesse período, verificaram-se profundas mudanças em todos os níveis da sociedade brasileira; envolvendo, particularmente, a economia e a organização do Estado que refletiram sobre o mundo do trabalho e sobre a educação.

As minhas atividades profissionais ligadas à operacionalização das políticas de formação profissional, permitiam-me acompanhar as propostas governamentais (Prática) e em contrapartida me faziam perceber uma conexão com a teoria vivenciada na vida acadêmica (Teoria).



Dessa forma, pude perceber como nunca havia visto anteriormente, que as mudanças verificadas a partir do final da década de oitenta foram acompanhadas de um maior apelo à educação profissional, tanto por parte das instâncias públicas quanto do setor empresarial que passaram a sustentar, com veemência, a tese de que a baixa qualificação dos trabalhadores brasileiros era uma das principais razões para justificar o enorme desemprego no país.

A dedicação ao aprofundamento de estudos sobre os vínculos entre educação e políticas públicas, fez-me procurar um curso de especialização. Assim, no período do curso de especialização em Políticas Públicas, a contrapartida no plano intelectual das atividades desenvolvidas por mim nos programas de qualificação profissional e o meu retorno à docência do ensino superior na Universidade Estadual de Montes-Claros (UNIMONTES), fizeram com que fosse amadurecida a ideia de submeter um projeto de dissertação ao Programa de Mestrado em Educação e Políticas Públicas da UFMG em 2000.

Em maio de 2002, a ideia do projeto materializa-se e a minha dissertação de mestrado, submetida à Universidade Federal de Minas Gerias. Essa história confunde-se muito com minha própria história, exatamente pelo fato de a origem deste trabalho estar relacionada não só a uma curiosidade acadêmica, mas a minha experiência profissional na SETASCAD, através do Programa de Geração de Emprego e Renda – PROGER, a Intermediação de Emprego, o Seguro-desemprego, e principalmente no Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR.

Muitas questões precisavam ser respondidas, tendo em vista os objetivos que vinham sendo atribuídos à educação profissional no novo contexto de mudanças do país, pelas entidades sindicais, governo ou empresários, visando a se realizar uma política de requalificação profissional. Percebia, no nível das políticas públicas para o emprego no Brasil, uma associação entre política de emprego e formação profissional que não se registra em épocas precedentes. Tal vínculo tinha chamado a minha atenção, especialmente quando programas de geração de emprego e renda, apresentados nos anos noventa, reforçavam a dimensão educacional.

Por tudo isso, a preparação da minha dissertação de mestrado representou para mim um momento de reflexão e uma oportunidade de registrar

parte da memória desse processo, extremamente rico em suas possibilidades de desdobramento.

Quanto à argumentação que sustentei na minha dissertação, seu núcleo principal é o seguinte: mudança no paradigma produtivo → centralidade do conhecimento → crise do Estado do Bem-Estar/ neoliberalismo/ privatização → crise do direito ao trabalho / do “pleno” emprego → empregabilidade → qualificação profissional / competência → políticas públicas de emprego no contexto de afastamento do Estado da área social → nascimento do PROGER [centralidade do conhecimento → empregabilidade → políticas públicas de emprego com base na qualificação profissional – PROGER/ PLANFOR – e sua dimensão educacional.

Esse esquema, com certeza, oferece apenas uma visão sintética das questões por mim abordadas. O mais importante a dizer, no entanto, é que o PROGER/PLANFOR, política pública de emprego baseada na oferta de qualificação profissional visando a ampliar a “empregabilidade” do trabalhador, insere-se num processo de passagem do direito do cidadão ao trabalho (dimensão pública) para a instituição do dever do indivíduo para com o seu próprio trabalho (dimensão privada).

Desse modo, procurei explicar a relação entre “centralidade do conhecimento” e mudanças no mundo/mercado do/e trabalho. Tal relação, no contexto do pós-fordismo, Estado neoliberal, entre outros, aparece sob a complicada questão da “empregabilidade”. Minha preocupação, então, passa a ser a de explicar o nexo entre “centralidade do conhecimento” e “empregabilidade”. Para isso, parti dos múltiplos problemas, dentre os quais uma crise generalizada de emprego, em todo o mundo ocidental, surgidos no contexto desse novo paradigma produtivo. É nesse quadro que, a meu ver, surge o conceito de “empregabilidade”.

Com isso, desenvolvi a tese central do meu trabalho: de questão social e política, pretende-se converter o emprego numa questão privada.

O processo de produção da dissertação foi, certamente, mais rico que seu resultado, uma vez que envolveu aspectos relevantes da vida acadêmica com o reconhecimento em comunidades de produção de conhecimento e o desenvolvimento de projetos coletivos, que evidenciaram a interlocução entre teoria e prática para além dos muros da universidade.

Uma maior familiaridade com a pesquisa, então, vem sendo desenvolvida, desde o mestrado até o momento. Com isso, a conquista da clareza, em especial pelo exercício docente que realizo, no sentido de que o ensino, numa perspectiva plena, não pode estar dissociado da pesquisa, ou seja, da produção de conhecimento científico, especialmente nas oportunidades decorrentes dos estudos de pós-graduação. Aliado a isso, a crença de que através do ensino, pesquisa e extensão poderemos lutar para a construção de um mundo melhor e, assim, filiar-mos ao “sindicato” dos que acreditam que por meio da educação é possível a (re)construção de uma sociedade mais igualitária e, sobretudo, mais humana.

Nesse sentido, a trajetória dos estudos induz a uma reflexão mais específica no que tange a abordagem da educação profissional brasileira que, aqui proposta, pretende enfatizar a questão conceitual em sua historicidade, desvendando linhas de pensamento e sua relação com objetivos e metas de setores sociais, expressas nos discursos argumentativos e normativos, estabelecendo a relação das discussões e proposições com a formulação da norma legal. Por isso, a busca de referenciais deverá encontrar o caminho de sua sistematização ocupando-se tanto no campo epistemológico do conhecimento da realidade, quanto na sua necessária situação histórica e expressão.

Analisar o que significam tais proposições implica identificar a lógica presente no discurso do modelo que se propõe a desenvolver as chamadas competências. Para tanto, é necessário reconhecer seus argumentos, analisar em que consistem as dificuldades por ele apontadas, as conclusões a que chegam e as possíveis contradições inerentes a si próprio.

Portanto a análise do discurso enunciativo constituirá a nossa base teórica para a compreensão da prática discursiva do SENAI. Investigar essa prática, nesse contexto específico, faz-se necessário para que compreendamos a instituição em que se desenvolvem essas práticas, assim como os prescritos que regulamentam aquilo que (não) pode ser dito na relação entre educação profissional e trabalho, sob a ótica das competências. Para isso, desenvolveremos explicitações teóricas e conceituais que embasarão a nossa análise enunciativo-discursiva e que dialogarão com as contradições percebidas pelo modelo de qualificação profissional e a pedagogia de competências.

## 1.2 A Escolha de uma Teoria

Neste tópico, abordaremos a seguir alguns conceitos da Análise do Discurso de orientação francesa. Como parte integrante das Ciências da Linguagem, essa área de estudo ofereceu-nos uma perspectiva científica para analisarmos nossos dados, uma vez que essa disciplina trabalha com os campos linguístico e social.

A partir dessa concepção, acreditamos que estudar o posicionamento discursivo dos atores envolvidos na gestão da educação profissional é algo que poderá ser feito dentro da perspectiva da análise do discurso de orientação francesa, tendo em vista que as tendências francesas contemporâneas, nas quais a argumentação ultrapassa a oposição texto/contexto, inserem-se num lugar social e em quadros institucionais onde o estatuto do orador (sujeito discursivo), as circunstâncias sócio-históricas nas quais ele enuncia, a natureza do local (interlocutor), as opiniões e as crenças que circulam na situação. Tudo isso são fatores que constroem o discurso cuja análise interna deve-se levar em conta.

Dessa maneira; pretendemos, através da análise do discurso como base epistemológica, analisar os dados advindos das entrevistas com os autores que fazem parte desse contexto de educação profissional e do discurso normativo do governo e, assim, perceber as contradições internas da proposta de formação profissional baseada na noção de competências.

O discurso oficial para a formação profissional através do desenvolvimento de competências afirma que esta inovadora forma de instrução promove a elevação do nível de qualificação dos trabalhadores; desenvolve uma educação de tipo integral, superando a fragmentação entre o fazer e o pensar da educação profissional tradicional; promove o desenvolvimento da autonomia e da participação dos trabalhadores na vida das empresas; desenvolve uma capacidade real de trabalho em oposição à capacidade potencial, própria do referencial anterior calcado no conceito de qualificação; conjuga interesses de empresários e trabalhadores. Entretanto, é possível identificar algumas contradições nesse discurso.

A noção de formação discursiva; utilizada aqui como base para a análise de dados, muito acentuada por Foucault e por Pêcheux em suas primeiras análises do discurso, abre uma perspectiva teórica para a apreensão do domínio social

histórico e, ao mesmo tempo, para a análise do discurso. Curiosamente, datam do mesmo ano, 1969, a noção foucaultiana de formação discursiva, contida em *A arqueologia do saber*, e a criação da análise automática do discurso por Michel Pêcheux (1990 a).

A definição de formação discursiva implica “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1987 ,p.136).

A noção foucaultiana de discurso refere-se ao conjunto de enunciados provenientes de uma mesma formação discursiva. Pêcheux levou a noção para a análise do discurso, inicialmente construída no âmbito de uma tomada de posição puramente estruturalista e cujo objeto fora definido como as relações entre “máquinas” discursivas estruturais. Segundo Pêcheux:

A noção de formação discursiva tomada de empréstimo a Michel Foucault começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada (...): uma formação discursiva não é um espaço estrutural, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas). (PÊCHEUX, 1990 b, p. 3214)

A noção de interdiscurso foi, então, introduzida na análise do discurso para designar o espaço exterior específico de uma formação discursiva e, pouco mais tarde, Pêcheux (1990 b) modificou os procedimentos de análise do discurso que vinha utilizando, reconhecendo que as palavras mudam de sentido quando passam de uma formação discursiva a outra.

Para Orlandi (1992), o sujeito se expressa na ilusão de controlar a origem de seu discurso, sem que se dê conta de que o determinante dos sentidos desse discurso é a história, que se manifesta através das diferentes formações discursivas nas quais se inscreve e das quais não pode se desfazer. O sujeito, os sentidos de seus discursos, o dizível e o não dizível são determinados pelas formações discursivas que operam através de memórias discursivas próprias às diversas posições desse sujeito, e mostram as relações de poder que se estabelecem para determinação da verdade:

As formações discursivas são diferentes regiões que recordam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer...). O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores. (ORLANDI, 1992, p.20).

O sujeito pertence simultaneamente a múltiplas formações discursivas de acordo com as diversas posições (de gênero, raça, situação civil, profissão e os mais variados grupos sociais aos quais pertence) que ocupa. Cada formação rege, de forma específica a produção de sentidos permitidos válidos: “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (Foucault, 2004, p.12). As diferentes formações discursivas correspondem à representação imaginária dos lugares sociais de um sujeito, ou seja, não são meras situações sociais empíricas ou apenas traços sociológicos, mas projeções de formações imaginárias constituídas a partir das relações sociais que refletem a imagem que se faz, por exemplo, de um cientista, de um professor formador, de um político, de um pai, motivo pelo qual Orlandi não menciona situação e sim posição do sujeito em relação ao que diz (1989, p.130). Os mecanismos de interpretação são definidos de acordo com a posição do sujeito no momento da fala. A mesma palavra tem diferentes significações se dita por um sujeito enquanto cientista ou se dita por esse mesmo sujeito na posição de professor formador. Orlandi afirma ainda que:

É a formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada. Isso significa que as palavras, expressões e outros recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. É na formação discursiva que se constitui o domínio de saber que funciona como um princípio de aceitabilidade discursiva para um conjunto de formulações (o que pode e deve ser dito) e, ao mesmo tempo, como princípio de exclusão do não formulável (ORLANDI, 1988, p. 108).

O sentido da verdade varia conforme as diversas formações discursivas em que aparece, memórias que determinam os sentidos permitidos para aquelas palavras, memórias que constituem o já-dito, que autorizam certos sentidos e desautorizam outros tantos: “considerando que toda palavra, por se produzir em ‘meio’ ao já-dito de outros discursos, é habitada por um discurso outro” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 193).

A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com os outros sujeitos) e aí está a condição do consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeitos) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade. É nela também que o sentido adquire sua unidade.

Assim, como o sujeito não é origem de si mesmo, não tem o domínio de como os sentidos se formam nele, de como ele os experimenta. É, pois, necessário, para os que praticam a análise do discurso, aceitar a condição de não colocar o ponto final, entregar-se ao prazer da descoberta em cada passo. Frequentar autores não para fechar questão, mas para dialogar na diferença. Como diz Pêcheux (1990), em seu *La langue introuvable*, na linguagem as questões não se fecham. Elas retornam (ORLANDI, 2006, p. 6).

A Análise de Discurso (AD) surgiu na teoria social como uma proposta de análise linguística que confere ao conteúdo social dos dados coletados em entrevistas a possibilidade de ser interpretado à luz da própria linguagem, passando esta a desempenhar um papel mais central dentro dos fenômenos sociais. Para a AD não há linguagem desprovida de historicidade e de significado, e não há fato social que não possa ser expresso através da linguagem. É justamente por possuir esse caráter dinâmico e dialético que a AD é posta como método para analisar mudanças, os discursos que as geraram e que são gerados por elas, já fixadas ou em curso na sociedade, não contemplando, assim, a mudança social em si. Além disso, analisa o contexto em que e por quem esses discursos são gerados.

A AD estabelece-se como disciplina a partir dos anos 1950, quando surgem duas tendências antagonistas no que diz respeito às concepções de discurso e dos métodos de análise deste. A primeira perspectiva parte do trabalho de Harris, *Discourse Analysis*, datado de 1952. Considerada como a perspectiva americana da AD, que mesmo livrando o texto do seu “viés conteudista”, concebe “frase e texto como elementos isomórficos diferenciando apenas em grau de complexidade”. A análise do texto preocupa-se muito mais com a organização dada aos elementos que o constituem do que com a estruturação dos sentidos (BRANDÃO, 2002, p. 15-6). Por outro lado, a perspectiva europeia, representada por Benveniste, parte da relação entre o discurso e as suas condições de produção (ORLANDI citado por BRANDÃO, idem, p. 16).

No terreno da AD, a concepção de discurso rompe os limites da fala e da gramática, passando a referir-se à linguagem em movimento dotada de significado, “a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2000, p. 15). É também o objeto dotado de elementos sociais e históricos em que se pode observar a relação entre língua e ideologia (*idem*, p. 16-7). Ademais, o discurso não representa apenas transferência de informação, também não constitui nenhum sistema de “fala” e, sim, o lugar onde os sujeitos estabelecem relações com a língua e com a historicidade, ao mesmo tempo em que são construídos e posicionados. Para Orlandi (*idem*, p. 19), “Conjugando a língua com a história na produção de sentidos [a Análise do Discurso] trabalha o que vai se chamar a forma material [...] que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é, portanto linguístico-histórica.”.

Isso faz com que a AD considere que os elementos simbólicos a que se submete a linguagem alteram o conteúdo real da história. A constituição do sujeito estará diretamente ligada aos seus elementos sócio-históricos (*idem*, p. 19-20). Assim, “a linguagem só é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (*idem*, p. 25).

A AD trata ainda das condições de produção, ou seja, o contexto sócio-histórico e a interpretação dada ao discurso, que será direcionada sob o ponto de vista do analista. O que significa dizer que as variáveis serão determinadas pelo pesquisador, de acordo com os elementos que ele pretende analisar naquele discurso especificamente. As condições de produção referem-se aos mecanismos a que se recorre na formação do evento discursivo, que representa o contexto imediato em sentido estrito e o contexto sócio-histórico em sentido mais abrangente. A memória discursiva, a que se recorrerá para compor o interdiscurso, representa um dos mecanismos de constituição do evento. Significa o “já-dito”, a utilização de conceitos, palavras, linguagens utilizadas em outros lugares que são tomadas emprestadas para a constituição de um novo discurso (*idem*, p. 31-33). Desse modo, ORLANDI (*idem*, p. 34) afirma que

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. [...] É preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’ possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras.



Com base nos elementos constitutivos da AD acima explicitados, desenvolveremos nossa análise do discurso dos atores envolvidos no processo de educação profissional do SENAI-Montes Claros com relação às mudanças sofridas no modelo de formação do trabalhador a partir da reestruturação dos meios de produção e da legislação educacional.

No caso da reestruturação da educação profissional, a problematização no ambiente de trabalho surge no momento em que novas formas de gestão e novas tecnologias passaram a ocupar o chão de fábrica, desencadeando novas relações de trabalho e a necessidade de um novo trabalhador. O conceito de *qualificação*, que antes ocupava a centralidade do discurso no que diz respeito à formação do trabalhador, dá lugar ao conceito de *competências*, determinando o aparecimento de um novo sujeito: o trabalhador polivalente. Assim, o discurso de uma nova educação profissional surge como resposta às contradições e dilemas vivenciados no mundo do trabalho, em que o trabalhador não polivalente não mais atendia às exigências do setor produtivo. O que se vê é a luta hegemônica no sentido de fazer crer na existência desse novo trabalhador. O surgimento de um novo discurso recorre a elementos já ditos, parafrásicos, ao passo que a interpretação e reprodução desse novo discurso abrem espaço para a polissemia ao permitir novos significados.

Na dimensão da prática social, mais especificamente no que diz respeito às ações do SENAI-Montes Claros, identificamos a presença de elementos parafrásicos e polissêmicos, uma vez que a instituição, ao reformular suas ações de educação profissional, estará baseando-se tanto no discurso empresarial – que defende o uso das múltiplas competências no ambiente de trabalho, sobretudo a produtividade – quanto no discurso legal, através da Lei de Diretrizes e Bases, que possui o mesmo discurso proveniente da classe empresarial, porém com a ressalva de que a formação do trabalhador deve ser plena, dotando-lhe de criticidade, não apenas do instrumento da produtividade.

Os elementos simbólicos, a que se submete a análise enunciativo-discursiva dos nossos dados, serão aqui esboçados, para serem retomados e aprofundados na terceira parte desta tese.

De acordo com Maingueneau (2005b), o discurso possui a capacidade de “criar” em conjunto com o enunciador:

Um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em certa configuração cultural e que, implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte de material e um modo de circulação para o enunciado (MAINGUENEAU, 2005b, p. 75).

Dessa forma, percebemos que o discurso obedece a regras que interagem com o enunciador e, ainda, com o social que dita os papéis, os lugares e o modo de circulação de um enunciado. Essa noção é importante para compreendermos como o *ethos* e o cenário são “criados” pelo/no discurso do nosso protagonista do trabalho. Essas categorias discursivas foram escolhidas porque nos ajudaram a compreender o posicionamento discursivo dos atores envolvidos na gestão da educação profissional a partir das orientações dos documentos oficiais sobre Educação profissional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>1</sup> e o decreto Lei 2208/97<sup>2</sup>. Mostraremos em nossa análise a presença de *corpos* discursivos que diferem das práticas educativas que decidem desempenhar um papel em função dos efeitos que pretende produzir sobre o mercado de trabalho. O corpo discursivo do enunciador se mostra conforme o posicionamento que o faz assumir um determinado modo de ação.

Nesta tese, trabalharemos com a concepção que concebe a Análise do Discurso como o *ethos* no nível discursivo, ou seja, é o posicionamento discursivo no qual o enunciador está inscrito que confere a ele um determinado *ethos*. O discurso “cria” o *corpo* de um *fiador* que, por meio de sua enunciação, produz certos efeitos na comunidade discursiva pressuposta e é, ao mesmo tempo, validada por aquele discurso e também as orientações de Orlandi (2006), onde nas práticas discursivas, podemos perceber uma diferença entre o que é dito, materializado discursivamente de maneira indireta, e o que é mostrado, indícios presentes na enunciação que remetem a uma forma de ser do enunciador na situação de enunciação.

---

<sup>1</sup> BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833- 27841, 23 de dez. 1987. Seção I.

<sup>2</sup> Id. Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 135, n.74, p. 7760-7761, 18 de abril de 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

### **1.3. Os conceitos, ressemantização e concepções de educação profissional**

Ao propor uma abordagem sobre o mundo do trabalho, analisando a formação profissional da classe que vive do trabalho, a nossa intenção é, antes de tudo, reafirmar que o trabalho continua a ser tão essencial para a vida humana como começou a sê-lo com a modernidade. Entretanto, é também preciso afirmar que o trabalho alienado se sujeita às exigências de uma sociedade capitalista. Emancipar-se; humanizar-se, através do trabalho, significa ser autônomo, portanto tentar ser capaz de escolher, mesmo em situações adversas como a atual. Neste sentido, a educação profissional apresenta-se como fundamental para a formação do homem para a vida e para o trabalho.

Muitos são os conceitos que envolvem a formação profissional. Autores, com diferentes formas de pensar a educação profissional, contribuíram com seus estudos; dando-nos, assim, subsídios que nos tornam capazes de aprofundar nesse campo. Para tanto, direcionamos nosso trabalho, neste momento, para a análise das concepções sobre a educação profissional de alguns estudiosos dessa área.

#### **1.3.1. O Trabalho como Princípio Educativo**

O trabalho como princípio educativo é basicamente uma formulação marxista e tem sua origem na contribuição marxiana sobre o trabalho na constituição do homem e na construção da sociedade humana. Para Marx, o trabalho é a atividade vital, que torna possível a existência e a reprodução da vida humana. É atividade constituidora da humanidade do homem, ou seja, aquilo que o diferencia de todo o resto da natureza.

O trabalho é a categoria central a partir, ou em torno da qual, pode-se pensar o indivíduo, a sociedade, com seus sistemas políticos, jurídicos, ideológicos, sua cultura, etc. O trabalho, assim, seria o espaço de afirmação do homem. No capitalismo, todavia, este caráter de afirmação estaria oculto, existindo apenas potencialmente; prevalecendo, então, o caráter de negação do homem, precisamente porque o produto do trabalho, nesta sociedade, pertence a ela mesma e não ao homem. Neste contexto, o princípio educativo do trabalho desumaniza mais que humaniza, negando o homem numa relação alienante.

Na concepção marxista, porém, o trabalho, enquanto princípio educativo, edifica-se a partir do conceito de atividade teórico-prática e tem como horizonte o surgimento, formação e desenvolvimento da consciência humana, através da realidade em movimento.

Essa perspectiva é fundamental para o processo de educação das massas para que estas possam viver de modo ativo e consciente, tornando-se, assim, protagonistas da transformação social.

Entendemos conforme Marx (1988) que o trabalho é, em primeiro lugar, um processo entre o homem e a natureza, no qual o ser humano faculta, regula e controla a sua forma material com a natureza através de sua atividade. E, atuando sobre a natureza externa a si, modifica-a, alterando também a própria natureza humana.

Por sua vez, Franco (1989), concebe a atividade do trabalho, como formadora da personalidade do indivíduo. Através dela, ele desenvolve suas aptidões e, nela, forjam-se suas representações sociais, refletem-se seus princípios ideológicos e cristalizam-se suas atividades frente à ação prática.

Evidentemente, a transformação do processo de trabalho, desde sua base na tradição até sua base na ciência, não é apenas inevitável como também necessária para o progresso e emancipação dos homens.

Nesse sentido, é preciso considerar que, na medida em que avançam o desenvolvimento científico e tecnológico, modificam-se, substancialmente, as relações de produção, o que por sua vez reflete-se nas exigências de qualificação profissional e nos padrões educacionais demandados pelos trabalhadores. Com efeito, a relação entre educação e trabalho torna-se cada vez mais complexa.

Em torno dessa relação, é necessário refletir sobre as possibilidades e os limites de um projeto pedagógico que toma o trabalho como princípio educativo. Considerando que no sistema capitalista o trabalho é dominado e modelado pelo processo de acumulação e expansão do capital visando a obtenção de maior lucro, todas as relações sociais acabam ficando subordinadas ao capital, afetando as relações sociais mais amplas.

O estudo do trabalho, sob o ângulo da atividade humana, permite compreender que ele teria condições de ser educativo se fosse uma atividade

impulsionada por motivos e necessidades construídas socialmente; direcionadas, portanto à satisfação de interesses sociais e não apenas do capital.

O produto do trabalho deve representar o resultado de uma ação coletiva e, nessa produção, o homem se reconhece como um ser social. Dessa forma, o trabalho requer o projeto e o controle coletivos para a sua execução.

Mesmo entendendo que uma proposta educativa baseada no trabalho enfrenta inúmeros limites numa sociedade capitalista, é fundamental a relação entre teoria e prática como forma metodológica, com vistas a instrumentalizar o homem para construir e controlar as circunstâncias, educando-o, por conseguinte, de modo permanente e contínuo, de forma a produzir e acompanhar o processo de transformação da realidade (KUENZER, 1988, p.62).

Assim, elucidaremos os fundamentos da escola que toma para si o trabalho como princípio educativo. Diferentes autores em diferentes momentos históricos apontaram a necessidade de formar um homem novo, diante das transformações no mundo capitalista.

Interessa saber que a educação, seja ela profissional ou não, deve exercer a função de transformar e formar o sujeito, não somente para o trabalho, mas para si mesmo. Dar a ele a condição de tomar decisões, não apenas no instante em que uma máquina quebra, por exemplo, mas por toda a sua vida. A possibilidade de uma formação profissional baseada em competências parece seguir um modismo, mas é preciso reconhecer que é justamente esse modelo que pode propiciar o acesso a outras fontes de informação que não só aquelas referentes ao universo produtivo. Resta-nos, então, o posicionamento de que a educação, mesmo a profissional, ainda constitui um dos poucos recursos de transformação social, devendo mesmo proporcionar ao indivíduo, pelo menos, a capacidade de agir com autonomia.

Desse modo, encontraremos a base teórico-epistemológica em Marx, Engels, Pistrak e Gramsci subsídios para pensarmos numa proposta de um projeto de educação para a classe que vive do trabalho com vistas a uma formação omnilateral, que toma o trabalho como princípio pedagógico.

#### **1.4. Educação Politécnica em Marx**

Nas obras de Marx e Engels, a questão da educação é tratada de forma fragmentada. Esses autores não produziram especificamente uma obra sobre o tema, mas abordaram o assunto em várias produções, a saber: no Manifesto do Partido Comunista de 1848, em A Ideologia Alemã (1845/46), na Instrução aos Delegados para o I Congresso da Internacional dos Trabalhadores (1866), no primeiro volume de O Capital (1866) e na Crítica ao Programa de Gotha (1875). Apesar de seus escritos não conterem estudos específicos a respeito da educação, podemos encontrar textos pedagógicos distribuídos em várias produções, conforme abordaremos a seguir.

Basicamente a temática educacional tratada por esses autores, apresenta-se integrada à crítica radical das relações sociais capitalistas e à necessidade de sua superação para a construção da nova sociedade e do novo homem. Para tanto, a escola politécnica seria uma necessidade.

Nessas obras, Marx e Engels concebem as atividades de trabalho e a educação como integrantes de um único processo, articulando-se entre teoria e prática. A centralidade dessas articulações se efetivaria na chamada educação Politécnica, que se apresenta como uma síntese entre ciência, técnica e humanismo, através da qual seriam transmitidos os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção.

Para Machado (1991), além de uma iniciação ao manejo das ferramentas elementares das diversas profissões, as obras citadas propõem três objetivos: a intensificação da produção social, a produção de homens plenamente desenvolvidos e a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade capitalista.

Nas reflexões feitas sobre o tema: politécnica, escola unitária e trabalho, observamos que, mesmo enfrentando condições adversas, a nova educação, na concepção de Marx e Engels, deveria começar já no capitalismo, ou seja, uma proposta de escola única, uma proposição para uma educação do futuro. Suas afirmações partem das Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório de 1866, elaboradas por Marx, que chama a atenção dos operários para a importância da educação e aponta a tentativa da politécnica ainda no capitalismo.

Nessas Instruções, Marx indica a educação reivindicada pela classe trabalhadora compreendida em três aspectos:

- 1- Educação Intelectual;
- 2- Educação Corporal, através dos exercícios de ginástica;
- 3- Educação Tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo das ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Na obra, *O Capital*, Marx aponta para uma educação que une o trabalho produtivo de todos os meninos, de uma certa idade, com o ensino e a ginástica, o que para ele, teria dois grandes méritos: permitiria elevar a produção social e desenvolveria plenamente os educandos.

Nesse sentido, a educação politécnica seria uma espécie de fermento da transformação social. Machado (1991) acredita que essa educação contribuiria para aumentar a produção, fortaleceria o desenvolvimento das forças produtivas e intensificaria a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social.

Para Frigotto (1991), os elementos básicos e indissociáveis do conceito de politécnica são:

- a) a concepção de homem omnilateral;
- b) o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho manual e intelectual;
- c) as bases científicas e técnicas comuns da produção industrial.

Por sua vez, Saviani (1989, p.15), aponta que a noção de politecnicidade caminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Acredita esse autor, que o ensino médio deveria ser organizado na forma de uma explicitação da questão do trabalho.

A politécnica postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual

puro. A separação dessas funções é um produto histórico-cultural, separação esta que não é absoluta, mas relativa.

O que a ideia da politécnica tenta introduzir é a compreensão da captação da contradição que marca a sociedade capitalista e a direção de sua superação.

Para Saviani (1989), a politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Assim o trabalhador terá um desenvolvimento multilateral que alavanca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele os domine.

Por sua vez, Kuenzer (2000) aponta que a politecnicidade significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Nessa, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história.

Do ponto de vista do currículo, da politecnicidade deriva o princípio pedagógico que mostra a ineficácia de ações meramente conteudistas, centradas na quantidade de informações que não necessariamente se articulam para propor ações que, permitindo a relação do aluno com o conhecimento, levem à compreensão das estruturas internas e formas de organização, conduzindo ao “domínio intelectual” da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática. A politecnicidade supõe, portanto, uma nova forma de integração de vários conhecimentos, através do estabelecimento de ricas e variadas relações que quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos (Ibidem).

Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, a politecnicidade implica em tomar a escola como totalidade. Propõe compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade, tendo em vista a sua transformação, bem como, propiciar uma nova qualidade na formação dos profissionais da educação, a partir de uma sólida base comum que tome as relações entre sociedade e educação, as formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas que os conduzam ao “domínio intelectual da técnica”.



Para Markert (1996), uma proposta de formação do sujeito na perspectiva da politecnicidade deve expressar a síntese dialética entre formação geral, formação profissional e formação política, promovendo o espírito crítico no sentido de uma qualificação individual e do desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos como indivíduos e atores sociais, possibilitando não só sua inserção no mundo tecnológico e sociocultural que os circundam, mas a compreensão e o questionamento destes.

Frigotto (1988, p. 444) e Saviani (1988, p. 8-9), ao explicitarem as bases sobre as quais deveriam se assentar a educação escolar, afirmavam que o então ensino de segundo grau deveria se estruturar a partir da relação entre educação e trabalho, dentro da perspectiva politécnica. O que significa estabelecer um modelo de formação, através do qual os alunos seriam capazes de articular teoria e prática para dominar os fundamentos das diferentes técnicas utilizadas no interior da produção moderna, além de se tornarem cidadãos conscientes politicamente e capazes de se integrarem à tarefa da transformação social. A politecnicidade, dessa forma, funda-se numa concepção omnilateral, a qual estabelece que o homem não se reduz apenas ao trabalho produtivo material, mas, também, ao trabalho em outras dimensões, isto é, na arte, na estética, na poesia e no lazer, o que, em outras palavras, significa a entrada do homem no mundo da liberdade.

Evidentemente que uma das principais condições para desenvolver uma prática pedagógica fundada na politecnicidade como eixo estruturador dos currículos do ensino de segundo grau, em todo o sistema educacional do país, seria a reorganização da rede de escolas, dotando-as de equipamentos necessários, de modo a proporcionar ao educando uma formação que articulasse teoria e prática, capacitando-o para a compreensão das diferentes técnicas utilizadas no processo produtivo.

A concepção marxista para fundamentar a reforma da educação básica, sobretudo a do ensino médio e a da educação profissional de nível técnico polarizou o debate durante toda a trajetória da LDB.

O próprio Octávio Elísio, não escondia esse fato ao afirmar, no Seminário “Propostas para o Ensino Médio na Nova LDB” realizado em Brasília, que na matéria de sua autoria a principal dúvida que se tem colocado é a questão da politecnicidade.

Conforme mostram alguns estudos sobre a educação politécnica e a formação omnilateral, essas propostas foram se esvaziando ao longo da tramitação da LDB.

Assim, estas reflexões nos permitem confirmar aquilo que, historicamente, marca os processos de construção das reformas do nosso sistema educativo. Tal construção vem sendo atravessada por uma linha central, a qual se caracteriza por eliminar qualquer possibilidade de se colocar em prática um projeto alternativo de educação, de modo a possibilitar a emancipação das classes subalternas.

### **1.5. Escola do Trabalho de Pistrak**

O trabalho como princípio educativo faz parte da experiência de inovação educacional vivida concretamente pela Rússia e toma corpo através das propostas de Pistrak (2000).

As reflexões desse autor tiveram bastante influência na educação da República Soviética, especialmente no final da década de 1920, e são parte importante da formação de um conjunto de educadores e pedagogos que construíram o que hoje se conhece na história como “pedagogia socialista”: uma pedagogia centrada na ideia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social.

Pistrak (2000) aponta, em sua obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”, que para transformar a escola e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta apenas alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar a própria escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. Nesse sentido, um dos aspectos centrais de sua obra é a reflexão sobre a relação entre escola e trabalho.

O autor defendia ser necessário superar a visão de que a escola é um lugar apenas de ensino ou de estudo de conteúdos, ultrapassando a questão dos métodos para enfrentar o problema das finalidades do ensino. Para Pistrak (2000), “é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida”, ou seja, a escola deve tentar interligar os diversos aspectos da vida das pessoas.

Trabalho, estudo, atividades culturais e políticas, fazem parte de um mesmo programa de formação e, nesse sentido, devem ser introduzidos no trabalho pedagógico.

Assim, à medida que a escola assume a lógica da vida e não de uma pretensa preparação teórica a ela, torna-se necessário romper com a pedagogia da palavra, centrada na transmissão de conteúdos para se construir uma “pedagogia da ação”. Na escola proposta por Pistrak (2000), os jovens se educam produzindo objetos materiais úteis, prestando serviços necessários à coletividade. Através dessas atividades produtivas, eles buscam articular um estudo mais profundo da chamada “realidade atual”.

As reflexões de Pistrak (2000) indicam uma “escola vinculada ao movimento social e ao mundo do trabalho”, em que a preocupação com a apropriação da ciência do trabalho e de sua organização se constitui num dos aspectos fundamentais.

A Escola do Trabalho de Pistrak fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos. Orienta o ensino pelo “método dos complexos”, pelo qual se estudam os fenômenos agrupados, enfatizando a interdependência transformadora, essência do método dialético.

Para Pistrak (2000, p. 49) “o corpo docente, em sua melhor parte, estuda decididamente os novos programas, mas estuda apenas a parte referente ao ensino”.

Outra perspectiva da escola, proposta por esse autor, é a criação de oficinas, pois “se quisermos que os jovens compreendam verdadeiramente o que é a técnica da grande indústria, não podemos nos limitar a mostrá-la ou facultar a leitura de tudo o que lhe diz respeito”. Os jovens devem tocar o material, convencendo-se, pela prática, das vantagens que esta ou aquela forma de trabalho comporta. Segundo o autor, é preciso participar do trabalho para compreender a sua divisão. Para compreender o trabalho de uma máquina, é preciso sentir diretamente o que é de fato a mecanização da produção. Nesse sentido, a oficina profissional pode propiciar tudo isso.

Com efeito, as oficinas servem de ponto de partida para o estudo e o entendimento da técnica moderna e da organização do trabalho. Tudo o que a

oficina faz está a serviço do estudo do trabalho, uma vez que ela não produz objetos sem utilidade prática.

Tragtenberg, em nota introdutória à obra de Pistrak (2000), aponta a auto-organização dos alunos como sendo uma escola de responsabilidades assumidas, onde as atividades se definem, desde a conservação da limpeza do prédio, a organização de sessões de leitura, o registro dos alunos, até espetáculos e festas escolares, incluindo a participação dos alunos na administração financeira das escolas sendo a cooperativa escolar uma das muitas formas da auto-organização.

Finalizando as considerações da Escola do Trabalho de Pistrak (2000, p. 105), podemos extrair uma tese fundamental de tudo o que foi dito: “O trabalho na escola não pode ser concebido sem que sejam considerados os objetivos gerais da educação, vista como um processo de construção de uma pedagogia socialista”.

### **1.6. A Escola Unitária de Gramsci**

No contexto de efervescência política e cultural, durante o intervalo de tempo entre as duas guerras mundiais, Gramsci escreveu suas notas refletindo sobre o problema cultural e educacional da época. Recuperando os fundamentos da politecnicidade de Marx, aprofundou os fundamentos da escola única ou unitária.

Com propósitos semelhantes ao marxismo, Antonio Gramsci buscou elementos teóricos para propor uma escola que fosse capaz de garantir a formação do homem em sua totalidade. Assim, reuniu elementos teóricos que visavam à construção da proposta teórica da chamada escola unitária.

É no caderno do Cárcere 12 que Gramsci apresenta sua proposta e concepção Socialista da escola ou de uma escola do trabalho – Escola única. Um exemplo pode ser registrado a partir da Carta enviada a seu filho. Nota-se aí a preocupação com seu processo de formação.

E por que essas questões estão sendo colocadas? Porque se faz necessária uma contextualização histórica de inserção de Antonio Gramsci para análise da cultura e o debate sobre a escola.

A cultura, na perspectiva Gramsciana, é apresentada como condição essencial à formação da “consciência unitária do proletário”. Essa formação implica um intenso trabalho cultural ou a conquista de uma “consciência superior” que se

difere do saber enciclopédico. Os sujeitos, através da cultura, reúnem as condições essenciais para a implementação do seu campo organizacional.

Dessa forma, a palavra cultura tem um significado bastante amplo, a ponto de o fator determinante na concepção gramsciana ser que ela apresenta alguns elementos considerados bastante significativos para a formação de uma “consciência unitária” do proletariado que não pode ocorrer espontaneamente ou de forma natural. Isso significa que ela é resultado de um intenso trabalho de penetração cultural.

Através da cultura, é possível conectar-se ao campo de organização das massas e ter acesso à aquisição de instrumentos para o raciocínio lógico, ou seja, a “liberdade de pensamento”.

No pensamento gramsciano, a vida social, ou melhor, a ação política libertadora é produto da ação dos homens, conscientes, capazes de provocar transformações na realidade, organizados através da “atividade prática” e motivados pela vontade.

O fato de ter construído seu pensamento a partir de problemas reais, estando plenamente envolvido no movimento da história, da sociedade e com os desafios que sua época provocou, permitiu-lhe elaborar as análises, tomando como referência as mudanças nas condições de vida dos menos favorecidos.

O encaminhamento do processo de estruturação da hegemonia se dará a partir de todas as relações sociais, fundamentalmente dos campos econômico e político, pois a própria estrutura da sociedade é fortemente determinada por ideias e valores, ou seja, uma questão de cultura.

Por isso, a esfera da cultura, enquanto espaço de desenvolvimento da consciência crítica do ser social que o torna capaz de intervir na realidade, é ressignificada por Gramsci como reação à ideologia secular da igreja e da mentalidade católico-jesuítica, que criou uma postura de passividade, subserviência e conformismo aos dogmas da sociedade burguesa e ao avanço do poder do Estado.

Nesse sentido, pode se dizer que “não restam dúvidas quanto aos objetivos de Gramsci: ele idealiza a cultura como instrumento de libertação total da sociedade”. (JESUS, 1998, p.24).

A partir daí, a vontade coletiva vai se firmando, desenhando uma visão do mundo e formando uma nova consciência, que se manifesta na prática política, o que foi chamado por Gramsci de “reforma intelectual e moral”.

Nesse sentido, é que situamos a proposta da Escola Unitária de Antonio Gramsci. Apresentamos a seguir seu significado elaborado pela professora Antônia Aranha (2000, p. 144).

O pensador considerou como escola “toda organização que desenvolve a cultura”. Assim, na realidade, a escola é qualquer lugar em que se aprenda, que contribua para a melhoria da capacidade intelectual do homem, que transmita cultura, ainda que esteja fora dos currículos oficiais. Ele considerou a universidade, uma escola em seu mais alto nível, cujo compromisso deve ser com o presente e com o futuro e cuja função seria “educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-os das trevas e do caos no qual a cultura inorgânica, pretensiosa e conformista que ameaçava submergi-los”. (JESUS, 1998, p.25).

Mas, em várias oportunidades, Gramsci acusou também a escola de ser um “privilégio” das elites.

A Concepção de educação e organização da escola sistematizada pelo pensador Antonio Gramsci, a partir da filosofia da práxis, que se trata da relação dialética entre teoria e prática, tem como base o trabalho como princípio educativo, ou seja, a recuperação da relação entre trabalho e formação humana, estabelecendo uma firme postura contra a visão instrumental do trabalho.

Distanciando-se da mera formação técnica para o trabalho, o autor propõe buscar os vínculos complexos entre produção social e formação humanista, tendo em vista o desenvolvimento da omnilateralidade dos indivíduos, com o acesso a uma ampla cultura geral, ao conhecimento científico, ao desenvolvimento da estética e da arte, ao desabrochar do vigor físico. As garantias desse tipo de educação se encontrariam no caráter público, gratuito e obrigatório da escola, na ampliação dos vínculos dessa instituição com a sociedade e nas relações democráticas entre os grupos que constituem a comunidade escolar, que têm na cooperação e no apoio mútuo suas bases, contraposição à competição e disputa presentes nas relações sociais dominantes da sociedade capitalista. “Escola” não diz respeito somente às instituições escolares em sentido estrito, mas, de igual modo, qualquer associação

de cultura, clubes de vida moral, “as escolas” dos jornais da fábrica, do partido, da igreja e assim por diante. (GERMANO, 1996 citado por JESUS, 1998,p.01).

O autor toma o conceito de escola “desinteressada” como a perspectiva pedagógica de formação de homens superiores, que ofereça à criança a possibilidade de se formar e desenvolver seu caráter, antes de preocupar com a especialização.

Para Gramsci, em resposta às exigências da sociedade industrial, multiplicava-se a criação de escolas profissionais, que em nada contribuíram para o desenvolvimento da personalidade dos jovens e, apesar de se apresentarem como uma tendência democrática, mantinha os filhos das classes populares para perpetuação das posições subalternas.

A escola unitária é uma instituição destinada a um novo tipo de produção: o industrial moderno. É uma escola para libertar os operários da “necessidade” de um trabalho escravizador para a “liberdade” da cidadania plena. É uma “escola” que, mesmo em uma sociedade hegemônica dos trabalhadores, conservará sua peculiaridade. (JESUS,1998, p.2).

Gramsci, a partir de sua análise, adverte para a necessidade de se encontrar um princípio formativo que oriente toda a organização escolar, sem distinções; um princípio Unitário, com vistas a superar a divisão do trabalho intelectual e do trabalho produtivo ou manual, unindo o saber e o fazer, uma vez que o próprio Gramsci reconhece que o trabalho industrial concretizado é por si mesmo, um princípio educativo.

E propôs uma nova escola, a partir das práticas das escolas tradicional e nova, considerando os aspectos positivos, reformulando as concepções pedagógicas decadentes e expondo uma política educacional que fosse capaz de formar o ser humano todo, “omnilateralmente” e de preparar os dirigentes do novo Estado proletário.

Importante enfatizar que o termo ‘dirigente’ está empregado no sentido de “especialista mais político”, capaz de autogovernar, ter autodisciplina moral e independência intelectual, ou seja, a Escola Unitária é “uma instituição destinada, por missão histórica, a preparar o novo intelectual para a sociedade socialista”. (JESUS, 1998, p.01).

Fundamentalmente, com o objetivo de organizar as classes menos favorecidas na esfera cultural, para que possam se manifestar, propagar sua cultura, aprender, emancipar, de forma integral, corpo-espírito, que o pensador propõe a Escola Unitária.

A formação do homem em todas as suas dimensões não deve ser deixada ao acaso, porque a consciência unitária e superior não se fazem de forma espontânea, mas através da organização das massas, da valorização do saber histórico.

A perspectiva de escola unitária nega as tradicionais, bem como as novas, diferenciações escolares, sutilmente introduzidas pela proposta de unificação escolar liberal como recurso dos testes psicológicos e da orientação profissional conivente com a discriminação. Essas contradições geram uma crise, e esta só “terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo”, Gramsci (2001, p.33).

Desta maneira, a escola Gramsciana deveria, inicialmente, elevar certo grau de maturidade e capacidade dos jovens para a criação intelectual e prática, oferecendo orientação e iniciativa e, inseri-los na atividade social. Essa “escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminários, etc”. Assim, as atividades escolares se desenvolveriam nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais, etc. Gramsci (2001, p.37).

Quanto à organização interna da escola unitária, deveria ser criada uma condição que habituassem o jovem a uma certa disciplina coletiva, nesse sentido, “a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc.” (GRAMSCI, 2001, p.38).

O advento da escola unitária significaria o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida



social, integrando o trabalho acadêmico tradicional com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho. A escola, nessa perspectiva, seria ligada à vida através da participação ativa do aluno.

A formação orientaria um tipo de estudo “desinteressado”, não teria finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, como os defensores da multiplicação de tipos de escola profissional apontam como necessidade.

Nesse sentido, segundo Gramsci (2001, p. 49), “deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória, que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.

A multiplicação de tipos diferentes de escolas profissionais que, atualmente, é um fato, já era contestada à época de Gramsci. Para ele, essa multiplicação tende a eternizar diferenças tradicionais, criando estratificações internas, fazendo nascer a impressão de ter uma tendência democrática.

Enfim, o trabalho como princípio educativo, em Gramsci (2001, p. 53), tende a servir de base para o modelo de escola que deve formar um novo tipo de intelectual, sendo que:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais constituir na eloquência, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e a concepção humanista histórica, sem a qual permanece especialista e não se torna dirigente (especialista+político).

Essa pedagogia de escola propõe uma elevação cultural dos trabalhadores, com métodos para que estes sejam capazes de formular conceitos, compreender o mundo em que vivem, saber se orientar, elaborar críticas e participar do governo da sociedade.

A aproximação do trabalho como princípio educativo, através de Marx, Pistrak e Gramsci, para esta pesquisa, é indicativo da possibilidade de se pensar uma formação técnica integral, vinculada principalmente às novas demandas requeridas pelos movimentos sociais e não normatizada para tão somente aos interesses do mercado. Trata-se de repensar e, de forma mais ousada, lutar para a reversão da formação não apenas destinando-a à aquisição de habilidades técnicas

para a imersão no mundo produtivo, mas de dar-lhe uma linha diretiva para a organização da escola na sociedade capitalista, sob a hegemonia das classes subalternas.

A formação profissional, na visão desses autores, portanto, vai além da mera instrução conteudista, que apenas exime a instituição de ensino – da forma atual em que ela se encontra estruturada – e, num grau maior, o próprio Estado da responsabilidade de o indivíduo, mesmo com todo conhecimento que lhe é exigido pelas demandas das organizações, não ser capaz de inserir-se, produtivamente, no mercado de trabalho.

Centralidade do conhecimento e empregabilidade, já abordadas em sessões anteriores, então, tornam-se ideias passíveis de crítica, especialmente se nos embasarmos nas concepções de educação defendidas por Marx, Pistrak e Gramsci.

Retomaremos, de forma mais aprofundada, esses dois temas no capítulo que se segue.

## **CAPÍTULO II REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E POLÍTICAS NEOLIBERAIS: DA “CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO” À “EMPREGABILIDADE”.**

Nem paraíso, nem inferno, o novo mundo industrial continua em construção [...]. É um novo universo de trabalho e de vida que surge aos nossos olhos, como aconteceu no final do século XIX durante a emergência do taylorismo. (VELTZ, 2000, p. 221-227)

O capítulo anterior foi finalizado com indicativos da possibilidade da existência de vínculos entre a ênfase na formação profissional, dimensão educativa das políticas públicas de emprego, noção de empregabilidade e o trabalho como princípio educativo para a formação profissional dos trabalhadores.

O conceito de empregabilidade é recente, emerge no contexto das mudanças do mundo do trabalho dos anos noventa e se articula às políticas do que se convencionou chamar “Estado Neoliberal”. Tipo de organização do Estado, cuja característica predominante é o progressivo afastamento da área social, configurando um processo de crise do Estado de bem-estar social, o qual teve grande importância para a conquista de direitos de cidadania, como, dentre outros, o direito ao trabalho. Em suas formas mais desenvolvidas, como em alguns países da Europa, dentre os quais a Alemanha, o Estado do bem-estar social procurou garantir o direito ao trabalho, sendo a questão do “pleno emprego” uma de suas primordiais preocupações. A questão do trabalho é, assim, uma questão social, pública, que diz respeito ao Estado. Já no contexto de afirmação e expansão do Estado neoliberal, que restringe sua atuação na área social, a preocupação com o trabalho é deslocada para o indivíduo, o que vem se consolidando com a perspectiva da empregabilidade.

Considerando que é nesse contexto que configuram novas políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à formação profissional dos trabalhadores e também políticas de geração de emprego e renda, é enfatizado, no presente capítulo, alguns aspectos do processo de passagem de um tipo de organização estatal para outro. Para isso, é situado, primeiramente, o contexto econômico, social e político dos anos 1990, no qual se dão significativas mudanças no mundo do trabalho que contribuem para tornar a questão do conhecimento central no âmbito das políticas de emprego.

## **2.1. Reestruturação produtiva e centralidade do conhecimento**

A ênfase que é dada pelo governo à qualificação profissional, como aspecto integrante da formulação das políticas públicas de emprego, relaciona-se às características do processo de reestruturação produtiva pelo qual passa o Brasil nos anos noventa. A abertura da economia ao mercado externo e as inovações técnicas e administrativas, introduzidas no sistema de produção, realizam-se de modo a conferir à grande parte da economia brasileira uma conformação de tipo “pós-fordista”, particularmente nos setores estratégicos e de ponta. As inovações advindas desse referencial de produção afetam, sobremaneira, o mundo do trabalho, expressando-se na demanda de um perfil de trabalhador que apresente capacitações articuladas a um preparo profissional mais elevado, mais consistente, especialmente quando comparado ao perfil exigido pelo chamado modelo “fordista”, que foi hegemônico até os anos oitenta. Além disso, aquelas inovações de tipo “pós-fordista” geraram outras modificações no sistema de profissões então conhecido, destruindo algumas delas e criando novas, provocando mais instabilidade nas relações de trabalho e contribuindo para realçar o conhecimento como elemento central para a inserção dos trabalhadores no mundo produtivo. Essas inovações são também as que dão origem à figura da “empregabilidade”, tão mencionada nos documentos oficiais que sustentam a importância da qualificação profissional como estratégica para as políticas públicas de emprego e renda.

Para esclarecer as transformações que ocorrem em relação às atividades que os trabalhadores passam a exercer na produção e as demandas para sua qualificação profissional, no contexto de transição do fordismo ao pós-fordismo, é examinado inicialmente o fordismo para, depois, situar as mudanças nesse modelo de organização técnica e administrativa do trabalho, desembocando na caracterização do pós-fordismo. Com isso, demonstrar como esse novo modelo se articula à centralidade do conhecimento, ao romper com aquele que lhe precedeu e pouco exigia em termos da formação do trabalhador, permitindo compreender o destaque que passa a ser dado à qualificação profissional como elemento central das políticas de geração de emprego e renda na década de noventa.

O fim dos anos sessenta e o início da década de setenta marcaram, nos países capitalistas desenvolvidos, um processo de mudança de um padrão de

desenvolvimento industrial denominado fordismo, baseado na produção em massa, para um novo paradigma produtivo denominado pós-fordismo. Para a “escola francesa de regulação”, o conceito de fordismo designa o modelo de desenvolvimento que marca uma determinada fase de desenvolvimento do capitalismo em países centrais – os anos do vigoroso ciclo expansivo do pós-guerra – cuja estratégia para o aumento da produtividade do trabalho é orientada pelo capitalismo de regulação “monopolista” ou “administrado” (FERREIRA, 1991).

O padrão de crescimento econômico de tipo fordista<sup>3</sup> assenta-se na produção e no consumo de massa, nas economias de escala e em constantes incrementos de produtividade. Ele está associado a um determinado marco institucional – o Estado de bem-estar social – o qual, especialmente na Europa, implementou amplos sistemas de seguridade social e pretendeu atender a abrangentes demandas sociais (DELUIZ, 1995).

A crise do fordismo, nos anos sessenta, constitui um ponto de inflexão na trajetória da economia mundial. Foi nesse período que a prolongada prosperidade da economia mundial, experimentada desde o pós-guerra, começou a manifestar sintomas de esgotamento, levando o capitalismo internacional a enfrentar uma crise no regime de acumulação do capital. No interior dessa dinâmica, os parâmetros e as modalidades de regulação da economia internacional se modificaram e o capitalismo entrou em uma nova etapa do seu desenvolvimento, o pós-fordismo. (BOYER, 1990; AGLIETTA, 1976).

A Administração Científica do Trabalho, concebida pelo fordismo, lançou os fundamentos das técnicas de organização e racionalização da produção, aperfeiçoando a divisão social do trabalho e o controle sobre os trabalhadores (DELUIZ, 1995, p. 92). Desenvolvido nos Estados Unidos (EUA) no início do século, como uma solução que permitia restringir o poder dos operários de ofício nos processos produtivos e nos tempos de fabricação em favor da entrada de operários não qualificados nas fábricas, o fordismo se impôs como um princípio geral de organização, compreendendo um paradigma tecnológico, uma forma de organização do trabalho e um estilo de gestão (SEGNINI, 1994).

---

<sup>3</sup> O termo *fordismo*, segundo Carvalho, “foi criado pelo marxista italiano Antonio Gramsci que o utilizou para explicar a combinação entre a organização da produção no capitalismo norte-americano e o modo de vida dos assalariados daquele país. Sua recuperação por autores regulacionistas serve para refletir as características do modo de desenvolvimento dominante nos países capitalistas avançados, no período pós-guerra” (CARVALHO, 1998, p. 22).

O fordismo gera um processo de trabalho particular, baseado nos tempos alocados, especialmente adaptados à produção de grandes séries a baixo custo (CORIAT, 1988). O fordismo, ao aprofundar esses princípios fundamentados nas técnicas de organização e racionalização da produção, “desloca o controle sobre o ritmo de trabalho para a própria máquina (tempos impostos), e o processo de fabricação assume a forma de uma linha de montagem: o produto é transportado por esteiras rolantes e os trabalhadores, agora fixados ao longo dessa linha, vão agregando partes e componentes até a configuração final do produto” (CARUSO apud DELUIZ, 1995, p. 93).

Ao racionalizar o trabalho, o modo de produção fordista acentua a divisão tanto horizontal (parcialização das tarefas), quanto vertical (separação entre concepção e execução dos produtos), do trabalho, fragmentando-o e simplificando-o ainda mais, favorecendo, assim, a especialização. E, da rígida separação entre planejamento e execução, decorre o monopólio de todo o conhecimento técnico, científico e organizacional pela gerência, com a conseqüente desvalorização da capacidade intelectual do trabalhador (DELUIZ, 1995).

A engenharia produtiva fordista baseia sua eficácia num tipo de organização nas indústrias em que os postos de trabalho são parcializados e encadeados, incorporando uma força de trabalho maciçamente formada por operadores semiqualeificados, com ritmo intenso de trabalho, tarefas simples, repetitivas, rotineiras e previamente demarcadas. Os trabalhadores, nessa organização, não têm autonomia e pouco intervêm no processo produtivo e sua formação e treinamento requerem pouco tempo (CORIAT apud DELUIZ, 1995).

Do ponto de vista das relações de trabalho, desenvolveu-se principalmente entre os amplos contingentes de trabalhadores das grandes empresas, uma forte estrutura sindical e um complexo sistema de relações industriais, como negociações coletivas de trabalho, métodos de recrutamento, de alocação da força de trabalho, de treinamento, de promoções e de escalas materiais, que implicaram amplas conquistas trabalhistas e de seguridade social. Estes fatores possibilitaram considerável aumento nos salários, o chamado “pleno emprego”, propiciando um amplo mercado para o consumo de bens duráveis (ibidem).

Para atender às demandas do mundo do trabalho e da divisão social e técnica do trabalho, afirma a professora Acácia Kuenzer (2002), o fordismo adota como parâmetro o posto/função estabelecido a partir da inserção e posição do trabalhador no mercado de trabalho formal. Desta maneira, a qualificação aparece como algo privado, como um bem conquistado de forma privada. Kuenzer (2002) explica que, no âmbito do fordismo, o conceito de qualificação foi desenvolvido a partir de uma ótica processual, individualizada, personalizada, sem levar em conta qualquer condicionamento sociocultural. Sob essa ótica, a qualificação é entendida como o resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer e constituído por um conjunto de conhecimentos técnicos e científicos, destrezas, habilidades, enfim, um acúmulo de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de uma trajetória de vida escolar e de trabalho. Assim, acrescenta a autora, no quadro da produção de tipo fordista, a formação para o trabalho é definida como “treinamento básico, conhecimento ou formação escolar necessários para o exercício da função; esse conhecimento ou formação podem ter sido adquiridos ou por instrução formal ou treinamento preliminar em trabalhos de menor grau, ou pela combinação desses meios” (KUENZER, 1985, p. 114). Já para Nadya Castro (1993), na lógica do modelo fordista, a qualificação é concebida como sendo “adstrita” ao posto de trabalho e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador.

Em termos operacionais, as organizações operam com representações sistemáticas e formalizadas de tais tarefas e habilidades (representadas nos manuais de rotina de trabalho e de cargos e salários); nesse sentido, embora existisse uma relação dita objetiva e normativa entre o perfil técnico requerido e os requisitos formais para obtê-los (escolaridade requerida, experiência etc.), existe uma série de decalagens entre o escrito e o realizado, entre o que está estipulado nas formulações escritas e oficiais e o discurso dos quadros técnicos (engenheiros e chefias intermediárias) (CASTRO, 1993, p. 216).

A noção de hierarquia de postos de trabalho é estabelecida pela empresa, a partir de uma escala de qualificações profissionais que, por sua vez, estão associadas a níveis também hierárquicos de escolaridade. Desse modo, o credenciamento escolar oficial atua no sentido de dar legitimidade à representação

dos que ocupam um lugar mais elevado na hierarquia de especialização e, por conseguinte, exercem posições de mando e decisão.

Orientada pelos pressupostos da Administração Científica (taylorismo), a formação profissional, segundo Deluiz (1993), intencionava desenvolver, nos trabalhadores, comportamentos condizentes com o respeito à hierarquia, o ajustamento a cargos e a obediência às regras. Importa para os empresários que os trabalhadores aprendessem de forma simplificada a execução das tarefas. Razão pela qual a formação teórica dos trabalhadores não era relevante, ante a acentuada divisão do trabalho que simplificava a execução das tarefas e que favorecia a constante rotatividade do pessoal e a fácil incorporação da força de trabalho não qualificada (Deluiz, 1993).

O modelo de acumulação taylorista-fordista, promoveu a um tipo de socialização do trabalhador que, segundo Kuenzer (2002), pressupunha conhecimentos, habilidades e atitudes voltados para o exercício de uma função específica. A essa função estavam vinculados carreira, salário e profissionalismo. Intencionava formação de trabalhadores adaptados aos processos de produção fortemente marcados por funções parcelares e atividades fragmentadas.

Em decorrência da natureza dos processos técnicos, transparentes, rígidos e estáveis, bastavam habilidades psicofísicas, memorização e repetição de procedimentos para definir a capacidade para executar determinadas tarefas, cujas variações pouco significativas ao longo do tempo permitiam uma adaptação quase “natural” às mudanças. [...] Desta forma, não se exigia do trabalhador mais do que alguns anos de escolaridade, o suficiente para permitir o domínio de alguns conhecimentos básicos de leitura, de escrita, de cálculo, da natureza e da sociedade (KUENZER, 2000, p. 8).

A pedagogia taylorista-fordista tinha como fundamento a nítida separação entre as atividades intelectuais e instrumentais, do que decorria, para a maioria, uma relação entre educação e trabalho mediada pelas tarefas desempenhadas. Para Castro (1993), o vínculo entre educação e trabalho significa, contudo, toda uma crença, de natureza política e ideológica, no “poder da educação escolar”, mero mecanismo de acesso às posições qualificadas, mascarando os demais mecanismos sociais (inerentes aos processos de sociedade mais abrangentes), e organizacionais (mecanismos de credenciamento estabelecidos internamente pelas



empresas) que condicionam a entrada e a manutenção dos trabalhadores no mercado formal de trabalho.

Do ponto de vista econômico, Cândido Ferreira (1997) esclarece que o padrão de crescimento industrial fordista, que havia mantido sua eficácia desde o final da segunda grande guerra, começou a perder dinamismo no final da década de sessenta. Os ritmos de crescimento da atividade econômica e da produtividade do trabalho diminuíram, as taxas de rentabilidade e os níveis de emprego caíram, aumentando os níveis de capacidade ociosa da força de trabalho, e emergiram pressões inflacionárias na maioria das economias capitalistas. Desse modo, como sistema de produção, tornou-se improdutivo pela sua incapacidade de gerar ganhos de produtividade.

O esgotamento da estratégia de regulação social exercida pelo fordismo foi contemporâneo à crise do Estado de bem-estar social. Este esgotamento do modelo fordista, coordenado pelas políticas de Estado voltadas para o campo social (crise do fordismo, crise de estado de bem-estar) deveu-se, principalmente, à secundarização do elo entre reprodução do capital e trabalho, até então sustentado pelos acordos de produtividade (ALILIEZ apud CÊA, 2000; FEHER apud DELUIZ, 1995). A partir de então, foram introduzidas algumas alterações econômicas, sociais e políticas na organização do trabalho e, com a chegada das novas tecnologias, na década de oitenta, houve uma reversão enorme nesse quadro.

Para Cacciomali (apud DELUIZ, 1995, p. 102), a crise do fordismo nos países centrais encontrava-se associada a fatores como a elevação dos salários acima da produtividade (por pressões dos sindicatos e da concorrência intercapitalista), à saturação da demanda por bens duráveis e à elevação da carga fiscal, não só em geral, mas, em particular, das empresas. Os choques do petróleo, na década de setenta e a instabilidade do sistema financeiro internacional refletiram-se na estabilidade construída durante esse regime de acumulação, contribuindo para agravar à crise fordista.

Conforme Humphrey, a crise do fordismo é orgânica ao capitalismo; ela é, “em primeiro lugar, a crise de um modo de organização do trabalho. Manifestou-se, acima de tudo, na intensificação cada vez maior da luta de classes na produção” (apud DELUIZ, 1995).

Como explica Marco Antonio de Oliveira, a ponta do *iceberg* chamado “crise do modo de regulação fordista” ocorre quando a possibilidade de manterem-se ganhos do capital passa a se realizar, majoritariamente, fora dos limites impostos pelo fordismo e pelo Estado de bem-estar social:

A regulação keynesiana funcionou enquanto a reprodução do capital, os aumentos da produtividade, a elevação do salário real, se circunscreveram aos limites - relativos, por certo - da territorialidade nacional dos processos de interação daqueles componentes da renda e do produto. (...) des-territorializam-se o investimento e a renda, mas o padrão de financiamento público do Welfare State não pôde (...) desterritorializar-se (OLIVEIRA, 1988, p. 12-3).

O processo de desterritorialização do capital, de acordo com o referido autor, inicialmente aparece na forma de capital produtivo, experimentado pelos países do capitalismo central.

Na década de oitenta, autores como Coriat (1994) apontam novos argumentos que explicam os problemas da produção fordista, indicando os rumos das mudanças na estrutura produtiva. A contribuição de Coriat (1994), na opinião de Deluiz (1995), está em introduzir, na análise de fatores explicativos do esgotamento do padrão fordista, a questão da competição entre as empresas e dos padrões mutáveis de consumo, bem como a necessidade do setor industrial de implementar mudanças, fundamentada em nova base técnica pelo complexo eletrônico (apud DELUIZ, 1995).

Com a crise do capitalismo em âmbito mundial, instalada nos países centrais no período pós-guerra, foi necessário que as empresas e os governos buscassem soluções para o processo de acumulação. O antigo paradigma da produção fordista, explica Ferreira (1997), parecia atingir seus limites e os países enfrentavam o desafio de instaurar um novo paradigma produtivo capaz de viabilizar, simultaneamente, o aumento da produtividade e a diversificação de bens de mercado. No final dos anos setenta, observa Deluiz (1995), tem início uma nova trajetória tecnológica, envolvendo os países capitalistas desenvolvidos, fundada no complexo eletrônico, resultante do desenvolvimento de novas tecnologias, da microeletrônica, da informática, das telecomunicações, da automação, dentre outros fatores.

As estratégias de reestruturação econômica têm como cenário a transnacionalização do mercado e da produção e buscam a adaptação das economias nacionais às condições externas e à competitividade.

A partir da década de noventa, os contornos de um novo tipo de organização da produção são identificados pelas políticas públicas de educação, principalmente no que se refere ao processo de qualificação dos trabalhadores, com a elevação do nível de exigência das empresas, implicando aumento dos serviços técnicos e de trabalhadores mais qualificados e com maior conhecimento sobre os produtos comercializados. As mudanças tecnológicas e organizacionais, num contexto de alto nível de concorrência, alteram a estrutura das qualificações, ocorrendo uma tendência à elevação do seu nível médio e à redefinição das tarefas e dos perfis profissionais (DELUIZ, 1995; CASTRO, 1993; SALM, 1998).

A automação rígida, que caracterizava o modelo produtivo fordista, estava orientada para a produção de grandes lotes de produtos homogêneos, enquanto a nova lógica de concorrência intercapitalista, instituída pelas empresas por meio da diferenciação de produtos, exigiria uma estrutura produtiva mais flexível, devido ao lançamento de distintos modelos, tanto na estética quanto na funcionalidade. Como consequência desse processo, emergiu, por parte das empresas, a exigência da qualidade dos produtos e, para isso, elas passaram a apresentar novos requisitos para contratação de trabalhadores que se traduziram num perfil de qualificação sempre mais complexo (MATTOSO, 1995).

O conceito de flexibilidade vem atender às exigências de um sistema de produção que depende, cada vez mais, de sua capacidade de inovação e da busca de novos e melhores produtos. Flexibilidade permite uma capacidade maior de ajustamento da estrutura de oferta das empresas a exigências de mercados menores e segmentados, num estágio em que a demanda passa a se caracterizar pela instabilidade e pela volatilidade (CORIAT apud DELUIZ, 1995). Nas práticas de emprego, assinala Coriat (1994), a flexibilidade demonstra a ampla variedade de meios para tornar os contratos de trabalho mais flexíveis em busca de maior qualidade e competitividade. De acordo com Cacciamali, a flexibilidade é o salto qualitativo no plano tecnológico, impresso pela introdução da microeletrônica no processo de produção. A partir dela, cria-se a possibilidade de produzir um número

de lotes de produtos manufaturados diversificados, pondo fim à rigidez imposta aos processos de produção pelo fordismo (apud DELUIZ, 1995).

Ao focalizar as mudanças que ocorrem nas empresas com a adoção do paradigma produtivo “pós-fordista”, Deluiz (1995) diz que se verifica uma reestruturação profunda da empresa capitalista no que tange às relações hierárquicas e trabalhistas e à reformulação das técnicas gerenciais e de gestão, transformando o trabalhador em sujeito ativo e participante nas decisões empresariais.

Já no que tange às alterações nas relações de trabalho nos países capitalistas centrais, Mattoso observa que o declínio de alguns setores da produção (como o siderúrgico e o têxtil) e a reconversão de outros (automobilístico, de máquinas e equipamentos) levaram à ampliação da migração e ao desemprego estrutural na maioria dos países avançados, atingindo principalmente os jovens, idosos, imigrantes e trabalhadores de baixa qualificação (Mattoso apud Soares, 1997).

No que diz respeito ao aspecto social do processo de qualificação profissional dos trabalhadores, Freyssenet assinala um passo importante:

A socialização do conhecimento deve ser visível, acessível e compreensível a todos. Outra característica nesse mesmo processo está relacionada ao envolvimento dos trabalhadores nas atividades da empresa. Para tornar isso possível, é necessário que as empresas possam garantir aos trabalhadores não só outros empregos, como também possibilitar-lhes o exercício das aptidões adquiridas nas atividades inerentes ao processo de produção da empresa, permitindo-lhes o engajamento na dinâmica do processo de qualificação (apud SOARES, 1997, p. 43).

O trabalhador desejado à época do taylorismo era o “trabalhador boi”, tal como foi definido por Taylor (apud Soares, 1997), ou seja, um ser que não reflete sobre seu trabalho, que se submete passivamente às ordens da hierarquia superior e ao controle de seus tempos e movimentos na execução de seu trabalho, que respeita os rígidos códigos de disciplina das empresas e que realiza repetidamente o trabalho característico de seu posto sem se sublevar contra isso. Já no âmbito do pós-fordismo, o perfil de trabalhador idealizado pelas empresas é outro. As novas condições de realização do trabalho suscitaram, como necessidade econômica

estratégica do capital, que se converteu também em necessidade política e técnica, demandas por um trabalhador com perfil diferenciado, traçado sob a luz da noção de competências.

Em outras palavras, o processo de produção orientado de acordo com a demanda, e não mais com a oferta de produtos e serviços, exigiu modificações rápidas na forma de organizar o trabalho de modo a obter respostas ágeis dos trabalhadores na lida com as novas condições de produção. As novas tecnologias físicas, de base microeletrônica, passaram a demandar, para sua potenciação, trabalhadores que pudessem explorar suas várias possibilidades. As novas tecnologias organizacionais, baseadas nos critérios de flexibilidade e integração da produção, precisavam de trabalhadores multifuncionais, criativos, com capacidade de comunicação e capazes de manter altos níveis de produtividade, principalmente diante de situações que se modificam rapidamente. As novas condições de realização do trabalho requeriam, portanto, um trabalhador que pudesse se manter produtivo, mesmo em condições de trabalho que se alteram com grande frequência.

É essencial que elucidemos nos nossos estudos, diante do que vem sendo exposto, a noção de competência e suas implicações, no entanto, antes, convém que sejam destacados os impactos da reestruturação produtiva e da centralidade do conhecimento no Brasil, pois este, devido as suas especificidades, apresenta um quadro singular.

## **2.2. Particularidades do processo de reestruturação produtiva e a questão da centralidade do conhecimento no Brasil**

O impacto das novas tecnologias e das novas técnicas de organização do trabalho afeta não apenas os países capitalistas centrais, como também, em consequência da interdependência das economias mundiais, atinge a América Latina. A exigência apresentada pelos novos padrões de organização da produção internacional para a economia brasileira tem levado o país também a um processo complexo de mudanças do seu sistema produtivo. A reestruturação produtiva provoca expressivas mudanças tanto na estrutura ocupacional quanto nos requerimentos de qualificação do trabalho, o que determina a necessidade de modificações na orientação das políticas públicas e empresariais de formação profissional e de treinamento dos trabalhadores.

De acordo com Mattoso, o Brasil precisou de quase oitenta anos para incorporar o processo de inovações tecnológicas e produtivas. Tal atraso veio acompanhado de breves períodos democráticos e de grave herança social. Ademais, a entrada de novas tecnologias no país, ressalta o autor, ocorre de maneira muito desigual e apresenta dificuldades para avaliar, com maior clareza, os impactos sociais provocados por essas mudanças, principalmente quanto à organização da força de trabalho frente à entrada das novas tecnologias com base na microeletrônica.

Na opinião de Mattoso, até os anos de 1950, o avanço industrial no Brasil foi marcado pela industrialização pesada, alterando significativamente a estrutura industrial e lançando as bases para as transformações econômicas dos vários setores de atividade e das várias regiões do país e, portanto, provocando mudanças significativas na estrutura sócio-ocupacional.

Na década de cinquenta, os avanços tecnológicos foram gestados graças ao apoio e ao financiamento estatal. O padrão de industrialização, então adotado, foi baseado nos princípios da organização do trabalho norte-americano. O modelo americano fordista, conforme Ferreira, acompanha termos tais como periférico, contraditório, desigual, incompleto, limitado. Para o autor, a adoção de tais termos mostra que há controvérsias quanto ao formato desse modelo fordista no Brasil, ou mesmo se ele existiu entre nós (FERREIRA, 1997). Para endossar sua crítica, Ferreira apresenta a análise de Boyer sobre o conceito de fordismo periférico, segundo a qual, querer enquadrar o Brasil nessa qualificação equivale a subestimar várias das características desse país: fragilidade da remuneração salarial da classe industrial, pequeno acesso deste último ao consumo de massa, divergências entre salário real e produtividade (inclusive nos setores modernos), flexibilidade na hierarquia dos salários, heterogeneidade das estruturas de produção e consumo, papel das classes médias no consumo de bens duráveis, grandes problemas de articulação entre agricultura e indústria (BOYER apud FERREIRA, 1997).

Entre os autores que vêm se dedicando ao estudo do fordismo no Brasil, dentre eles Ferreira (1997), Leite (1994), Mattoso (1995) e Pochmann (1999), parece haver um consenso de que o modelo fordista, como um amplo sistema de produção nacional, realmente não existiu. Quando se fala em fordismo, em nosso país, é preciso identificar setores específicos da indústria que, geralmente, estão

concentrados em determinadas regiões, principalmente no sudeste e sul do país. Ferreira (1997) afirma que, se o fordismo teve aqui um desenvolvimento limitado e contraditório, não foi por falta de dinamismo da economia. Ao contrário,

Os resultados foram positivos, verificou-se vigoroso crescimento econômico, liderado pela indústria, no período entre o pós-guerra e 1980, e progressos notáveis no que se refere à construção de uma estrutura industrial moderna e diversificada. Já no que se refere aos aspectos sociais, no entanto, os resultados deste processo são notoriamente deficientes e contrastam fortemente com a situação que prevalece nos países centrais. Dentre tais diferenças salientou-se que o caráter excludente e concentrador que constitui traço marcante do padrão de desenvolvimento do capitalismo no país explica a ausência de uma verdadeira norma de consumo de massa, o que pode ser atribuído em boa medida ao fato de que a norma salarial fordista nunca foi dominante nesse país (FERREIRA, 1997, p. 197).

Algumas características centrais do fordismo, que conformam a relação salarial nos países centrais, tendo o Estado como promotor de políticas públicas universais, o que assegurava aos trabalhadores direitos e garantias sociais, foram restritas ou simplesmente não existiram no Brasil. Segundo o referido autor, não se construiu também em nosso país um Estado de bem-estar social sólido, com políticas públicas universais. As políticas sociais foram implementadas apresentando um caráter fragmentado, setorial e emergencial, além de terem sido utilizadas historicamente para dar legitimidade aos governos e manter a dominação política.

No que se refere ao processo de reestruturação produtiva, localizada na década de oitenta, a chegada ao Brasil do novo padrão tecnológico, com a introdução da automação microeletrônica (programada ou flexível) nas grandes empresas, principalmente as do setor financeiro e aquelas voltadas para a exportação, apresentou mudanças organizacionais tímidas, ocorrendo algumas adaptações de práticas do modelo japonês de produção às especificidades brasileiras (FERREIRA, 2000, 1997).

Pochmann (1999) resume o processo de reestruturação produtiva dizendo que ele se intensificou na década de noventa e tendeu a se concentrar nas decisões sobre a organização da produção, tanto no que se refere à introdução de inovações tecnológicas quanto no que diz respeito às organizacionais e gerenciais, mas sempre voltadas para as grandes empresas.

Para a professora Rosemary Dore Soares (1999), apesar do governo organizar uma trajetória de expansão capitalista através do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), ela fracassou devido à falta de um projeto nacional de orientação para o desenvolvimento do país. No entanto, apesar do pouco alcance do referido plano, a estrutura produtiva brasileira, nesse período, permaneceu relativamente estável, ainda que numa situação distinta daquela observada em alguns países centrais.

Não obstante a existência de inúmeras dificuldades econômicas, na interpretação de Soares (1999) e Pochmann (1999), o Brasil foi lentamente se envolvendo no mercado internacional, conseqüentemente, algumas grandes empresas procuraram se incorporar à nova dinâmica tecnológica. Desta maneira, a difusão das novas tecnologias nas indústrias brasileiras, nesse momento de transição paradigmática, confirmam a análise feita anteriormente por esses autores. A diversidade da utilização das novas tecnologias nos diferentes ramos da indústria brasileira, de acordo com a pesquisadora Márcia Leite (1994), denota uma heterogeneidade muito grande no emprego desses novos equipamentos dentro de um mesmo setor industrial, podendo-se observar processos produtivos com linhas fordistas rígidas, equipamentos microeletrônicos e, em alguns setores, controle do tempo e da produtividade na forma taylorista clássica.

Com base em vários estudos que realizou com as indústrias brasileiras no momento de reestruturação produtiva, Márcia Leite (1994; 1992) argumenta que a opção do empresariado brasileiro por uma modernização conservadora está expressa na organização das relações de trabalho. Esta, segundo a autora, ainda preserva traços da organização taylorista-fordista em estratégias adotadas, tais como a concentração do planejamento e da concepção em mãos de técnicos e engenheiros, manutenção de formas de gestão autoritária da força de trabalho, baixos salários, reduzido investimento em treinamento, divisão dos trabalhadores através de políticas salariais que buscam individualizá-los e apresentam resistência em estabilizar, minimamente, a força de trabalho.

Não obstante as controvérsias sobre a existência de um fordismo no Brasil, parece ser de consenso entre os autores que vêm se dedicando a esse estudo que esse modelo, como amplo sistema de produção nacional, realmente não tenha existido. Porém, não restam dúvidas de que, na atividade industrial brasileira,



até meados dos anos noventa, predominou a contratação de trabalhadores sem qualificação. É para esse problema que chamam a atenção autores como Frigotto, (1995), Deluiz (1995), Castro (1993), Kuenzer (1998), Paiva (1993) Soares (1999; 2000) e Salm & Fogaça (1998).

Para Salm (1998), o debate sobre as qualificações e a formação profissional vem adquirindo relevância nos dias atuais como consequência das transformações econômicas que estão afetando o mundo do trabalho, especialmente nos documentos produzidos por organismos internacionais. Para o autor, nesses documentos fica claro o papel que se espera da educação no combate ao desemprego. Aponta o autor que diante da centralidade que a educação ocupa no atual cenário brasileiro, chega a ser um exagero as expectativas criadas sobre ela, pois até o próprio nível de desemprego está sendo atribuído ao desajuste entre qualificações dominantes na força de trabalho desempregada e as requeridas pelas novas atividades.

Outro aspecto importante nessa discussão é o acirramento que a concorrência mundial tem imposto para as empresas quanto à necessidade de reorganizarem seu processo produtivo. Para isso, estas exigem um trabalhador mais qualificado e com melhor nível educacional para lidar com as novas tecnologias e formas consideradas inovadoras de organização da produção (Pochmann, 2001). Para o autor, a crise econômica no Brasil vem sendo delegada pelo discurso oficial à incapacidade de desenvolvimento do país, em consonância com as exigências do capitalismo central, avançado e marcado pelo acelerado desenvolvimento e sofisticação das forças produtivas. A esta questão, geralmente, associa-se uma outra, referente à baixa qualificação da força de trabalho, compreendida como um fator de atraso ou de impedimento do avanço nacional.

Por outro lado, o processo de acirramento da concorrência mundial veio acompanhado de elevadas taxas de desemprego e, nesse contexto, a qualificação aparece como uma forma de amenizar esse problema, uma vez que poderia aumentar as chances de reinserção do trabalho na atividade produtiva.

No bojo dessa leitura, encontra-se a “centralidade da educação” nas relações sociais, argumento traduzido na atualidade brasileira como condição inadiável para a participação do país num mundo globalizado marcado pela competitividade, qualidade e produtividade. Portanto, ao longo da década de

noventa, redescobre-se a centralidade da educação e a ela é conferido um lugar privilegiado nos processos de reestruturação produtiva no desenvolvimento econômico, para a inserção de grande parte da força de trabalho em uma sociedade permeada pelos códigos da modernidade (Frigotto, 1999).

De certo modo, o processo de valorização da educação vem se mostrando impregnado por uma concepção alicerçada nos pressupostos da economia. Ou seja, educar para competitividade, educar para o mercado, educar para incorporar o Brasil no contexto da globalização (Ibidem).

Parte-se da conjectura de que a melhoria do nível geral de educação concorre para a formação de trabalhadores mais flexíveis na sua capacitação profissional o que, no entanto, tem uma interface associada à perspectiva da retomada do crescimento do país. Diante das mudanças no mundo do trabalho, já não se pensa em formar para o posto de trabalho, mas para garantir a empregabilidade. Desta forma, em vez de os trabalhadores serem vistos como expressão de custo para a empresa, passam a ser considerados como um recurso a ser desenvolvido. O atendimento às necessidades imediatas, por sua vez, cede lugar a uma preocupação abrangente com a formação geral (DELUIZ, 1995).

A importância atribuída à educação profissional, nesse quadro de mudanças é, então, diagnosticada como elemento fundamental para a diminuição do desemprego e para a adequação da oferta de trabalho às novas exigências das empresas. Muito tem se enfatizado os benefícios gerados por uma elevação da formação profissional, especialmente num cenário cada vez mais competitivo (SALM & FOGAÇA, 1990).

No Brasil, a tese da qualificação e requalificação dos trabalhadores nessa fase de transição paradigmática, em substituição a um modelo de produção e organização das técnicas de trabalho, exige um trabalhador de novo tipo, com capacidades intelectuais que lhes garantam adaptar-se à produção flexível (Hirata, 1994). A superação do paradigma da polarização das qualificações, modelo dominante desde o fim dos anos setenta para a emergência do modelo de competência, tem provocado uma grande reação tanto na vida dos trabalhadores como na dos empresários e do governo.

Considerando os requerimentos dos atributos do modelo de competência, a professora Acácia Kuenzer (1998) confirma que a polarização das qualificações

permeia esse modelo assim como nos princípios fordistas. Para a autora, em face da dinamicidade conferida ao processo produtivo pelo ritmo dos avanços científico-tecnológico, o discurso governamental sobre a educação profissional, característica dos anos noventa, apresenta contradições e reafirma polarização. De um lado, assistimos a uma entusiasmada corrida para os cursos de formação profissional; de outro, assistimos a uma desastrosa diminuição dos postos de trabalho (KUENZER, 1995; 1997; 1998).

As demandas pelos requerimentos educacionais são diferentes. Para a maioria, excluída do emprego ou submetidas a trabalhos precarizados: formação simplificada de curta duração e baixo custo. Para os poucos que ocuparão os empregos existentes, relativos às tarefas de concepção, manutenção e gerência: formação de maior complexidade, custo e duração (Ibidem). Com maior incidência da ciência e tecnologia nos processos produtivo e social surge outra contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimentos.

Em relação ao perfil de qualificação profissional dos trabalhadores, frente a essas mudanças na oportunidade de emprego no país, nos anos noventa, Pochmann (2001) adverte que as ocupações que mais ofereceram vagas de trabalho, no Brasil, dentre elas as vinculadas às atividades do setor de serviços, seguramente não caracterizam por apresentar indícios de maior qualificação profissional da força de trabalho. Contrariamente, entre as ocupações profissionais que sofreram as maiores reduções de postos de trabalho, no mesmo período, estão exatamente os empregos associados à maior exigência de qualificação profissional, geralmente, atividades que necessitam de uma maior especialização.

Quanto à desastrosa diminuição dos postos de trabalho devido aos efeitos da nova política econômica sobre o emprego no Brasil, o economista Cláudio Salvadori Dedecca (1988), com base nos dados do MTE/RAIS, fornece-nos alguns dados que comprovam esse desmonte no mundo do trabalho.

No período 1989/93 foram eliminados 1,3 milhão de empregos formais, e aqueles estabelecidos com mais de 50 empregados, 1,5 milhão de postos de trabalho, tendo sido criados 0,2 milhão de postos nos pequenos estabelecimentos (DEDECCA, 1988, p. 281).

Desta forma, a qualificação desses trabalhadores fora do mercado formal de trabalho fica sob o encargo de cursos rápidos e com pouca exigência,

comprovando uma realidade contraditória, acirrando as desigualdades sociais, causando sofrimentos e frustrações e ainda a polarização analisada anteriormente. A questão assim exposta contrasta com as propostas do atual governo na elaboração de políticas públicas de emprego, no âmbito da qualificação profissional como elemento fundamental para a diminuição do desemprego e para a adequação da oferta de trabalho às novas exigências das empresas (Salm & Fogaça, 1993).

Esse ajuste governamental postula uma educação profissional que gere um “novo trabalhador”, flexível, polivalente e preparado para a competitividade. Através de uma orientação pedagógica da competência em meio às políticas públicas de “última geração”, o trabalhador tem a incumbência de procurar obter as condições de empregabilidade ditadas pelo mercado. Certo é que os efeitos provocados por essas mudanças (desempregos, precarização do trabalho) serão o conteúdo do redirecionamento das políticas públicas de emprego (PPE).

Esse novo dinamismo, que provoca mudanças significativas no universo produtivo trabalhista, está intimamente ligado ao surgimento da concepção de competência em substituição à qualificação, tema que abordamos de forma detalhada a partir de agora.

### **2.3. Considerações sobre a noção de competência**

Para analisarmos o contexto do aparecimento da noção de competência, convém destacar que se no fordismo, o aspecto principal da formação profissional relacionava-se ao treinamento em tarefas repetitivas e rotineiras; no “pós-fordismo”, foca-se na competência do trabalhador, o qual passa a ser considerado o responsável, no nível pessoal, pelo seu trabalho. Compreender o termo competência é tarefa importante no estudo que direciona o paradigma que orienta a formação dos trabalhadores nesta nova etapa do capitalismo. Deluiz (2001), Ferretti (1997) e Tanguy (1997) mostram que a palavra competência surgiu no contexto da crise do modelo de organização taylorista/fordista, com o processo de mundialização da economia, de exacerbação da competição nos mercados e de demandas por melhoria da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção e de trabalho. Nesse cenário, as empresas passaram a usar e a adaptar as aquisições individuais da formação, sobretudo a escolar, em função de suas respectivas

exigências. A aprendizagem passou a ser orientada para a ação e a avaliação das competências, baseando-se, assim, em resultados observáveis.

Como explica Tanguy (1997), tratado como um conjunto de atributos, o conceito de competência envolve saberes, saber fazer e saber ser. A autora esclarece que o uso da noção de competência, pela formação educacional, deve-se ao fato de que tal noção seria capaz de promover o encontro entre trabalho e formação. No plano do trabalho, ocorre o deslocamento do conceito de qualificação em direção ao conceito de competência. A competência, por sua vez, é definida em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar (TANGUY, 1997).

Para a autora, o movimento de definição de um modelo centrado na competência encontra sua expressão inicial no ensino profissionalizante e é resultado do comprometimento mais imediato dessa modalidade de qualificação com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados.

De acordo com Stroobants, a partir do grande avanço das forças produtivas, fruto da intensificação da aplicação da tecnologia baseada na microeletrônica, a década de oitenta vai sinalizar para a valorização do trabalho industrial e para o surgimento de um “novo paradigma” de análise das relações entre tecnologia, trabalho e qualificação: o da “flexibilidade auxiliada pela competência” (STROOBANTS apud DELUIZ, 1995, p. 43). O saber perde seu estatuto de objeto para ganhar um atributo de sujeito, a relação cognitiva tende a se definir sobre o modo de ser (competente) e não mais no ter (conhecimento).

O deslocamento da qualificação para a competência tem uma estreita correspondência com o nível de desenvolvimento teórico e prático alcançado pela sociedade contemporânea e com as exigências daí decorrentes, como a criatividade, capacidade de iniciativa, a decisão e pensamento lógico-abstrato. Um processo que ocorre junto à reestruturação do capitalismo, emergente dos modelos de organização do trabalho baseados em critérios de integração e de flexibilidade do processo produtivo. A pedagogia da competência surge da necessidade de sistemas flexíveis e integrados de produção e a capacidade de inovar das empresas, fator essencial para a sua competitividade, depende, portanto, da organização do trabalho para contar com profissionais que consigam adaptar-se às permanentes flutuações

do mercado, dos produtos e até das novas formas de organização do trabalho, dinâmica de inovação e renovação constante dos meios (atividades) de produção.

A partir da noção de competência associada à tese da requalificação da força de trabalho, empresas e governos elaboram um novo discurso sobre a formação profissional que deve ser oferecida aos trabalhadores. Trata-se de uma formação que seja capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, caracterizada pelas novas condições delineadas com o pós-fordismo, tais como competitividade e flexibilidade. É este o referencial que passa a orientar a formulação de políticas públicas de emprego e educação profissional.

Grande parte dos autores que estudam as novas qualificações advindas com o pós-fordismo, dentre os quais sobressaem Paiva (1993), Deluiz (1995), Salm (1989), Ferretti (1997), Neves (2000), Hirata (1991), Pochmann (2001) e Soares (1999), destaca um conjunto de novas capacidades que as empresas passaram a exigir do trabalhador como, a de manipular mentalmente modelos, de desenvolver o pensamento conceptual e o raciocínio abstrato, de compreender o processo e produção, apreciar tendências, limites e significado dos dados estatísticos, de comunicação verbal, oral e visual, responsabilidade, capacidade de preencher múltiplos papéis na produção e de rápida adaptação a novas gerações de ferramentas e maquinarias, etc.

Conforme assinala a pesquisadora Vanilda Paiva (1993), estudos empíricos sobre os impactos da reestruturação produtiva na vida dos trabalhadores indicam que a elevação da qualificação é acompanhada pela explicitação de novos conteúdos de educação e de virtudes ligadas ao trabalho. Os estudos mencionados pela referida autora mostram ainda a interdependência entre flexibilidade, cooperação, de tarefas de inter-relação, delegação de mais iniciativa aos níveis inferiores da organização, maior conhecimento pelos trabalhadores da situação econômica da empresa, busca de apoio e cooperação dos assalariados, combinação mais produtiva das capacidades humanas e da máquina. Não se trata apenas do domínio de conhecimentos e técnicas instrumentais, ressalta a autora, mas de “virtudes” ligadas ao trabalho e disposições sociomotivacionais que facilitem a integração em equipes interdisciplinares e heterogêneas.

Ao analisar as novas demandas do setor produtivo, Vanilda Paiva (1993) argumenta que a proliferação de diplomas contribuiu para reduzir o seu valor de mercado.

O importante agora, continua a autora, é a demonstração de capacidades reais e não formais, com elevada qualidade, exigida pelo trabalho em equipes heterogêneas. Além disso, a ampla valorização da educação, em nossos dias, tem também a ver com novos estilos de vida e de consumo e, até mesmo, com novas formas de marginalidade. Sem esquecer, alerta a autora, que vivemos num mundo em que se torna cada vez mais difícil consertar defeitos nos produtos e em que a rapidez da informação, demanda capacidade de comunicação eficiente (por escrito e por outras formas ligadas à microeletrônica), sem erro. Devido a todos esses aspectos, conclui a autora, torna-se demasiado caro não investir em educação. A autora não presume, contudo, que a reforma da educação deva ficar a reboque das atuais inovações tecnológicas, mas reafirma a necessidade de que o sistema de ensino também influa sobre o sistema ocupacional, sobre a política trabalhista dos governos e sobre a perspectiva de órgãos de representação nas negociações que possibilitarão contrapor-se a tendências contemporâneas, ao menos durante algum tempo e de acordo com as características de cada país (PAIVA, 1990, p. 112).

Para a autora, no contexto de mudanças no mundo do trabalho, advindas da passagem do fordismo ao pós-fordismo, ou do keynesianismo ao neoliberalismo, também o conceito de qualificação tem sido revisto. Anos de escolaridade podem dizer pouco a respeito da capacidade de cada um. Opera-se, nesse contexto, a passagem do conceito de qualificação para o de competência. A noção de competência, tendo como elemento central o conhecimento, é apresentada como uma alternativa ao conceito da qualificação, que teria se revelado incoerente com a nova realidade de indeterminação do emprego.

Gonzales (apud SOARES, 1997) aponta que a noção de competência, sendo mais abrangente do que a de qualificação, envolve tanto a experiência adquirida na vida e no trabalho quanto o conhecimento formal adquirido na escola. E, diferentemente da qualificação, a qual envolve um processo preciso e terminal, a aquisição de competências é complexa, longa e pressupõe uma ampla base de educação geral. A autora considera ainda que, atualmente, uma formação de

qualidade para os trabalhadores não deve se restringir a atender somente às exigências do mercado, mas deve ser suficientemente inovadora para influenciá-lo.

Portanto, com a mudança do conceito de qualificação para o de competências, não se trata mais de uma qualificação formal (para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho), mas da qualificação real, ou seja, novas formas de organização do trabalho requerem dos trabalhadores procedimentos cada vez mais coletivos, além do domínio de conteúdos e de metodologias que possibilitem a resolução de problemas novos de modo original (Kuenzer, 2000).

Para Frigotto (1996), a ênfase na qualificação de novo tipo, que se apresenta com o pós-fordismo, pode ser vista como a reedição da teoria do capital humano. Segundo o mesmo autor, essa teoria reafirma-se como instrumento teórico e prático para solucionar a crise do desemprego, principalmente quando alguns países da América Latina passam a destinar uma parcela significativa de seu orçamento para qualificação e reconversão de sua força de trabalho e a traçar planos e políticas educacionais.

A partir daí, o entendimento de que a educação e a formação profissional são fatores decisivos para o desenvolvimento econômico não é, ainda de acordo com Frigotto, uma novidade. É uma ideia, prossegue o autor, que teve plena significação a partir de 1968, com a difusão da Teoria do Capital Humano, e ganha força novamente no meio do debate educacional. Estabelecendo correlações entre capital humano e desenvolvimento econômico, essa teoria se disseminou com força no chamado Terceiro Mundo, apresentando o investimento em educação como solução para eliminar as desigualdades entre os países do centro e da periferia do sistema (FRIGOTTO, 1986).

Estudando os impactos da reestruturação produtiva sobre a qualificação da força de trabalho, durante as décadas de oitenta e noventa, a pesquisadora Noela Invernizzi (1997) identificou a existência de um descompasso entre oferta de empregos e disponibilidade de força de trabalho qualificada. A autora argumenta que é preciso considerar que o aumento nos níveis de escolarização da força de trabalho não é apenas o resultado da demanda de um novo perfil educacional pelas empresas, mas também um resultado da excessiva oferta de trabalho disponível.



Noela Invernizzi afirma ainda que está se configurando uma nova forma de utilização de força de trabalho pelas empresas, que se baseia fundamentalmente na polivalência, na elevação do nível de escolaridade e no aumento das horas de treinamento técnico formal por trabalhador. Se a qualificação for entendida como conhecimento científico da produção, diz a autora, a maior parte dos trabalhadores está realizando atividades polivalentes, mas não necessariamente qualificadas. A classe trabalhadora necessita de saberes do tipo cognitivo e abstrato, mas não vai além da educação escolar elementar. Desta maneira, parte significativa do operariado, cujo perfil não se ajusta aos novos requerimentos de qualificação ou de comportamento, está sendo marginalizada, pois não é “competente”, portanto, não “empregável”.

Para Soares (1997), no contexto de reestruturação produtiva que modifica o mundo do trabalho, o conceito tradicional de qualificação vem se mostrando inadequado para a formação profissional dos trabalhadores ao não incorporar princípios dinâmicos, tais como criatividade, cooperação, capacidades técnicas, envolvidos no processo de mudança, e pressupor uma terminalidade.

Com as modificações advindas das transformações do sistema produtivo, a partir da década de oitenta, a noção de competência tem se constituído como base das políticas de formação e capacitação de trabalhadores. Ela tem sido também a orientação pedagógica predominante nas políticas públicas de emprego que defendem a formação profissional como uma de suas principais estratégias no sentido de fomentar a “empregabilidade” do trabalhador.

Competência e empregabilidade, na opinião de Hirata (1996), são termos que, no contexto francês, podem ser encarados como sinônimos, pois ambos se centram no indivíduo e em suas “qualificações”. Do ponto de vista político e ideológico, entretanto, a empregabilidade estaria vinculada a uma crescente responsabilização do trabalhador por não conseguir emprego, na medida em que este não teria efetuado as escolhas corretas para sua capacitação ou teria uma qualificação inadequada, cabendo-lhe, portanto, o ônus pela sua exclusão do mundo do trabalho e, conseqüentemente, da vida social.

Para a professora Roselane Campos (1999), o conceito de competência privilegia o desempenho, entendido como a expressão concreta dos recursos que o indivíduo põe em jogo quando realiza uma atividade. As formas de polivalência se

baseiam, fundamentalmente, no aprendizado prático ou treinamentos formalizados de curta duração, sem que a relação do trabalhador com o conhecimento subjacente à produção mude significativamente. Neste caso, acrescenta a autora, o que é levado em consideração não é o conhecimento do trabalhador, como um fator isolado, mas o manejo que o sujeito faz daquilo que sabe. Para a autora, o conceito de competência sintetiza as seguintes propriedades: é centrado no desempenho; incorpora condições em que este desempenho é importante; constitui uma unidade, sendo ponto de convergência entre distintos fatores de desempenho; favorece o desenvolvimento de níveis mais elevados de autonomia nos indivíduos.

A referida autora observa ainda que é preciso considerar que o fenômeno das competências ocorre num contexto marcado pelo aumento acelerado do número de diplomados, de segmentações no mercado de trabalho e da retração severa do desemprego. Nesse quadro, os diplomas não constituem critérios suficientes para diferenciar e hierarquizar os indivíduos. Para ampliar os critérios de contratação dos trabalhadores num contexto de abundância de diplomas, os setores empregadores atualizam os princípios meritocráticos, de modo a justificar a intensa exclusão patrocinada pelo modelo econômico e social hegemônico.

Enfim, a temática da competência é atual e Roselane Campos destaca três formas possíveis de enfocá-la. No seu aspecto político, a competência constitui um importante elemento de mediação das atuais relações entre capital e trabalho, colocando sob tensão o controle sobre o processo de trabalho e as definições de carreiras, salários e promoções. No seu aspecto econômico, ela vem se constituindo como parte integrante das políticas de produtividade e competitividade das empresas e, ao mesmo tempo, das estratégias de competitividade internacional, pois tem sido tomada como fator de alavancagem da produção. No seu aspecto social, vem pôr em risco as identidades profissionais, implicando o surgimento do trabalhador competente, alguém integrável ao mercado no âmbito do capitalismo mundializado (Ibidem).

A apresentação de diferentes enfoques sobre as relações entre qualificação, competência e o novo paradigma produtivo identifica um aspecto que lhes é comum: o surgimento de uma nova qualificação dos trabalhadores, que representa uma forma de elevar a formação deles e de lhes garantir emprego ou as condições necessárias para manter-se nele (SOARES, 2000).

Os novos conhecimentos demandados dos trabalhadores passam, no contexto de reestruturação produtiva, a influir tanto na definição (ou redefinição) dos processos de qualificação profissional, quanto aos requisitos para a inserção dos indivíduos à nova dinâmica da atividade produtiva. Dinâmica que orienta o discurso da formulação de políticas públicas de emprego, cuja meta insere a qualificação dos trabalhadores para a competência, num contexto do neoliberalismo, pois contraditório ao da crise do *Welfare State*, é assim configurado como uma nova política estatal.

Dentro da atual perspectiva econômica e política, com o afastamento do Estado da área social, a natureza e a finalidade das políticas públicas, em especial as sociais, são redirecionadas em função das exigências do modo de regulação flexível (e não mais em função das demandas da população). Assim, flexibilidade, competitividade, empregabilidade e qualidade adjetivam o perfil que tais políticas assumem.

Como decorrência dos novos requerimentos das empresas, em relação à qualificação dos trabalhadores, que emergem no processo de reestruturação produtiva, são estabelecidos os vínculos entre o nível de escolaridade da população e a sua capacidade de entrar e permanecer no mercado de trabalho, bem como o seu desempenho produtivo. Trata-se de novas demandas, feitas à educação e aos trabalhadores, tendo vista a necessidade do setor empresarial de elevar a sua produtividade, qualidade e competitividade, marcas de uma economia de mercado em crescente processo de globalização.

Nesse contexto, analisaremos o papel do Estado num âmbito neoliberal, que surge no bojo da crise do *Welfare State*, bem como a transferência das garantias sociais, portanto públicas, para um espaço público não estatal, onde as políticas sociais, dentre elas o emprego, ficam à mercê das forças do mercado, o qual recomenda através da pedagogia da competência, trabalhadores competentes e, assim, empregáveis.

#### **2.4 Estado e políticas neoliberais – Análise e compreensão**

Para explicar as transformações ocorridas no Estado, caracterizaremos inicialmente o *Welfare State*, a sua crise e as iniciativas para contorná-la, surgidas nos planos teórico e político, dando origem ao que hoje conhecemos como Estado

neoliberal. Para Sônia Draibe, *Welfare State* é entendido, no âmbito do Estado capitalista, como uma particular forma de regulação social expressa pela transformação das relações entre o Estado e a economia e entre o Estado e a sociedade, num dado momento do desenvolvimento econômico. Tais transformações se manifestam na emergência de sistemas nacionais públicos ou estatalmente regulados de educação, saúde, previdência social, assistência social e habitação que, a par das políticas de salário e emprego, regulam direta ou indiretamente o volume, as taxas e os comportamentos do emprego e do salário da economia, afetando, portanto, o nível de vida da população trabalhadora. São processos que, uma vez transformada a própria estrutura do Estado, expressam-se na organização e produção de bens e serviços coletivos, na montagem de esquemas de transferências sociais, na interferência pública sobre a estrutura de oportunidades de acesso a bens e serviços públicos e privados e, finalmente, na regulação da produção e distribuição de bens e serviços sociais privados (DRAIBE, 1999, p. 2).

A partir da segunda metade do século XIX, começou a se estruturar nos países europeus uma tendência que se tornaria quase universal no século XX. Trata-se da presença do Estado como organizador, produtor, gestor e normalizador dos sistemas de bem-estar social: o intervencionismo. O Estado passava a ser visto como representante da nação e a ele era atribuída a tarefa de promover ativamente o bem-estar do cidadão.

A intervenção estatal na sociedade e na economia, no contexto de crises do capitalismo, no final do século XIX, é decorrente de fatores como a crescente incapacidade do mercado de regular as relações econômicas, principalmente aquelas mais carregadas de implicações sociais. Com a livre concorrência no mundo capitalista e o poder reduzido do Estado, poderosos grupos econômicos, protegendo-se mutuamente, foram fortalecendo-se através de grandes corporações, como os trustes, com um grande poder de competitividade em detrimento dos pequenos grupos. Para evitar a *débâcle* do capitalismo anterior, de livre concorrência (no qual o “salve-se quem puder” estava gerando crises insustentáveis para o sistema econômico capitalista como um todo), o Estado intervém no processo econômico.

Na Europa, o século XIX foi caracterizado por conflitos sociais. Os processos de industrialização e urbanização trouxeram o agravamento dos problemas ligados à pobreza, até então relativamente controlados. As péssimas condições de trabalho vigentes entre a massa proletária que se constituía, os acidentes, as doenças profissionais e o desemprego tornavam-se cada vez mais evidentes. Aliada à crescente organização das classes trabalhadoras, através de sindicatos, a constituição de partidos políticos de inspiração socialista, no bojo da expansão dos direitos políticos, evidenciaria para o Estado que a crise não era uma decorrência de méritos ou deméritos pessoais, mas um fenômeno ligado a uma relação muito estreita com as condições sociais de vida. Embora nesse período fossem encontradas normas de proteção ao trabalhador, estas medidas não iam além da pessoa dele, não favorecendo toda sua família (FALEIROS, 1991).

Com o objetivo de administrar as crises e encontrar estratégias para garantir a acumulação de capital, o Estado intervém nas relações econômicas e sociais, contrariando as prerrogativas do Estado liberal clássico, orientadas pela ação da “mão invisível do mercado”, que controlava as crises do capitalismo e, assim, não era preciso que houvesse leis regulando e controlando as trocas comerciais, enfim, o mercado. Dessa forma, as questões sociais adquiriam uma dimensão política com a intervenção estatal.

O intervencionismo estatal, em relação aos trabalhadores, é uma outra dimensão do intervencionismo mais amplo do *Welfare State*. Paiva (1994) mostra que a concessão de benefícios aos trabalhadores era a garantia da continuidade do sistema para abafar os conflitos sociais. Segundo a autora, os gastos públicos para manter os serviços sociais, através do intervencionismo, geram a exigência, cada vez maior, de arrecadação de tributos para sustentar as políticas sociais diversas (saúde, educação, desemprego, etc.), acarretando a crise fiscal gerada por tal arrecadação. A crise fiscal é apontada por alguns teóricos, tal como Paiva (1994), como causa da crise do estado do bem-estar social.

A ampliação da cobertura previdenciária que marca o estado de bem-estar social não foi, segundo Paiva (1994), suficiente para garantir o controle das crises cíclicas do capital, envolvendo a necessidade de alterações do próprio Estado, das relações Estado/economia, da organização e composição do capital, das relações

capital/trabalho, que foram se configurando de uma forma lenta e sob crescente dominância político-ideológica conservadora.

O estado de bem-estar social, mesmo garantindo algumas conquistas sociais, tais como previdência, saúde, educação, moradia, lazer, não conseguiu resolver os problemas que o desenvolvimento do capitalismo produziu, incapacitado pela contradição básica desse modo de produção, que é a relação entre produção social e apropriação privada da riqueza produzida (FERREIRA, 1993). As conquistas sociais dos trabalhadores, principalmente na Europa, passaram a representar entraves ao crescimento econômico no contexto do capitalismo globalizado. Os encargos sociais majoram o custo da força de trabalho. É nesse contexto que a flexibilidade do trabalho e redução nos gastos aparecem como resposta ao Estado de bem-estar social que garantia a estabilidade do emprego.

Para isso, o Estado vê-se impelido a modificar-se e ajustar-se à nova dinâmica do capital, através de projetos políticos capazes de promover as condições necessárias para implantação da mudança referente ao novo paradigma produtivo, com estratégias vinculadas a suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos, recuperando, assim, a capacidade de exploração capitalista (FRIGOTTO, 1997). Com a desregulamentação do Estado e a existência mínima possível de leis que regulem o mercado, ocorre a restrição dos direitos sociais garantidos no contexto do estado de bem-estar social. A descentralização das suas responsabilidades e autonomia e a privatização dos setores estratégicos controlados pelo Estado visam deixar o mercado livre para ser o grande regulador das relações sociais (ibidem).

Os ganhos do trabalho, materializados principalmente na forma de constante ampliação salarial e de prestação de serviços, perdem, com a crise do estado de bem-estar social, seu principal "árbitro": o Estado. A estrutura salarial e de ascensão na carreira, até então vinculadas aos níveis e tipos de qualificação dos trabalhadores (DEDECCA, 1998), ficam à mercê da instabilidade do mercado. Desta forma, é abalada a configuração política que sustentava a organização dos trabalhadores, apoiada na capacidade de controle social das ações do capital sobre o trabalho, principalmente por meio dos contratos coletivos de trabalho, nos quais a relação entre qualificação profissional, salários, estabilidade e organização do trabalho era fundamental para a garantia das conquistas trabalhistas.

A reforma do Estado, posta nesse momento de crise, é resultado da falência dos estados nacionais – crise fiscal e crescente dilapidação do fundo público. A transição do modelo do Estado fica sob o enalço da desregulamentação, flexibilização, descentralização e privatização que são, na verdade, políticas oficiais de desmonte da sociedade do emprego e da estratégia de uma sociedade integradora. O custo deste desmonte atinge a sociedade capitalista e, com isso, surge um tempo de insegurança, desemprego, precarização do emprego e das relações de trabalho, levando à crise da sociedade do trabalho (Ibidem). A combinação deste processo com formas de organização do trabalho desvinculadas do compromisso com acordos coletivos ou qualquer outra prerrogativa dos trabalhadores tem como resultados imediatos o crescente desemprego e a precarização das formas e relações de trabalho.

Das possibilidades, nesse momento de crise, configura a tendência de reestruturação do Estado capitalista adequado aos imperativos do modo de regulação flexível, a partir da refuncionalização do liberalismo, cuja proposição foi relegada durante a convivência de regulação fordista. Assim, favorece a deterioração das contas públicas e reduz a capacidade dos Estados nacionais de conduzirem políticas macroeconômicas voltadas ao pleno emprego e políticas sociais capazes de estimular a distribuição de renda.

Para Frigotto (1997) e Covre (1995), a difusão das ideias neoliberais, desde a crise do Welfare State, desenvolvem-se num quadro de importantes transformações do capitalismo mundial. Emerge com as políticas de liberalização do comércio, privatização da economia, expansão dos mercados financeiros internacionais e criação de novas modalidades de produção, que se apresentam como base do desenvolvimento capitalista contemporâneo.

Segundo Aguilar (2000), a ofensiva neoliberal direciona sua ênfase e prioridades com os pressupostos condizentes com a regulação flexível. Seus principais referenciais de ação dizem respeito à privatização, descentralização, localização e programas sociais de urgência. Um Estado que não concorre com o mercado nem impede a concorrência e que permite o exercício da liberdade que o capitalismo apregoa, traz como consequência o seu afastamento das garantias dos direitos de cidadania conquistados. Retratado nas palavras de Atílio Borón, como a “morte pública” do Estado, reverte o quadro do keynesianismo, que nas últimas

décadas passou a ser apontado pelos neoliberais como uma era de desperdícios, de altos impostos inibidores do investimento, de desestímulo ao trabalho e outras mazelas (apud AGUILAR, 2000).

Para autores como Castel (1998), Frigotto (1999) e Aguilar (2000), o processo de redefinição do papel do Estado, num momento de crise econômica, tem um pressuposto ideológico básico: o da afirmação de que todos os problemas e malefícios econômicos, sociais e políticos do país decorrem da presença do Estado no setor de produção para o mercado. Todas as soluções e todos os benefícios econômicos, sociais e políticos procedem, segundo os referidos autores, da presença das empresas privadas no setor de produção. O mercado, na perspectiva neoliberal, é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da república. Ora, isso significa, de acordo com Aguilar (2000), que a reforma do Estado não prevê apenas a saída deste do setor de produção para o mercado, mas também do setor de serviços públicos, pois a reforma estabelece uma identificação imediata entre intervenção estatal reguladora da economia e direitos sociais.

A configuração do Estado capitalista no interior de todo esse complexo processo, aqui minimamente citado, nos mostra a dimensão do afastamento do Estado das questões sociais. Muitas questões, segundo Telles (1996), passam a ser entregues às “forças de mercado” que, de acordo com seus ditames, a obtenção e manutenção do emprego passam a ser mérito e responsabilidade individual, configurando-se uma nova política estatal, direcionando e reforçando a educação como meio privilegiado para a empregabilidade da força de trabalho.

Conforme argumenta a professora Vera Telles (ibidem), as conquistas sociais alcançadas no período keynesiano estão sendo devastadas pela avalanche neoliberal no mundo inteiro. Para a autora, a destituição dos direitos significa a erosão das mediações políticas entre o mundo do trabalho e as esferas públicas. Nessa lógica neoliberal, ocorre a afirmação da liberdade individual e a apologia das virtudes práticas do mercado livre e o lugar dos serviços públicos é preconizado pela política de privatização.

As políticas públicas de emprego que emergem do contexto neoliberal expressam o pressuposto da empregabilidade diante da grave crise do desemprego que atinge toda a sociedade capitalista. São perspectivas calcadas, de acordo com



Azeredo (1998), no determinismo tecnológico que têm, predominantemente, direcionado as análises e práticas voltadas para o enfrentamento da chamada crise do Estado e seus desdobramentos, em especial a questão do emprego/desemprego (Ibidem).

De acordo com Hirata (1998), o Estado, ao entender a empregabilidade não apenas como a capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado flexível, declara que o grande responsável por não arranjar um emprego é o próprio trabalhador, que deverá reconhecer a importância de dispor do maior arsenal possível de competências para entrar e manter-se no mercado de trabalho.

Frente ao fenômeno do desemprego, consequência da difusão do novo modelo de organização técnico-produtivo e do acirramento da competição intercapitalista, o Estado neoliberal, segundo Pochmann (2001), apresenta estratégia e/ou mecanismos governamentais com programas de ações educativas e geração de emprego e renda, através da perspectiva de garantia da empregabilidade da classe trabalhadora.

Para Teixeira (1998, p. 195-96), os neoliberais “vão retomar a tese clássica de que o mercado é a única instituição capaz de coordenar racionalmente quaisquer problemas sociais, sejam eles de natureza puramente econômica ou política”. O desemprego, problema coletivo e social, é tratado pelas atuais políticas ativas de geração de emprego e renda e qualificação profissional, uma vez que estas são orientadas para qualificar profissionalmente os trabalhadores e, assim, delegar-lhes responsabilidade pelo seu próprio emprego, através da busca de sua empregabilidade.

## **2.5. Movimento sindical e educação profissional**

Com a estrutura do estado de bem-estar social abalada, é perceptível o retrocesso que há em relação às conquistas asseguradas pelo Estado aos trabalhadores, abalando, assim, também o caráter organizacional destes que se veem forçados a criar novas formas para que os direitos que lhes assistem, ou aqueles que eles julgassem possuir, fossem garantidos. Aliado a isso, tentou-se lidar com a discrepância cada vez maior entre a crescente exigência aos profissionais no que diz respeito à ideia difundida pelo Estado neoliberal “ser competente para ser

empregável” e as instituições de ensino, seja este básico ou profissional, que não lhes proporcionavam a qualificação para tanto.

Nesse novo contexto, para minimizar a incoerência, a política de emprego tem procurado dar prioridade à empregabilidade, ou seja, a melhoria das condições de cada cidadão para buscar, obter ou produzir uma ocupação que lhe garanta renda suficiente para sua manutenção e de sua família. (Guimarães, 1998, p. 259).

Acentua-se a organização dos trabalhadores em sindicatos e partidos que os integrassem na luta do resgate e conservação dos seus direitos. Esse é, pois, o tema que abordaremos nas linhas que se seguem.

Os anos noventa inauguraram uma etapa de proposições sobre o tema da formação profissional por parte do movimento sindical. Formulando suas próprias propostas com vistas à sua intervenção no debate nacional sobre as políticas de educação e formação profissional, os trabalhadores centram suas preocupações em estratégias para vincular educação básica e qualificação profissional e estas com as políticas de emprego.

Para examinar a posição do movimento sindical frente à educação profissional, selecionamos documentos e análises feitas pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e Força Sindical (FS). A opção por essas entidades sindicais, tendo em vista a sua representatividade no cenário político nacional, é por serem as únicas entidades sindicais que, atualmente, são responsáveis por decisões tomadas no âmbito do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT).

Uma importante referência para discutir as relações entre empregabilidade e o movimento sindical advém do debate que se ampliou entre os trabalhadores, a partir dos anos de 1990, relacionado às novas exigências de aumento de escolaridade e de qualificação profissional que recaem sobre eles. O tema tem sido amplamente debatido pelas entidades sindicais, em face da baixa qualidade do sistema educacional, resultante, dentre outros motivos, da pouca atenção dada pelo governo à política de educação básica.

As Centrais Sindicais têm analisado as políticas de formação profissional a partir de uma perspectiva geral, abrangendo o sistema econômico e social no qual elas estão inseridas. Levam em conta questões estruturais da economia capitalista, decorrentes da introdução de inovações técnicas e também organizacionais, no

mundo da produção, e suas implicações e desdobramentos para a situação da classe trabalhadora no Brasil.

Historicamente, as políticas de qualificação profissional, executadas com recursos públicos, no Brasil sob a égide do Sistema “S”, foram tratadas sem a participação efetiva dos trabalhadores, tanto na definição da aplicação dos recursos quanto ao atendimento de suas demandas. A prioridade de atendimento destas sempre foi condicionada aos interesses do empresariado, relativos à formação da força de trabalho.

A formação e a educação profissionais, especialmente no Sistema “S”, encontram-se concentradas nos segmentos de maior escolaridade e conduzidas por metodologias e concepções restritas ao maior adestramento dos trabalhadores, ou seja, baseadas na noção de empregabilidade que resume os preceitos básicos de cidadania e do conhecimento à adequação passiva do trabalhador ao posto de trabalho (CUT, 1999, p. 53).

A luta do movimento sindical é por democratização da gestão dos processos de qualificação profissional, para desenvolver iniciativas e propostas que possam superar as concepções reducionistas de educação presentes no Sistema “S”. Para a CUT, significa que a formação profissional objetiva a integração da dimensão educacional, a transmissão de conhecimentos científicos e tecnológicos, os conhecimentos gerais sobre a sociedade e cultura, viabilizando “o encontro (sistemático) entre cultura e trabalho o que possibilitará a compreensão da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho” (Ibidem, p. 27). Para essa central sindical, a educação profissional está vinculada “à luta pelo salário digno, liberdade de organização no local de trabalho e garantia de emprego” (Ibidem).

A posição sustentada pela CUT é combater o desemprego, por ações que exerçam impactos sobre dimensões conjunturais e estruturais da economia. Assim, a CUT critica as propostas do governo que estimulam o ensino profissionalizante como recursos de combate ao desemprego “tecnológico” e, ao mesmo tempo, reduzem-no a “mero adestramento de mão de obra para o mercado” (CUT, 1995b, p. 20).

O pressuposto para a CUT é o ensino profissional se constituir em um patrimônio social, por isso, estar sob a responsabilidade dos trabalhadores e

integrado ao sistema regular de ensino. Para tanto, “luta por uma escola pública, gratuita, laica, unitária e de qualidade para toda a população” (ibidem). Condições indispensáveis para a intervenção dos trabalhadores nas relações de trabalho e no controle do próprio mercado de trabalho aproximando muito da ideologia ou pedagogia gramsciana sobre educação profissional.

Portanto, a educação profissional deve ter caráter unitário, científico, tecnológico e politécnico, tendo o trabalho como princípio educativo e organizador de sua estrutura. Com base nessa orientação, essa central sindical defende que a formação profissional deve ser concebida como uma formação tecnicamente competente e politicamente comprometida com a luta pela transformação da sociedade, o que possibilitaria a superação da histórica dicotomia da educação brasileira entre ensino geral e profissional. Ela entende que a formação profissional não pode ser pensada e implementada apenas como um sistema que abriga os fracassados da escola regular (CUT, 1996).

A concepção de escola unitária proposta por Gramsci vem desde os anos oitenta, balizando as discussões dos educadores mais progressistas, no sentido de apontar uma saída para a histórica dualidade do sistema de ensino brasileiro. Uma dicotomia que, como explicam estudiosos da educação brasileira (Soares, 1998; Neves, 1997; Paiva, 1986), está estreitamente relacionada às desigualdades sociais do sistema capitalista, expressando profundas divisões entre as classes sociais.

No 6º Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores (CONCUT), realizado em 1997, a CUT propôs, ainda, a criação de um “Fundo Nacional de Geração de Emprego e Educação Profissional”, a ser gerido de modo tripartite (empresários, trabalhadores e governo), sendo responsável pela aplicação das políticas públicas à reciclagem profissional, à intermediação da força de trabalho, ao seguro-desemprego e à geração de empregos.

A Força Sindical também se manifesta favorável à política de qualificação dos trabalhadores, justificando-a como condição para atender às demandas do novo modelo de produção.

A qualificação e a formação profissionais que o novo modelo de produção requer estão diretamente ligadas ao nível de educação básica da população. Qualidade e extensão do grau de cobertura da educação são, portanto, os primeiros desafios que nossa sociedade deverá enfrentar e resolver para estabelecer as

mínimas condições de competitividade e sobrevivência das novas gerações (Força Sindical, 1993, p. 60).

A Força Sindical considera que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a globalização e a reestruturação produtiva, provocam, de um lado, a elevação das exigências em torno da qualificação profissional e do nível de ensino e, de outro, tornam o trabalho inacessível para um grande contingente de trabalhadores que “não se preparam para tais exigências”.

Nesse contexto, aumenta-se a importância da formação profissional e da escolaridade básica como fatores imprescindíveis para a “empregabilidade”. A qualificação do trabalhador passa então a ser condição fundamental para se fazer frente às transformações decorrentes do processo de globalização dos mercados. É preciso garantir maior qualidade dos produtos e aumentar a produtividade, para que os preços possam baixar e competir no mercado internacional globalizado (FORÇA SINDICAL, 1997, p. 1).

A CGT, por sua vez, justifica suas iniciativas no campo da educação profissional em face da necessidade de transformação da realidade social brasileira: “A CGT está comprometida em propor um projeto de mudança através da educação. Sua essência é a busca contínua de aprimoramento profissional/pessoal” (CGT, 1997, p. 5). A entidade defende a conversão da educação em “chave para o desenvolvimento humano, para atender sujeitos e sociedade através de propostas pautadas no desenvolvimento integral do indivíduo, de modo que possibilitem sua capacitação para o pleno exercício da cidadania” (Ibidem, p. 5-6).

A “formação integral do indivíduo”, do ponto de vista da CGT, encontra-se dependente da promoção de políticas educacionais compartilhadas entre essa entidade sindical e os diferentes segmentos da sociedade, por intermédio de curso de qualificação, formação e requalificação profissional. O objetivo é desenvolver uma política de geração de empregos, atrelada aos investimentos na empregabilidade (Ibidem). Desta forma, a “empregabilidade” é contemplada pelos projetos educacionais da CGT, contrariando a postulação anterior, em relação à “formação integral do indivíduo”.

Um ponto em comum na análise das centrais sindicais quanto à formação profissional dos trabalhadores é o de não se limitar apenas a questionar a hegemonia do empresariado e do Estado frente à educação profissional, mas

formular também alternativas que possibilitem sua participação ativa no processo de reestruturação produtiva. As comissões tripartites de emprego, formadas por empresários, governo e trabalhadores, foram um resultado de reivindicações do movimento sindical, permitindo sua participação na definição de políticas e ações na esfera educacional, principalmente, naquelas que dependem de recursos do FAT.

De um modo geral, a posição que as Centrais assumem quanto à sua inserção no momento atual, vem acompanhada de sua reivindicação em relação à cidadania dos trabalhadores, no momento em que o mundo do trabalho passa por transformações profundas. No entanto, elas apresentam algumas diferenças de avaliação no que diz respeito à qualificação que é exigida dos trabalhadores. Enquanto a CUT (Informacut, 1995a), que enfatiza os sérios riscos que as mudanças no mercado de trabalho têm trazido aos trabalhadores já empregados tem suas proposições e análises na lógica do sistema capitalista, as demais centrais sindicais direcionam sua análise na perspectiva individual da inserção do trabalhador no mundo do trabalho. A FS (1993) considera que o sistema capitalista oferece possibilidade de espaços a serem utilizados pelos trabalhadores, no sentido de melhorar sua condição de empregabilidade. Para essa central sindical, as mudanças tecnológicas abrem grandes possibilidades para o crescimento da produtividade.

A CGT, porém, apresenta uma visão mais positiva às possibilidades que teriam os trabalhadores de obter melhores espaços no mercado de trabalho. De acordo com sua avaliação, os desafios profissionais enfrentados pelos trabalhadores têm “aumentado seu interesse pela atualização profissional e pela educação contínua”. (CGT, 1997, p. 21).

Apesar da diferença de atuação entre as centrais sindicais, no seu conjunto, elas reivindicam a democratização do Estado e uma maior participação da sociedade civil na orientação e gestão dos rumos das políticas públicas. No que diz respeito à educação profissional dos trabalhadores, os documentos das centrais sindicais defendem que os trabalhadores, como cidadãos, participem, de forma pública e democrática, não só da partilha dos recursos do FAT e de seus ganhos, mas da própria definição e implementação das políticas de geração de emprego e renda.

A proposta apresentada pela CUT, através das suas organizações sindicais, inspira-se em lineamentos formulados por Gramsci sobre a escola unitária.

Ao criticar a organização da escola em sua época e discutir a crise pela qual passava a educação, Gramsci explicou claramente o seu posicionamento com relação à formação profissional.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica, industrialmente) e intelectualmente (Gramsci apud Soares, 1997, p. 18).

Para Neves (1997), defender uma escola dessa natureza, nos dias atuais, significa o resgate da dimensão política da educação, incluindo uma dimensão cidadã, o direito a uma qualificação para o trabalho compatível com a natureza técnico-política do trabalho do mundo contemporâneo.

Frente aos avanços da tecnologia e à maior complexidade da vida moderna, é preciso pensar, segundo Fernandes (1989), numa educação que prepare as pessoas para se inserirem no mundo social e produtivo, levando em conta os novos paradigmas da organização do trabalho, mas sem deixar de associá-los à qualificação social, através de uma educação humanista. Essa é a posição de Fernandes, ao dizer:

A sugestão mais ousada e modernizadora é a inclusão do trabalho produtivo em todos os níveis da educação escolar (...). Todavia, não como um esforço de aprisionamento do trabalho pelas conveniências do capital: como fator de socialização crítica e libertária, igualitária e democrática do ser humano (Fernandes, 1989, p. 28).

De 1994 para cá, pressionadas pelo agravamento do desemprego no país, a Central Única dos Trabalhadores, a Força Sindical e a Confederação Geral dos Trabalhadores decidiram participar formalmente de algumas iniciativas oficiais de geração de emprego e renda e educação profissional, “no sentido de privilegiar ações e projetos que favoreçam o trabalhador, reduzindo os efeitos da globalização, da reestruturação produtiva e do neoliberalismo” (CUT, 1999, p. 11).

Ao defender categoricamente a participação formal em programas oficiais, as centrais adotam uma posição não apenas de reivindicação junto aos governos e ao empresariado, melhorias quanto a sua participação, mas poder também decidir sobre políticas públicas de geração de trabalho e renda e formação profissional.

Pochmann (2001) argumenta que as reflexões do movimento sindical frente ao atual contexto de reorganização técnica e administrativa do trabalho

emergem da experiência por ele adquirida com o legado político do movimento denominado novo sindicalismo. Esse movimento exerceu papel ativo no processo de redemocratização do país, resultando na criação de um amplo espaço institucional, possibilitando a participação dos atores organizados da sociedade.

O chamado novo sindicalismo criticou muito a “era Vargas” pelos mecanismos de cooptação que então predominaram na política estatal, a exemplo da contribuição sindical, forma que garantia os sindicatos atrelados ao Estado. Todavia, nos anos noventa, as estratégias adotadas para obter o consentimento dos trabalhadores para as políticas de formação profissional, através dos recursos do FAT, repetem os mesmos mecanismos de cooptação da época de Vargas. Dificilmente se encontra no Brasil uma instituição sindical que não tenha, de alguma forma, acesso aos recursos do FAT. Isso contribui de certa maneira para que as instituições sindicais diminuam ou percam a sua dimensão crítica sobre as políticas públicas de emprego. Hoje, prossegue o autor, os sindicatos acabam por ser um braço ou uma continuidade do Estado, tomando para si funções tipicamente estatais, através de atividades públicas, como é a intermediação de emprego. Para essa finalidade, foram criadas agências em diversas capitais do país. (Pochmann, 2001)

Pochmann (2001) considera que o FAT é um instrumento de viabilização de determinados serviços, tais como cursos de formação profissional e intermediação de emprego que os sindicatos prestam com uma eficácia ainda insignificante. Além do mais, os recursos do FAT, que estão sendo alocados pelas políticas públicas de emprego do governo para inserir trabalhadores desempregados no mercado de trabalho, estão servindo também para a criação e manutenção de novas estruturas sindicais.

Atualmente, o sindicalismo deixa parcialmente de lado as clássicas reivindicações de reajustes salariais e passa a dar prioridade à defesa do emprego e luta por garantia e melhores condições de trabalho, dado que as crescentes taxas de desemprego e a intensificação da utilização da força de trabalho terceirizada transformam-se no grande dilema dos trabalhadores, principalmente porque coloca as mazelas do desemprego sob a responsabilidade do trabalhador. Dedecca (1998) chama atenção para a importância que assume a questão da formação profissional no interior das organizações dos trabalhadores, principalmente nos últimos anos, ao



ponto de ser incorporada, com prioridade, à pauta sindical de negociação coletiva nos locais de trabalho.

Por fim, os programas de formação profissional, encerram uma contradição: ao mesmo tempo em que o Estado intervém na sociedade, formulando uma política social voltada ao problema do emprego, submete-o a critérios de mercado e da empregabilidade. Por esse critério, cabe ao indivíduo garantir e manter um emprego para si mesmo, já que o Estado não intervém na economia e na sociedade, formulando políticas que abram novos postos de trabalho. O Estado, agindo dentro de princípios neoliberais, que incentivam o mercado e a privatização, abandona qualquer princípio de inspiração keynesiana, como, no passado, apresentava-se a perspectiva do pleno emprego.

## **PARTE II**

### **CAPÍTULO III CONCEITOS E CONCEPÇÕES PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA REFORMA PÓS-LDB.**

A necessidade imperiosa em relação ao aumento da escolaridade e qualificação profissional é, de longe, latente, mas explícita para a sociedade moderna. Isso acaba, voluntária ou involuntariamente, indo de encontro à parca estrutura do sistema educacional vigente no Brasil, como já abordado neste trabalho. Requer-se do cidadão, empregado ou não, uma adaptação a um novo modelo de produção que lhe exige ser “empregável”, no entanto não lhe é dado o suporte formativo-escolar necessário.

Pensando nisso, para indicar a direção que deve tomar a formação profissional com base na noção de competências e diferenciando-a da formação profissional prevalente a qual denomina academicista, a OIT, através do Cinterfor, em documento de 1999, salientou a necessidade de centrar esse processo no desempenho individual e não nos conteúdos dos cursos. Por esse documento, tal diretriz levaria à maior relevância do que se aprende, superando a problemática da fragmentação que caracteriza os programas tradicionalmente desenvolvidos, o que facilitaria a integração de conteúdos condizentes com o trabalho e promoveria aprendizagens aplicáveis a situações complexas, propiciaria o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos e a transformação do papel dos docentes, tornando-os facilitadores e provocadores do processo de formação.

Analisar o que significam tais proposições implica identificar a lógica presente nesse discurso, antes mesmo de avançar no estudo dos modelos que propõem a desenvolver as chamadas competências. Para tanto, é necessário identificar seus argumentos, analisar em que consistem as dificuldades, apontar as conclusões dos discursos sobre competência e empregabilidade e as possíveis contradições inerentes ao próprio discurso.

O modelo de competências apresenta-se como uma nova proposta de educação profissional, cujo discurso é propalado como capaz de responder às exigências do mercado de trabalho, sustentado por um conjunto de ideias sobre

como deve ser a formação da classe trabalhadora, que o definem como um elemento do conjunto integrado pela nova realidade da sociedade capitalista pós-fordista.

A tentativa de dar respostas mais efetivas às novas demandas do mundo do trabalho é a característica mais marcante da formação profissional com ênfase nas competências. Nesse intuito de maior aproximação com as demandas do mundo da produção material, está a relevância das competências, que objetiva colocar em movimento a subjetividade dos trabalhadores no atendimento às novas características do sistema produtivo.

Interessa saber o que diferencia a formação profissional, a partir do desenvolvimento de competências, da até então prevalente, o que a especifica, quais as suas características gerais e que avanços e recuos ela promove em relação à formação profissional anterior, baseada no conceito de qualificação.

Diante do exposto, questionamos: será que a educação profissional orientada pelo modelo de competências espera do novo trabalhador apenas aumento de produtividade? Se por um lado, o indivíduo dota-se de competências que lhe possibilitem uma boa atuação nas respostas à imprevisibilidade no ambiente de trabalho; por outro, isto significa que este mesmo indivíduo, por tais características, tenha adquirido cidadania e criticidade? O papel da educação profissional neste modelo, não seria o trabalho com vistas à obtenção de uma renda para a classe economicamente inferior, que se apega ao saber fazer, que é a condição básica para a ocupação de um posto de trabalho?

O discurso oficial sobre competência é abordado pelas DCNs sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção. O agir competente, portanto, realiza-se pela “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL. CNE/CEB. Resolução n. 4/99, art. 6.).

A expressão “a capacidade de” tem conotações de intencionalidade consciente determinada pelo exercício profissional, ao passo que “mobilizar, articular e colocar em ação [...]” referem-se às operações do pensamento que podem viabilizar essa intencionalidade. Os valores são elementos culturais e pessoais,

associados ao saber ser, fortemente valorizado nas relações atuais de trabalho. Os conhecimentos são constituídos pelos saberes teóricos e práticos, tanto aqueles transmitidos pela escola quanto os adquiridos pela experiência. As habilidades são o resultado das aprendizagens consolidadas no saber fazer, também mobilizados na construção das competências profissionais.

A competência caracteriza-se, então, pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outros, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficazes (BRASIL. MEC. RCN, 2000).

Na tentativa de compreender de forma pedagógica o modelo de competências, buscamos no pensamento piagetiano uma explicação convincente sobre o desenvolvimento cognitivo que atravessa toda a proposta das competências presente nos documentos oficiais. Para Piaget, a construção do conhecimento ocorre mediante ações físicas ou mentais sobre objetos, resultando na construção de esquemas ou estruturas mentais que se modificam e se tornam cada vez mais refinados por processos sucessivos de assimilação e acomodação, desencadeados por situações desequilibradoras.

Tal orientação explica a construção do conhecimento pelo sujeito como processo ativo a partir das informações que provêm do meio. A identificação de competências, nesse caso, como ponto de partida, as carências de capacidades dos trabalhadores seja na produção ou na realização de serviços. O suprimento dessas carências determinaria o desenvolvimento das competências.

As competências constituem-se na articulação e mobilização dos saberes por esses esquemas mentais, ao passo que as habilidades permitem que as competências sejam colocadas em ação.

Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes, por meio dos esquemas mentais, o que leva as DCNs e os RCNs a proporem que o currículo se organize por conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Desta suficiente maneira, os conteúdos

disciplinares deixariam de ser fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento de competências.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, a qualificação é definida como conjunto de atributos individuais, de caráter cognitivo ou social, resultantes da escolarização geral e/ou profissional, assim como das experiências de trabalho (FERRETTI, 1999). Consequentemente é considerada a dimensão conceitual da qualificação – que reconhece a aprendizagem por vias formais – e a experimental, que destaca as competências construídas e demonstradas na experiência concreta de trabalho.

Uma vez que a dimensão social da qualificação não é considerada, prevalece nas diretrizes um claro determinismo tecnológico.

A dimensão social da qualificação evidencia que tantos outros elementos, além dos saberes e dos diplomas, atuam na configuração da divisão social e técnica do trabalho. Levados em conta, reconhece-se que a hierarquia social sofre influências, como a do costume e da tradição socialmente construídos, do prestígio social das profissões, do nível de organização coletiva de uma categoria, das regras e disputas corporativas, das disputas internas a categorias e entre trabalhadores de uma mesma categoria, entre outras. Por essa perspectiva, a qualificação é apreendida como uma construção social dinâmica, síntese das dimensões conceitual, social e experimental.

### **3.1. O conceito de qualificação e seu deslocamento para o modelo de competência**

As mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 1980 configuraram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. No contexto dessas transformações, estudos sociológicos e pedagógicos suscitam o debate sobre a qualificação, ao mesmo tempo em que evidencia a emergência da noção de competência atendendo a, pelo menos, dois propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação

trabalho/educação, desviando a atenção dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais.

O conceito de qualificação consolidou-se com o modelo taylorista-fordista de produção, em torno do qual se inscreveram tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração.

Compreendida inicialmente numa perspectiva essencialista (FRIEDMANN, 1992), que a identifica como propriedade dos postos de trabalho, a qualificação também tem sido analisada sob uma perspectiva historicista ou relativista (NAVILLE, 1956), que centra a análise no homem, não como fenômeno técnico individualizado, mas como valor social e diferencial dos trabalhadores. Em outras palavras, a qualificação passou a ser compreendida muito mais como uma relação social complexa entre as operações técnicas, a estimativa de seu valor social e as implicações econômico-políticas que advêm dessa relação, do que como estoque de saberes.

Schwartz (1995) equaciona essas abordagens propondo que a qualificação tem três dimensões: conceitual, social e experimental.

A primeira é definida como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda, situando a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos de atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Já a terceira é relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho.

Neste contexto de mudanças em relação à compreensão do que se trata qualificação a que nos referimos, esta tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do

emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que sobressai nesse contexto é a experimental, pois ela chama a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras.

O redimensionamento pelo qual passa o conceito de qualificação traz implicações sobre os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego, de classificação e de remuneração, um movimento generalizado em diversos países do mundo, que provocou a reformulação de seus sistemas de educação profissional.

Esse fenômeno tem um significado não só técnico, mas também político. As reformas associaram-se ainda aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas para, também, proporcionar aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social. Nisso está a razão de a competência vir associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade.

No Brasil, as reformulações teóricas e socioempíricas referidas a essas tendências incidem mais fortemente na política de educação profissional a partir dos anos de 1990 e tomam corpo jurídico-institucional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Apesar de compor as tendências globalizantes de normas e padrões culturais e políticos, transposições desagregadas de certas teorias para a realidade brasileira causam sérias consequências: no âmbito das relações de trabalho, o enfraquecimento do conceito de qualificação pela competência pode levar à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais deste país; no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais considerados superados pelo debate crítico das últimas décadas na questão.

A nova prática social e produtiva conclama o surgimento de um novo papel para a educação “os conteúdos escolares vão sendo questionados em termos

de sua adequação às demandas de compreensão ‘acompanhar as transformações sociais’”.

O novo princípio educativo que daí surge exige:

Que o trabalhador/cidadão do novo tipo domine os conteúdos básicos da ciência contemporânea que fundamentam os novos processos sociais e produtivos. Exige que tenha novas atitudes e comportamentos perante a sociedade e o trabalho, uma nova ética de responsabilidade, de crítica e de criação, voltada para a preservação da vida, do ambiente, e para a construção da solidariedade, como condições necessárias para a criação de uma sociedade mais humana e mais igualitária, que supere a exclusão; A universalização da educação, pelo menos básica, da maioria da população, sem o que as exigências explicitadas no item anterior não poderão ocorrer. [...]; A ampliação da oferta pública nos demais níveis, na perspectiva do direito universal à educação (idem).

A fim de preparar esse novo “trabalhador/cidadão”, estabelecem-se “novos pontos de contato entre a economia e a educação” (ROGGERO, 2000), predominando a compreensão de que o sistema educacional deve estar preparado para responder às demandas surgidas na esfera econômica” (FERRETTI, 1997, p. 230). A educação ganha nova dimensão ao ser considerada, dentro do regime de acumulação flexível, como o principal instrumento de integração e de transformação, uma vez que o conhecimento passa a ser considerado como “principal recurso econômico” (ROGGERO, 2000).

Para Ferretti (2002, p. 300), a crença de que a educação possibilita o enriquecimento e desenvolvimento das nações torna-se contraditória em países em vias de desenvolvimento, como o Brasil e os países subdesenvolvidos que não possuem estrutura econômica e social para garantir à população os benefícios provenientes do acesso a essa mesma educação.

Justamente por acreditar que a educação (no modo de acumulação flexível), conduzida pelo modelo de competências, será capaz de conferir ao trabalhador a capacidade de criticar e tornar-se independente, Ricci (1999, p. 144) defende que a educação, ao contrário do seu propósito original e nobre, foi utilizada como um dos pilares de sustentação do processo de industrialização, e que, a partir nos anos 1950, “gestou-se no Ocidente uma concepção educacional de massas, muito mais apoiada na memorização de conceitos e rotinas que propriamente numa



visão heterogênea e crítica da realidade” (ibidem). A esse trabalhador formado num modelo massificado de educação ele atribui a alcunha de homem-boi.

### **3.2. Aspectos estruturais e conceituais da reforma da educação profissional no Brasil**

O modelo societário neoliberalizante que se consolidou no Brasil nos oito anos da gestão do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso tomou a educação profissional como pedra de toque da agenda traçada para as reformas educacionais, argumentando-se sobre a necessidade de modernizá-la coerentemente com os avanços tecnológicos e de organização do trabalho.

Ao mesmo tempo, organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, apontavam o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. Considerando que:

- a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento daqueles das classes trabalhadoras;
- b) alunos com esse perfil privilegiado, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades;
- c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica.

Em 1997, após a aprovação da Lei no 9.394/96, o Decreto no 2.208/97 impôs um conjunto de reformas à educação profissional no país, sendo a principal delas a separação estrutural entre o ensino médio e o técnico.

Modificada a estrutura do ensino técnico, deu-se início ao processo de reforma curricular, introduzindo a noção de competência como referência primordial. Um currículo baseado em competência, parte da análise do processo de trabalho, da qual é construída a matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando a abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. Estudos guiados por esses princípios foram realizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC) e encaminhados à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, originando as

Diretrizes e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (DCNse RCNs).

A análise funcional foi a metodologia adotada pelo MEC para proceder à investigação dos processos de trabalho, definindo-se 20 áreas profissionais. Em alguns casos, essas se traduziram como um recorte abrangente, integrando processos de forma ainda não coerente, com a divisão técnica e social do trabalho na sociedade brasileira. Por outro lado, alguns campos foram recortados de forma estreita, por demais limitados em relação aos conhecimentos científico-tecnológicos que os caracterizam. Os referenciais curriculares publicados posteriormente pela SEMTEC visaram a corrigir essas distorções por meio das subáreas.

A lista de competências resultante desse trabalho equivale ao perfil profissional. Por referirem à área profissional, essas competências são abrangentes e definidas, portanto, como competências gerais. As habilitações profissionais são recortes específicos dessas áreas, constituídas como profissões associadas aos títulos definidos pelo diploma de técnico de nível médio. Como a regulamentação abrange somente a área profissional, é possível que haja uma expansão do número de habilitações propostas pelas instituições formadoras ou uma grande diversidade curricular para uma mesma habilitação.

Podem também ocorrer organizações curriculares equivalentes para habilitações diversas. Dessa forma, será o mercado de trabalho o principal regulador do exercício profissional, com populações de formandos encontrando severas barreiras ao exercício da atividade para a qual teriam sido formados. Indicativo que a reforma da educação profissional no Brasil não está livre das tensões que atingem o conceito de qualificação, incidindo sobre a forma e o conteúdo da formação.

No Brasil, mudanças associadas à dimensão conceitual da qualificação podem ser mostradas na redefinição da formação, antes centrada nas habilitações, em função das áreas profissionais. A marca cartorial observada na relação entre educação, emprego e prestígio social, no Brasil, herança da cultura escravocrata e oligárquica, construiu um arco de proteção aos diplomas e títulos profissionais, de modo que a dimensão conceitual da qualificação parece pouco ameaçada pela noção de competência. Ao contrário, a tendência é que as ocupações não técnicas também exijam credenciais, tais como os certificados de qualificação profissional

conferidos por cursos de nível básico, a serem utilizados socialmente como mecanismos de seletividade ocupacional, no contexto de desemprego crescente.

Não obstante, mesmo que os títulos e diplomas mantenham importância para a inserção profissional inicial, esses não garantiriam a permanência no mercado de trabalho. Tal permanência passa a depender das competências adquiridas e constantemente atualizadas, que proporcionariam ao trabalhador a empregabilidade. A aquisição e a renovação de competências podem ocorrer por meio da educação profissional continuada ou pela diversificação das experiências profissionais.

Por isso as diretrizes recomendam que os currículos sejam modulares, permitindo aos trabalhadores a construção de seus próprios itinerários de formação, assim como preveem mecanismos de avaliação, que possam certificar competências adquiridas pela experiência profissional. Neste último aspecto reside uma inovação proporcionada pela noção de competência: o reconhecimento do saber prático/tácito do trabalhador.

A ênfase na dimensão experimental da qualificação tem a noção de competência como referência da educação profissional também sob a ótica curricular. São comuns as críticas de que a formação conferida pelas instituições não atende às necessidades das empresas. A noção de competência é um código privilegiado no sentido desta coerência, porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por conseguinte, leva aos currículos escolares os conteúdos reais do trabalho. A qualificação não teria cumprido esse papel por se manter predeterminada pelos títulos e diplomas. Na medida em que estes últimos são códigos consolidados, duradouros e rígidos, as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola/empresa.

Quanto à dimensão social, há que se considerar o contraponto com a característica individual da competência. A primeira valoriza as relações sociais tecidas entre trabalhadores e entre estes e as gerências, ampliando seu caráter político. Ao contrário, a noção de competência, pela conotação individual que carrega, tende a despolitizar essas relações. Questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico.

A noção de competência é, então, adequada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho ainda é uma relação social e o homem ainda vive em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos.

### **3.3. A Apropriação Socioeconômica da Noção de Competência**

Ao discutir a origem da noção de competência, três tendências analíticas podem ser destacadas a que a associa ao condutivismo típico da década de 60, no qual a noção de competência se confunde com a de objetivos em pedagogia; a que admite esta associação, num primeiro momento, mas indica uma superação, distinguindo-a dos objetivos; a que identifica a noção de competência como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época.

Os elementos das novas práticas de gestão que configuram o modelo da competência no mundo do trabalho são: a valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação; a ênfase na mobilidade e no acompanhamento individualizado da carreira; os novos critérios de avaliação priorizam as competências relativas à mobilização do trabalhador e seu compromisso com a empresa; a instigação à formação contínua e obsolescência de antigos sistemas de hierarquização e classificação, ligando a carreira ao desempenho e à formação (DELUIZ, 2001).

Nesta noção é constituído a base das políticas de formação e capacitação de trabalhadores, principalmente nos países industrializados com maiores problemas para vincular o sistema educativo com o produtivo, o que se explica pela ênfase que este conceito dá aos resultados e ações.

A escolaridade e a formação, na verdade, é uma aposta incerta, em que as perspectivas de emprego ou autoemprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais, sendo a importância da educação, então, deslocada do projeto de sociedade para o projeto das pessoas.

A perspectiva integradora da educação é consolidada, agora, na promessa de empregabilidade. A educação básica e a educação profissional inicial

gerem experiências que possibilitam aos jovens passagens menos traumáticas ao mundo do trabalho. Para a população economicamente ativa, essa mesma perspectiva processa-se por meio da educação continuada, visando a possibilitar atualizações e reorientações profissionais como alternativas de permanência ou reinserção no mercado de trabalho.

A busca pela integração é transformada num processo relativamente autônomo. Os processos educativos atuam na elaboração do projeto pessoal dos indivíduos, maleabilizando-o o suficiente para transformá-lo em projeto possível no confronto com o mundo do trabalho. Ou seja, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível que associado a saberes culturais e profissionais, concerne novo saber ser, adequado às circunstâncias da empregabilidade, ou mesmo um novo profissionalismo.

Este novo trabalhador deve estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até mesmo, para o subemprego ou para o trabalho autônomo. Para que o exercício da atividade profissional evolua, do restrito plano operatório – em que o valor está na execução correta e precisa das tarefas – para um plano também reflexivo, quando é preciso enfrentar a complexidade dos processos, compreendendo-os e dominando-os.

O desafio pedagógico será, então, a construção de modos de formação que permitam a construção do novo profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e socioafetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não trabalho.

Entretanto, não são somente os novos conceitos da produção que fazem apelo ao desenvolvimento das capacidades subjetivas do trabalhador, mas também, o desemprego, por obrigar o indivíduo a encontrar alternativas de integração social, exigindo dele um domínio e um conhecimento de si mesmo, utilizando seus recursos subjetivos em prol da própria sobrevivência.

### 3.4. Processos de certificação

No Brasil, O Sistema Nacional de Certificação Profissional, que reconhece saberes, competências e habilidades desenvolvidos em diferentes espaços formativos, ainda se encontra em construção. Assim, a gestão deste não é vista como definitiva porque, como a aquisição das competências e sua avaliação têm caráter provisório no processo de formação contínuo, o ciclo é sempre recomeçado.

Este processo de certificação das competências tem por objetivo atender a demanda do mercado de trabalho, melhorar a qualidade da formação, validar a experiência adquirida pelos trabalhadores, fornecer indicações a respeito da oferta de mão de obra qualificada e favorecer a livre circulação dos trabalhadores no mercado de trabalho (MERTENS, 1996).

No geral, as discussões sobre certificação profissional indicam a necessidade de construção de um parâmetro de regulação, no qual sejam definidos critérios para a inclusão da certificação como elemento seletivo na contratação dos trabalhadores. Como também, a instituição de mecanismos de financiamento que assegurem o acesso aos processos de qualificação e certificação dos trabalhadores desempregados ou de baixa renda. Para isso é preciso superar a tendência às distorções distributivas (FIDALGO, 1999-2000). As organizações têm como tendência à canalização dos investimentos em trabalhadores considerados estratégicos. Essa lógica está próxima à organização da “nova economia” apresentada por Pochmann (1999-2000) e explicitada também por Melo e Silva (2005). Seus principais aspectos são: ênfase na flexibilidade funcional; fragmentação e polarização da força de trabalho com núcleo estável e a maior parte instável.

A validação e a certificação das competências no local de trabalho são apresentadas como um processo inclusivo, porém na sua essência elas trazem embutida a discriminação. No ato da seleção e recrutamento para o emprego, os trabalhadores devem apresentar a comprovação de uma qualificação inicial e os atributos de sua “empregabilidade”, como as competências são manifestadas em situações específicas do dia a dia laboral, ou seja, o seu reconhecimento somente se dá quando o trabalhador está empregado. Portanto, é a posse das características

inerentes ao modelo das competências que indica que capacitação precisa o trabalhador para cada situação.

### **3.5. Processo de individualização na lógica de competências**

A lógica de competências, especialmente sob a luz do aspecto transitório e, conseqüentemente, cíclico do processo de formação continuada, reflete-se nas facetas da empregabilidade; do ponto de vista tanto do conjunto de domínios teóricos, obtidos pela instrução sistemática, quanto dos domínios empíricos, adquiridos mediante a realização pragmática do saber na sua totalidade. Isso revela que, seja neste ou naquele, o caráter pessoal e particular do trabalhador é posto em destaque. Essa tendência ocupa espaço privilegiado nas discussões da Sociologia do Trabalho e da Educação, especialmente a partir da década de 1980. O desenvolvimento desse discurso, no âmbito da gestão do trabalho e da formação do trabalhador, tem incitado uma série de transformações intra e interlaborais direcionadas para a redefinição de aspectos importantes que envolvem não somente o cotidiano do trabalho, mas também outras esferas de socialização.

A lógica das competências tem sua centralidade na subjetividade laboral, deixando explícita a exigência da qualificação prévia dos trabalhadores obtida em instituição de formação profissional voltada para o desenvolvimento contínuo que traz, conseqüentemente, uma melhor produtividade. Estamos tratando aqui, logicamente, do fator “empregabilidade”.

Dentre os vários efeitos que a lógica de competências gera, destaca-se a modificação que ela faz nas formas de tratamento do e no local de trabalho: no plano discursivo, a empregabilidade fundamenta-se na “valorização” do indivíduo; valorização esta diretamente proporcional à “quantidade” de competência que ele possuir, claro que isso não lhe garantirá o livre acesso ao mercado de trabalho ou mesmo sua permanência neste; um ou outro ocorrendo, em ambos os casos, o trabalhador é o único responsabilizado.

Esse discurso, vinculado basicamente à ótica mercadológica, transcorre no sentido de reforço e legitimação de aspectos que as demandas do mundo do trabalho consideram como centrais para formar um indivíduo supostamente apto para o trabalho. As possibilidades de crescimento do homem através da educação são ressaltadas e elas realmente existem. Mas as mesmas vozes que legitimam a

via educacional, sobretudo as vozes políticas, econômicas e ideológicas, o fazem priorizando o livre mercado e a sua lei de oferta e procura.

A mercantilização das relações sociais introjeta na subjetividade das pessoas que a satisfação das necessidades do cidadão somente poderão ser respondidas no âmbito das relações de troca. A transferência da responsabilidade de proteção social, dever do Estado, para âmbito individual privado (o processo de privatização da saúde, da educação, da segurança, assim como o pesado encargo das pessoas em lograrem um emprego e de se manterem empregáveis), reflete um posicionamento estatal pouco intervencionista e distante de assumir a sua responsabilidade de regulação social.

As competências convergem para uma definição fundamentada na construção social e associada aos percursos individuais para então interpretar e agir sobre a realidade do trabalho. A ênfase está na demanda por capacidades, tais como responsabilidade, autonomia, criatividade, perspicácia, dinamismo e outras facetas que não são mensuráveis, portanto não podem ser padronizadas.

Isto demonstra a necessidade de investigação acerca das junções que a lógica de competências tem estabelecido com o saber científico e o saber laboral, para bem compreender os aspectos objetivos e subjetivos que permeiam as novas relações de trabalho. Diante da crescente demanda pela projeção dos conhecimentos tácitos dos trabalhadores no âmbito das suas atividades laborais é de especial importância à análise de como esta perspectiva contribui para o acirramento da competitividade interlaboral e dos processos de individualização das relações não somente do trabalho, mas, sobretudo sociais.

Na lógica de competências, a linguagem assume um papel de reforço dos processos de responsabilização e individualização dos trabalhadores. Com o seu alicerce na subjetividade, ela pode ser tanto um instrumento de reforço da dominação quanto um meio eficiente de explicitação de importantes saberes e conhecimentos que os trabalhadores constroem para o trabalho.

O processo de individualização tem sido deflagrado como estratégia de ruptura do sentido de pertencimento à classe trabalhadora, pois desestabilizando a cooperação e a solidariedade entre os trabalhadores impõe-se a “subordinação consentida” que mina as suas possibilidades de organização e de resistência.



### 3.6. O currículo e o modelo de competência

O termo currículo é derivado do latim que significa corrida e vem sendo utilizado com vários sentidos desde Platão e Aristóteles. Berticelli (1998) aponta o seu uso em 1682 já em inglês – *curricle* – com o sentido de cursos de curta duração. Em 1824, este termo tomou sentido de estudos universitários, com a tradução de *course*. No início do século XX, a palavra é empregada nos Estados Unidos com o sentido de *curriculum vitae* utilizado como o conjunto de habilidades adquiridas.

O sentido atual origina da industrialização e do desenvolvimento da ciência e como ideia de ordenamento do saber educativo, formado com o advento da industrialização, ainda na Inglaterra quando se veem as diversas ciências particularizadas. Este sentido, dito atual, não é definitivo pelas grandes divergências quanto à determinação de seu conceito. Portanto, é necessária a compreensão de currículo em sua historicidade. Sacristán (1989) afirma que o currículo é uma construção social, pois é formado a partir da experiência humana.

O tema currículo começa a ganhar destaque nas discussões educacionais na passagem do séc. XIX ao XX com debates entre educadores dos Estados Unidos. O incremento desses debates está diretamente relacionado ao contexto histórico da época.

Para Moreira e Silva (2000); nessa época, a economia americana é dominada pelo capital industrial. Com a nova concepção de sociedade, amparada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, começa a ser aceita e difundida. O sucesso na vida profissional aproxima-se do mérito na trajetória escolar, e a escola é vista como a instituição capaz de facilitar a adaptação das novas gerações às transformações socioeconômicas e culturais que ocorriam.

O estreitamento da relação entre escola e trabalho com a preocupação de ajustar aquela às novas necessidades da economia valoriza as discussões sobre o currículo, entendido como meio de promover o controle social.

Segundo Moreira e Silva (2000), o tratamento mais sistemático de problemas e questões curriculares está relacionado ao propósito de planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a impedir que o comportamento e o pensamento do aluno não se desviem de metas e padrões pré-definidos.

Duas escolas são fundamentais nas novas discussões sobre currículo do final dos anos 1970: a escola norte-americana e a escola inglesa. Tais escolas criticam os primeiros estudos sobre currículo, onde ele era visto como uma atividade neutra, e como instrumento de racionalização da atividade educativa. Nos Estados Unidos, a tendência que convencionou a chamar de Sociologia do Currículo, é voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, ideologia e poder. Para autores como Michael Apple, é preciso saber a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos (MOREIRA; SILVA, 2000). A saber:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. Currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p. 59).

Michael Apple (2000) ressalta a relação entre dominação econômica e cultural e currículo. O autor mostra também como as escolas, através do currículo, produzem e reproduzem a desigualdade social.

Já entre os britânicos, sob a liderança de Michael Young, com os estudos sobre o currículo inauguram uma tendência que recebe o nome de Nova Sociologia da Educação-NSE. A proposta dessa tendência consiste em estabelecer as bases de uma Sociologia do Currículo, com o objetivo de destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas. Com isso, uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da Nova Sociologia da Educação busca um currículo que reflita as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes (MOREIRA; SILVA, 2000). Em suma, o currículo não é um elemento neutro na transmissão do conhecimento, mas um objeto que possui determinações sociais e que está implicado em relações de poder. Desdobramentos das discussões apresentadas acima levam o currículo a ser visto sob uma perspectiva processual e prática. Este é composto não somente pelo que está escrito, mas também pelo contexto em que ele se insere e pela maneira

como ele é trabalhado. Para Sancristán (2000), o currículo deve ser interpretado como algo construído pelo cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas; o que possibilita analisar o curso de objetivação e concretização dele em vários níveis, assinalando suas múltiplas transformações. Dessa forma, o autor dá atenção para os condicionantes administrativos, institucionais e pedagógicos que afetam o desenvolvimento do currículo nas escolas.

De acordo com Menezes (2000), o currículo atualmente é um artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Para a autora, o termo passa a ser compreendido como todas as experiências e conhecimentos proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar, através tanto do currículo explícito quanto do oculto. Não tem sentido, portanto, dentro dessa acepção, usar o termo atividades extracurriculares. O que constitui o currículo não são parcelas preexistentes de conhecimentos, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional.

O currículo tem sido modificado a partir das transformações produtivas, como no surgimento do modelo flexível de produção. As modificações curriculares baseiam-se na passagem do conceito de qualificação para o de competência em virtude das novas demandas do setor produtivo. A chamada Pedagogia das Competências passa a embasar os documentos referentes às políticas públicas da educação profissional brasileira no final dos anos 1990.

Um bom exemplo desse fato é o Parecer 16/99 que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. De acordo com o Parecer, tais diretrizes são um conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da educação profissional de nível técnico (BRASIL, 1999).

O artigo 6º da Resolução CNE/CEB n.º 04/99,33 do Conselho Nacional de Educação, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, constitui uma das dimensões mais importantes da reforma da Educação Profissional. Competência Profissional é entendida pelo Conselho Nacional de Educação como sendo aquela capacidade pessoal de "mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores,

objetivando um desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho".

O que significa organizar o currículo da nova Educação Profissional centrando-o no desenvolvimento de competências? Significa, essencialmente, um compromisso da Escola para com os resultados do seu trabalho, em termos de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem de seus alunos. Significa que cada aluno tenha condições de "continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (Inciso II do Artigo 35). Explicita que o cidadão trabalhador deve ser conduzido "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (Artigo 39). Implica um correto entendimento do conceito de competência e de como utilizá-lo como novo paradigma de organização curricular, uma vez que não existem mais os tradicionais "mínimos curriculares" por habilitação profissional instituída pelo Parecer CFE n.º 45/72. A nova orientação curricular ditada pela Resolução CNE/CEB n.º 04/99,50 e pelo Parecer que a acompanha, o Parecer CNE/CEB n.º 16/99, não inclui mais "mínimos curriculares", e sim, o "conjunto articulado de princípios, critérios, (...) 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" (Artigo 2º da Resolução CNE/CEB n.º 04/99), que organiza a nova educação profissional "por áreas profissionais" (Artigo 5º),<sup>53</sup> centrada na noção de "competência profissional". A chave de compreensão das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico está no entendimento de competência profissional como sendo "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho" (Artigo 6º).

O conceito de competência profissional amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de Educação Profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar ideias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter crescente autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de

convivência democrática e em condições de monitoramento do próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

A justificativa para as novas diretrizes baseia-se na afirmação de que é preciso uma flexibilidade pedagógica que permita a revisão e a atualização permanente dos currículos de modo que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação (BRASIL, 1999).

De acordo com Araújo (2002), ao trabalhar com a noção de competência, as políticas públicas relativas à educação profissional, a partir do final dos anos 1990, buscam configurar uma educação profissional ajustada à nova realidade econômica internacional, que promova a competitividade do país e o desenvolvimento humano, que aumente a qualidade da formação dos técnicos de nível médio, amplie sua compreensão acerca dos processos produtivos e que atenda às necessidades do mercado de trabalho, da sociedade, dos indivíduos. Já o termo competência ganha evidência na década de 1970, no contexto da crise do fordismo, em meio ao debate sobre as mudanças de trabalho e sobre as necessidades de novos perfis de trabalhadores. A competência profissional surge como contraponto às qualificações profissionais. Estas correspondem aos atributos formais (posse de diplomas e certificados, por exemplo) e são apontadas como condições necessárias, mas não suficientes de desempenho profissional. A noção de competência seria, então, mais decisiva para o exercício de uma profissão, para as definições dos perfis, dos salários e das carreiras profissionais (ARAÚJO, 2000b). Na opinião de Perrenoud (1999), os currículos voltados para a construção de competências devem promover uma limitação drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos, pois devem dar prioridade aos conteúdos que podem ser mobilizados em situações complexas. Para o autor, os currículos por competências devem construir uma relação com o saber não tão pautada em uma hierarquia baseada no saber erudito descontextualizado, visto que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação.

Sob essa ótica, portanto, as propostas curriculares, voltadas para a construção de competências, não devem conter conhecimentos inúteis à ação. A construção de competências na escola leva a uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos, pois só são considerados válidos aqueles que

podem ser mobilizados em determinadas situações. Daí consiste concluir-se que a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, consiste na atribuição do valor de uso de cada conhecimento (COSTA, 2005). Quando o modelo de competência é aplicado ao mundo do trabalho, é comum que ele adquira uma conotação mais ampla, incluindo os conhecimentos científicos e práticos que devem ser mobilizados para a execução de uma tarefa. Segundo Kuenzer (2004, p. 1), sob essa perspectiva, a competência pode ser entendida como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das suas histórias, vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

Outra definição importante de competências é a apresentada pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (2000). Nesse documento, as competências são ações e operações mentais que articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatoricamente), as habilidades (psicomotoras, o saber fazer elaborado cognitivamente e sócio afetivamente) e os valores e atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. A competência está diretamente ligada à capacidade de flexibilidade do trabalhador, no estar apto a adaptar-se às rápidas mudanças que o processo produtivo sofre, no lidar de maneira satisfatória com imprevistos e exercer funções em diferentes setores da empresa.

A partir do conceito de competência, surgem novas práticas de gestão que se configuram como estratégias empresariais para adequar a força de trabalho às novas exigências do sistema produtivo. Deluiz (2001) afirma que no modelo de competências, os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, tenham uma utilidade prática e imediata, direcionados para os objetivos e a missão da empresa. A qualificação passa a ser avaliada pelo

produto final: o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo.

Considerando as orientações da pedagogia das competências, a organização do programa de formação é feita através de módulos e apresentada como a estratégia mais adequada de estruturação curricular, com a alegação de que cada módulo corresponderia a uma ou mais funções (unidades de competência) que um trabalhador deve desempenhar no contexto de suas ocupações. A organização modular do ensino facilitaria o desenvolvimento individualizado das competências (cada módulo é relativamente independente dos demais), possibilitando a cada indivíduo utilizar os módulos na correspondência de suas necessidades de formação (OIT, 1999; Mertens, 1996). Ideias como transversalidade e transferibilidade são utilizadas em substituição à suposta insularização dos saberes ligada à divisão em disciplinas justapostas (TANGUY, 1997, p. 54).

Os currículos são direcionados para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, incluem conhecimentos gerais, conhecimentos profissionais e a experiência de trabalho, vista como essencial para obter esse fim. Contemplam, além da transmissão de saberes e destrezas, aspectos culturais, sociais e comportamentais. Têm como referência a individualização da aprendizagem, pois a competência diz respeito essencialmente ao sujeito e não aos postos de trabalho.

Saviani (1998) entende a ideia de conteúdos como algo mais largo nos processos de desenvolvimento de competências. Conteúdos não são somente os conhecimentos teóricos formalizados, mas atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, todos os aspectos que um processo de desenvolvimento das competências envolvam, aquilo que Schwartz definiu como os ingredientes da competência e que remetam a um saber, saber ser e saber fazer vinculados a uma realidade específica. Estes aspectos sempre estiveram presentes em qualquer currículo formativo, mas constituíam um aspecto de seu lado oculto.

Além das discussões teóricas sobre a adoção do modelo de competências na gestão empresarial e nas políticas educacionais, é importante ressaltar os impactos práticos dessa mudança na organização curricular. O entendimento das transformações que a estrutura curricular sofre com essas mudanças vai fornecer unidades comparativas de análise do currículo do curso técnico oferecido pelo

SENAI, que é o objetivo principal da investigação deste estudo. Nesse sentido, apresentam-se os estudos de Deluiz (2001), Lopes (2001) e Costa (2005) que servirão como critérios para a análise curricular apresentada no capítulo II.

De acordo com Deluiz (2001, p. 6), as indicações gerais para a organização do currículo no modelo de competências são a investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis indicados; desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem e prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem.

Já Costa (2005), afirma que a partir da noção de competência, os currículos não devem mais definir os conhecimentos a serem ensinados, mas sim as competências a serem construídas. Para isto, tais competências necessitam da integração curricular, pois os saberes disciplinares devem ser submetidos às competências, que podem ser desenvolvidas no âmbito de várias disciplinas ou na relação entre as mesmas. Ao analisar as implicações práticas da noção de competência como princípio de organização curricular, Lopes (2001) coloca que o currículo por competências não é disciplinar, na medida em que as habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos de diferentes disciplinas. Por isso, sua organização geralmente é por módulos, supondo que cada módulo englobe conteúdos e atividades que possam formar determinado conjunto de habilidades.

Além da rigidez do currículo, no que se refere à obrigatoriedade da observância das competências definidas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, mudanças também ocorrem com relação a sua gestão, que passa a contar com o modelo tripartite, composto por empresários, trabalhadores e professores. A função deste grupo gestor é influenciar o currículo da Instituição, objetivando garantir a sintonia da escola com as competências necessárias à atividade requerida em determinada área profissional.



Trata-se, portanto, do estabelecimento de estratégias que visam a assegurar o vínculo mercado de trabalho e educação. Em outras palavras, vários aspectos são marcantes na Reforma, como a ênfase dada sobre uma suposta necessidade de diretrizes adequadas às tendências mais recentes do mercado de trabalho, visando estreitar os laços da escola com o sistema produtivo.

Além dos autores citados, a análise curricular que será feita no capítulo VI tem por base as políticas educacionais brasileiras para a educação profissional. A partir desses referenciais, o referido capítulo tem a intenção de discutir a educação profissional brasileira, sobretudo a oferecida pelo SENAI, após as transformações decorrentes da reestruturação produtiva.

## **CAPÍTULO IV INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DE COMPETÊNCIA: A PROPOSTA OFICIAL DA REFORMA.**

### **4.1. A LDBEN/96 e o Sistema Pedagógico baseado nas Competências**

A experiência do Sistema Pedagógico baseado em Competências é apresentada em vários países com diferentes resultados e ênfases. Tal diferenciação demonstra que certas experiências são influenciadas pelo contexto histórico-cultural de cada país.

Num país em desenvolvimento, como o Brasil, que traz a sua história educacional marcada pela subordinação aos projetos de desenvolvimento econômico e pela exclusão social e cultural, o Sistema de Competências adquire caminhos peculiares.

As bases do discurso do sistema de competência são competitividade, o desempenho e a descentralização orientando a necessidade de recursos humanos, resgatando aspectos centrais da teoria do capital humano para o desenvolvimento. Esta peculiaridade aumenta a dependência do ensino ao mercado de trabalho, principalmente frente ao crescimento do desemprego e da instabilidade dada pelo novo contexto globalizado e que se caracteriza com mais ênfase nos países como o Brasil.

Em palestra proferida aos representantes do Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional; Francisco Aparecido Cordão, explicou que:

O compromisso da educação profissional é essencialmente com o desenvolvimento de competências profissionais, com crescente grau de autonomia intelectual, em condições de dar respostas aos novos desafios da vida profissional. Esse é o grande compromisso de qualquer escola técnica. O compromisso central da escola técnica e que orienta toda a reforma da educação profissional no Brasil gira em torno da noção de competência profissional. (CORDÃO, 2003, p.5).

Tais palavras resumem a importância que o sistema pedagógico baseado em competências passa a ter para a educação profissional no Brasil. Este Sistema foi instituído com a LDBEN/96<sup>4</sup>, através da regulamentação dos artigos referentes à

---

<sup>4</sup> Antes da sua adequação no Brasil, o Sistema de Competências já vinha sendo utilizado para a formação profissional em países desenvolvidos como França, Alemanha, Estados Unidos. Segundo

educação profissional no Decreto 2208/97, no qual as competências são colocadas como necessárias para a formulação do currículo; e, mais especificamente, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Parecer CNE/CEB nº 16/99 e pela Resolução CNE/CEB nº 04/99).

Neste contexto o que determina a “nova” formação apropriada ao chamado cidadão trabalhador, está vinculada à construção de novos valores, conhecimentos e habilidades, conforme se observa na definição de competência na Resolução CNE/CEB n. 04/99:

Art. 6º Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. (Resolução CNE/CEB n. 04/99).

Desta forma, observa-se que a necessidade deste contexto consiste em uma formação que objetiva ir além do treinamento operacional para a execução técnica (e mecanicista) de uma profissão. Tal objetivo determina a preocupação em desenvolver capacidades como o pensar, o refletir, o agir, o comunicar, o integrar, entre outras, que dependem de atitudes muito mais subjetivas. Por isso que, a partir do Sistema de Competências, é pressuposto uma formação humana mais complexa.

Este pressuposto é afirmado, definitivamente, a partir da instituição de seus princípios balizadores: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, expressos no parecer nº 16/99 do CNE/CEB, aprovado em 5/10/99 através da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade, nos quais se enfatiza uma formação humana ou personalista:

A estética da sensibilidade, campo propício ao aprender a conhecer (ênfase a ser dada na educação básica) e ao aprender a fazer (ênfase apropriada a educação profissional), permitiria estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, o gosto pelo belo e pelo fazer bem feito, facilitando a constituição de identidade capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente. A política da igualdade, plano do aprender a conviver, teria como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres de cidadania, sendo expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e

---

Ramos (2001), o sistema de competências começou a ser pensado como alternativa para o sistema educacional do Brasil desde 1975 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), por meio do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional.

pelo público. Por fim, a ética da identidade é o princípio do aprender a ser, pelo reconhecimento da identidade própria e reconhecimento do outro. A educação com base na ética da identidade teria como fim a autonomia, como condição indispensável para a realização de um projeto próprio de vida. (RAMOS, 2001, p.126).

Para Kuenzer (2000), o Sistema Pedagógico baseado em Competências poderia representar a aproximação entre a formação humana e a profissional (que conduz a um estreitamento da relação entre educação e trabalho), para superar, assim, a dicotomia entre a racionalidade técnica e a formação de características subjetivas. Desta maneira, a formação do profissional implicaria no desenvolvimento de características individuais, como iniciativa, capacidade de comunicar-se ou de enfrentar problemas, ultrapassar as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do trabalho e, na medida em que essas características humanas façam parte do conhecimento e do desenvolvimento do trabalho, a importância do simples “fazer” para um “fazer” que exija reflexão, discernimento teórico.

A prática [o fazer], portanto, compreendida não como mera atividade, mas como enfrentamento de eventos, não se configura mais como simples fazer resultante do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; ao contrário, se aproxima do conceito de práxis, posto que depende cada vez mais de conhecimento teórico. (KUENZER, 2004; p.85).

Isto levaria a um maior estreitamento da relação teoria-prática na educação dos trabalhadores. No momento em que a prática, em seu fazer tenha significativa importância para a formação do trabalhador, entenderia que ela é tão relevante quanto o resultado do conhecimento, ela é o próprio processo.

No entanto, esta possibilidade tem sustentação porque há um entendimento de competência que, segundo Kuenzer (2004), desloca o referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo. A autora salienta que este deslocamento conceitual leva a educação profissional a centrar seus esforços no desenvolvimento de comportamentos transversais supostamente comuns a todos os postos de trabalho (como ter iniciativa ou comunicar-se), com uma maior ênfase ao desenvolvimento comportamental do indivíduo. Segundo a autora, isto não significa que o desenvolvimento destes comportamentos não é importante. A questão está em desenvolver tais comportamentos para que o indivíduo/trabalhador desenvolva, a partir destes comportamentos, conhecimentos transversais, ou seja,

conhecimentos mais complexos para o “saber” do trabalho.

Segundo Ramos (2001), o discurso que apresenta a ênfase ao desenvolvimento comportamental do indivíduo, tentando recorrer a um humanismo abstrato na educação, está de acordo com a compreensão que se tem da sociedade nesta nova fase do desenvolvimento do capital. Ela é caracterizada pela desindustrialização, pela nova estruturação produtiva e pela precarização do trabalho. Tomando como base, as mudanças exigidas por uma fase de inovação tecnológica e padrões de desenvolvimento de países membros do núcleo orgânico da divisão mundial do trabalho são:

[...] construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador a instabilidade da vida, a individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial. A função educativa começa a ser marcada também por uma função individualizante e adaptativa da sociedade as incertezas da contemporaneidade.” (RAMOS, 2001, p.131)

A estas incertezas junta-se o distanciamento do Estado em muitas das suas obrigações.

O perigo de pensar desta maneira é disseminar um ensino que ignore a visão crítica: tudo parece instituído, cabendo ao indivíduo reconhecer e aceitar suas limitações, tornando-o responsável pela “escolha” de sua trajetória profissional e de formação profissional. Em outras palavras, a mudança do foco do ensino para o indivíduo elimina o entendimento de que as diferenças e limitações para o mundo do trabalho capitalista são constituídas socialmente.

O MEC/SEMTEC justifica a reforma da educação profissional pela necessidade deste ensino adquirir organização própria e, assim, oferecer referências formativas aos jovens e adultos interessados em enfrentar os novos desafios do mundo produtivo. Admitindo que a entrada e o avanço de novas tecnologias microeletrônicas, da robótica e de novas formas de organização do trabalho, contrapõem-se à rigidez excessiva do taylorismo/fordismo, o MEC difundiu a ideia de que o modelo preconizado na Reforma atenderia aos anseios do mercado produtivo, que exige uma formação que desenvolva a pessoa para lidar com o mundo das novas tecnologias.

Por que a Reforma? É a pergunta elaborada e respondida pelo então

Ministro da Educação e do Desporto - Paulo Renato. O País necessita de um sistema técnico amplo diversificado e ágil para oferecer alternativas de profissionalização aos nossos jovens que sejam concretas, atraentes e consequentes (BRASIL, 1997, p.08).

À primeira vista, o que originou a Reforma foi a necessidade de oferecer um sistema ágil que dispusesse de um leque maior de opções para que os jovens se profissionalizassem. Ainda sob o entendimento do ex-ministro, a nova configuração do País, incorporado ao mundo globalizado e competitivo, foi o fator determinante para a insurgência de uma reforma em todo o sistema educacional, conforme expressa o mesmo documento:

A nova configuração, imposta pela ordem econômica mundial, impõe ao nosso sistema educacional e, em particular, à educação Profissional, urgentes mudanças para que possamos acompanhar os avanços científicos e tecnológicos. Nesse sentido a implantação da Reforma da Educação profissional torna-se urgente e necessária (BRASIL, 1997, p.08).

O MEC/SEMTEC passaram a justificar e propagar a Reforma da Educação Profissional a partir de uma suposta emergência de um novo cenário econômico e produtivo, caracterizado pela novidade tecnológica, flexibilidade, baseado na racionalização sistêmica, com seu marco inicial no final da década de 1980 e início dos anos 1990. Numa demonstração de sintonia, o Conselho Nacional de Educação apresenta o mesmo entendimento em relação à Reforma, mediante o Parecer nº 17/97, referente às diretrizes para a educação profissional. Por este parecer, a educação assume importância vital para que as sociedades atinjam pleno desenvolvimento:

A educação profissional, por seu turno, não substitui a educação básica e sim a complementa. A valorização desta, entretanto, não significa a redução da importância daquela. Ao contrário, uma educação profissional de qualidade, respaldada em educação básica de qualidade, constitui a chave do êxito de sociedades desenvolvidas. (BRASIL, 2001, p.85).

A justificativa da Reforma passou pelo discurso do ajuste às mudanças velozes da suposta “sociedade do conhecimento”, onde o volume de informações é constantemente superado, exigindo a redefinição na formação escolar: aquisição de conhecimentos básicos e desenvolvimento da capacidade de utilizar diferentes

tecnologias. Reclamava-se também a capacidade de se buscar informações, analisá-las e selecioná-las, em vez de simplesmente memorizá-las.

Nas duas últimas décadas, tem ocorrido uma crescente inserção de ciência e tecnologia nas políticas públicas de educação. Na visão do MEC/SEMTEC, as tecnologias assumem o papel de estabelecer quebra de paradigmas nos processos de ensino-aprendizagem, por isso, a introdução de novas tecnologias na escola.

O discurso do MEC/SEMTEC, na justificativa da Reforma, tanto da Educação Profissional quanto do Ensino Médio, apoiou-se nos pressupostos da sociedade tecnológica, na qual as informações ganharam velocidade cada vez maior, levando novos parâmetros para as pessoas ante o conhecimento constantemente em superação.

Essas ideias repercutem no âmbito educacional, funcionando como elemento desencorajador da pedagogia que valorizava o acúmulo de conhecimento. Nesse sentido, o MEC/SEMTEC reitera a noção de que a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação (BRASIL, 1999, p.14).

Encontra-se presente, na justificativa para a reforma da educação profissional, a alusão de que é a revolução da informática que promove mudanças efetivas no conhecimento. Referindo-se a uma “nova sociedade”, O MEC/SEMTEC entende que surge uma sociedade do conhecimento em decorrência da revolução tecnológica que promove mudanças na produção e na área da informação.

Assim, centra-se o discurso na necessidade de preparar as pessoas para um mundo em mutação. O saber é entendido pelo MEC/SEMTEC como mera informação, e, por isso, torna-se menos requerido do que saber mobilizar competências. Neste sentido, importa essa capacidade de utilizar a informação em situações imprevisíveis que exijam discernimento e decisão. Sob essa perspectiva, nos documentos do MEC/SEMTEC tem sido dada ênfase à pedagogia das competências como metodologia capaz de conferir a capacidade de aprender a aprender do educando visando ao "desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho" (BRASIL, 2001).

A Reforma da Educação Profissional (Decreto 2.208/97 e suas regulamentações) possui um cunho claramente mercadológico/produtivista, carregando a marca da dualidade do ensino que tem caracterizado o tipo de educação existente no Brasil conforme assinalam autores como Frigotto (1997) e Kuenzer (2000).

A intenção é desenvolver competências para potencializar o indivíduo ao ingresso no mercado de trabalho competitivo. Desse modo, o enfoque adotado pela Reforma centra-se num novo perfil do cidadão como ser flexível, sendo-lhe atribuída toda e qualquer responsabilidade pela sua desqualificação profissional.

Nesta perspectiva, o modelo da reforma estabelecida pelo então Decreto 2.208/97 contribui para estabelecer o divórcio entre o saber e o fazer, ao determinar a separação da formação geral e técnica, o que representa um certo antagonismo em relação ao perfil de formação que se delineia em função das mudanças no mundo produtivo.

A Reforma instituída pelo Decreto 2.208/97 carrega o ônus do aprofundamento da separação do fazer e do pensar. Além disso, assenta-se no aspecto da racionalização ou redução dos gastos de produção a partir da minimização dos dispêndios com a produção e reprodução da força de trabalho.

Conforme já explicitado, a formação profissional técnica separa-se do ensino médio. Trata-se, portanto de uma mudança profunda, afetando a sua estrutura anterior vinculada, imbricada ao ensino médio.

#### **4.2. A LDB e a nova Educação Profissional: Proposta Oficial da Reforma**

A Lei Federal nº 9394/96, a Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta um novo paradigma para a Educação Profissional: ela deve conduzir o cidadão "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", intimamente "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia" (Artigo 39). Este enfoque supõe a superação total do entendimento tradicional de Educação Profissional como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Isso situa a Educação Profissional como importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade



contemporânea. Para tanto, impõe-se a superação do antigo enfoque da formação profissional centrado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática.

A nova educação profissional requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. Nesta perspectiva, não basta mais aprender a fazer. É preciso saber que existem outras maneiras para aquele fazer e saber por que se escolheu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso deter a inteligência do trabalho, com a qual a pessoa se habilita a desempenhar com competência suas funções e atribuições ocupacionais, desenvolvendo permanentemente suas "aptidões para a vida produtiva".

Segundo a LDB, o Ensino Profissional, deverá ser integrado às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo o aluno ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, terá a possibilidade de acesso ao Ensino Profissional, que deve ser desenvolvido articuladamente com o ensino regular, ou ainda, através de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

As reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial, onde se insere a reforma do Ensino Profissional e do Ensino Médio, pautam-se por um processo de descentralização administrativa, de privatização do ensino médio e superior, de condensação do ensino profissional, de maior atenção à escola básica e do estabelecimento de instrumentos globais de avaliação (Cf. CASTRO; CARNOY, 1997). Zibas, por sua vez, afirma que essa opção brasileira de separar o Ensino Médio do Ensino Profissional nos aproxima do modelo espanhol, não só pela nova organização do Ensino Profissional em "módulos exclusivamente técnico-profissionalizantes, mas, principalmente, pelo seu afastamento da via de acesso à universidade" (ZIBAS, 2001, p. 94-95).

Segundo Oliveira, tanto a CEPAL como o Banco Mundial, "com justificativas variadas, vão criando um novo ideário educacional que,

paulatinamente, vai sendo incorporado pelos responsáveis pelas políticas educacionais. Em todas estas proposições, são esquecidos os condicionantes socioeconômicos e políticos que têm influência determinante sobre o desenvolvimento educacional”. No caso específico do Ensino Profissional, a presença da iniciativa privada justifica-se, para o Banco Mundial, por duas razões: a primeira é o fato de o poder público, em virtude de seu aparelho burocrático, mostrar-se “incapaz de acompanhar as mudanças e as necessidades do setor produtivo”. A segunda razão refere-se ao fato de a qualificação profissional repercutir diretamente “no aumento da produtividade das empresas e na renda dos trabalhadores”, sendo assim, “nada mais justo que os beneficiados pagarem por estes serviços”. (OLIVEIRA, 2003, p. 54 - 59).

O MEC, durante o governo FHC, optou, como política educacional para o Ensino Profissional, pela completa separação dessa modalidade de ensino do Ensino Médio, regulamentando essa medida por meio do Decreto 2.208/97 (Cf. DAVIES, 2004, p. 187). No governo Lula, a ideia de reunificar o Ensino Médio com o Ensino Profissional retornou, a partir da edição do Decreto 5.154/04, o qual regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDB, e da publicação do Parecer CNE/CEB 39/2004, que dispõe sobre a aplicação do novo decreto na Educação Profissional técnica de nível médio e no Ensino Médio (Cf. ZIBAS, 2005).

Atualmente, quando se discute Ensino Profissional, entende-se que a formação para o trabalho exige maiores níveis de formação básica, geral e propedêutica, contrariando a ideia de que o Ensino Profissional se reduz à aprendizagem de habilidades técnicas. Por outro lado, continuam abertas as oportunidades de adaptação do trabalhador ao mercado de trabalho, a partir de uma formação adquirida por meio de cursos específicos de curta duração, que proporcionam também um aumento no seu nível de escolarização. Por um ou outro caminho, o Ensino Profissional passa a ser concebido como educação continuada, que, como tal, perpassa toda a vida do trabalhador.

Seja do ponto de vista sócio-político ou epistemológico, os programas atuais de formação profissional restauram o mesmo “padrão de regulação social” das práticas de escolarização que já viam se desenvolvendo, no país, desde o período do pós-guerra. Atuam como modelo de legitimação e, principalmente, disciplinamento dos atores num contexto de reestruturação dos aparatos do Estado.

Suas estratégias associam interesses e pressupostos liberais com visões positivistas e instrumentais, investindo em orientações há muito questionadas e superadas.<sup>5</sup>

Assim não é de se estranhar que a política educacional, dentre outros elementos, tem assumido a função de estabelecer uma associação entre organização da política, da cultura, da economia e os padrões cognitivo-valorativos dos indivíduos.

Em outros termos, a importância da política educacional reside, sobretudo, no seu vínculo com os problemas da regulação social; uma vez que ela permite fazer um elo entre os problemas administrativos do Estado à autonomia dos sujeitos (POPKEWITZ, 1997)<sup>6</sup>.

Trata-se, como nos sinaliza o ANDES (2007), de uma lógica de “contrarreformas” que visam a atender as demandas do capital e possibilitar aos países do G8 controlar todas as formas de produção humana.

Essas contrarreformas do Estado implementadas pelo governo federal (sobretudo a Reforma Educação Profissional) impactam duramente sobre a formação e os espaços sócio-ocupacionais de todos os trabalhadores, o que acaba por recolocar novas configurações tanto para a formação dos trabalhadores quanto para o exercício da profissão. Vemos, então, porque é possível afirmar que a contrarreforma da EP implica profundas mudanças no mundo do trabalho, formação dos trabalhadores e na própria produção de conhecimento.

Assim, entendemos que a educação profissional deve ser compreendida essencialmente como campo de conflito. Desse modo, as contradições adquirem um significado mais claro se historicamente situado.

A partir dos discursos sobre pedagogia das competências presentes nos argumentos mais abrangentes sobre a educação profissional, notoriamente expressa em propostas discutidas e formalizadas no sistema normativo, especialmente a partir da década de 1990, percebemos elementos de entendimento dessas formulações normativas no quadro da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

---

<sup>5</sup> MORAES, Ma, cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

<sup>6</sup> POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**. Uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

É exatamente na concretização dessa educação profissional comprometida com resultados de aprendizagem, em termos de desenvolvimento de competências profissionais em nível proficiente, de acordo com o perfil profissional planejado e comprometido pela Escola que ofereça cursos de nível técnico, que encontramos o principal desafio atual da educação profissional no Brasil.

#### **4.3. As propostas de Educação profissional no governo Lula: focalização, descentralização e desregulamentação.**

No Brasil, a educação profissional tem sido marcada pela falta de compromisso político por parte do Poder Público. As reformas constitucionais implementadas na década de 1990, por meio de projetos, leis e decretos, assim como a LDB em vigor é pautada pela descentralização, focalização e desregulamentação.

Alguns autores, como Ventura (2001) e Romão (2002), ressaltam a constituição de uma nova identidade da educação profissional ao longo dos anos de 1990, quando passou a ser caracterizada, segundo Di Pierro (2001), pelos cursos de qualificação profissional de curta duração, focados nos segmentos mais vitimados pelo atual modelo de acumulação do capital. Esta (re)configuração identitária da educação profissional é consequência do conjunto de mudanças econômicas e políticas postas em prática no Brasil com adoção das políticas neoliberais.

Cumprindo os postulados do Consenso de Washington, a reforma do Estado Brasileiro foi pensada e articulada como meio de possibilitar lucros cada vez mais crescentes ao capital (MONTÃO, 2007). Para os seus formuladores, a justificativa para a retirada da ação estatal dos setores sociais, principalmente a educação e a saúde era de que tais serviços ganhariam qualidade e eficiência, se saíssem do âmbito do Estado e ficassem sob a responsabilidade de organizações sociais públicas não estatais (BARRETO, 1999), voltadas ao atendimento do interesse público. Defendiam, assim, uma nova relação entre Estado e sociedade civil por meio da parceria público-privado.

O tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação ao início do Governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública e

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, MEC, 2005, p. 2).

Entre essas correções, uma das relevantes, em razão do seu fundamento político e por se tratar de um compromisso assumido com a sociedade na proposta de governo, foi a revogação do Decreto n. 2.208/97, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo n. 36 da LDB. Por se tratar de um ato do Poder Executivo, a ele foi conferido um caráter de transitoriedade, o que tem justificado a ideia de se propor ao Congresso Nacional um anteprojeto de “Lei da Educação Profissional e Tecnológica” – que, a exemplo da Lei da Reforma Universitária, remonta à fragmentação do sistema educacional realizada pelas leis orgânicas dos anos de 1940.

Não obstante essas declarações favoráveis à integração, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes, a exemplo dos seguintes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e da Inclusão de Jovens (PROJOVEM). São essas contradições que nos propomos a analisar a seguir, explicitando e problematizando o percurso controvertido das políticas de educação profissional no Governo Lula (janeiro de 2003 a julho de 2005). Esta análise se apoia em dois pressupostos: a) que a mudança da materialidade estrutural da sociedade brasileira, em que o campo educacional é apenas uma particularidade, move-se de forma lenta, como expressão da natureza das relações de poder das classes sociais; b) que a luta por mudanças mais profundas, como consequência, efetiva-se numa travessia marcada por intensos conflitos e contradição.

Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), consideram que a política para o Ensino Profissional, no governo Lula, não se constituiu ainda em uma “política pública do Estado brasileiro”, pelo contrário, “o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder”. (2005, p. 1088). Na opinião de Ferreira e Garcia, a gestão do

ministro Tarso Genro à frente do MEC, já no governo Lula, optou por “não priorizar a política de integração do EM [Ensino Médio] com a EP [Educação Profissional]”. O conteúdo do Decreto 5.154/04 contraria a proposta para o Ensino Profissional contida no documento *uma escola do tamanho do Brasil*, proposta de governo do presidente Lula (Cf. FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 151 - 153).

De qualquer forma, as propostas apresentadas pelo Governo Lula da Silva para a educação profissional e tecnológica devem ser compreendidas no conjunto das políticas para a educação, a partir de sua vinculação com a educação básica e a educação superior. Não podem ser, pois, analisadas separadamente. Em fase mais recente, o processo de mercantilização dos espaços sociais, especialmente os da saúde e educação, aceleraram o caráter mercantil da dimensão estatal no âmbito da sociedade política (SGUISSARDI & SILVA JR., 2001), provocando mudanças significativas nas instituições educacionais. Sensíveis a estas mudanças um número cada vez maior de trabalhadores passa a buscar individualmente, o aperfeiçoamento educacional, inspirado no conceito de competência que fundamenta todas as diretrizes curriculares nacionais, convencidos de ser este o caminho para a empregabilidade ou melhoria de emprego. “Suas qualidades subjetivas parecem-lhes verdadeira mercadoria, algo objetivo, adquirido mediante pagamento e que os tornaria empregáveis numa sociedade cada vez mais sem emprego” (SILVA JUNIOR & SGUISSARDI, 2005, p. 12).

O fato de a regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB (Lei n. 9.394/96), especialmente com o Decreto n. 2.208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio (BRASIL, CNE, 1998a, 1999a, 1999b), ter sido contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da educação profissional se instituisse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por uma revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira.

Por isso, a problematização sobre a política de educação profissional, que tem como referência a produção de conhecimento na área e as lutas sociais,

desafiou-nos a analisar o percurso tomado por essa política no Governo Lula, que representa, na verdade, a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo. Em razão do exposto, neste texto refletimos sobre nossa participação e a de outros estudiosos da área Trabalho e Educação em muitos fóruns de discussão e de polêmica sobre os rumos dados à educação profissional e à certificação profissional, (FRIGOTTO et al., 2005a, 2005b; FRIGOTTO, 2005; CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2005; FERREIRA & GARCIA, 2005; COSTA & CONCEIÇÃO, 2005; RODRIGUES, 2005; KUENZER, 2003).

Para investigar a educação profissional e os movimentos feitos pelas escolas desse nível de ensino para ajustar-se às novas demandas de qualificação, decorrentes do processo de reestruturação produtiva e globalização do país e, particularmente, com o objetivo de compreender os impactos das políticas governamentais para a educação profissional pós LDB, algumas questões se apresentam como relevantes, no que se refere especialmente ao seu suporte teórico.

A modernização tecnológica e organizacional, que tem acompanhado o atual processo de globalização da economia mundial, tem trazido grandes transformações para o mundo do trabalho. Elas vêm apresentando não só a exigência de força de trabalho mais qualificada como, também, de novas habilidades dos trabalhadores. Os profissionais deverão ser flexíveis, polivalentes, capazes de desenvolver pensamento teórico e abstrato, de reagir rapidamente frente a mudanças tecnológicas e organizacionais, de desenvolver trabalho cooperativo, de dominar o processo de fabricação das empresas nas quais trabalham e que conheçam o funcionamento dos equipamentos com os quais devem operar.

Analisando-se as habilidades manuais específicas, à luz do nível de responsabilidade e complexidade dos trabalhos definidos pelas novas tecnologias, observa-se que estas vão se tornando cada vez menos importantes. Em contrapartida, as qualificações de ordem superior, particularmente os conhecimentos gerais, vão crescendo em importância. Há, portanto, uma substituição de demanda de formação profissional direcionada para o aprender a fazer, por outra formação para o "aprender a aprender".

No contexto de elevação do nível de exigência de qualificação da força de trabalho, a educação ganha novo destaque, pois ela é vista como aquela que tem

condições de desenvolver as novas capacidades que o setor produtivo vem requerendo do trabalhador.

Do ponto de vista da qualificação do trabalho, a recente demanda do setor produtivo apresenta novas preocupações para a formação educacional, na medida em que exige, dentre outros aspectos, uma formação mais sofisticada e complexa, que privilegie o desenvolvimento do raciocínio lógico do trabalhador, de sua capacidade de aprender, de sua iniciativa para resolver problemas. Assim, o processo de reestruturação produtiva vem pressionando os sistemas de formação a se modificarem, em especial os do ensino profissionalizante.

O processo de introdução de inovações tecnológicas no setor produtivo brasileiro, no bojo da inserção do país no mercado mundial, vem trazendo também muitos conflitos no campo das relações de trabalho. Muitas profissões tradicionais desaparecem, outras são criadas, políticas novas são adotadas em relação aos contratos de trabalho, flexibilizando o trabalho e tornando-o mais precário, aumentando o trabalho informal, dentre outros aspectos. Além dessa situação se constituir em grande instabilidade para os trabalhadores, os grandes índices de desemprego têm sido explicados como decorrência da falta de qualificação profissional da força de trabalho do país.

Procurando adotar políticas em relação ao problema do desemprego, o governo transforma a educação na grande panacéia que resolverá todos os problemas do atual quadro de exclusão social, pela importância política que assume frente a esse problema, como explica Dias Sobrinho:

A escola é em grande parte uma agência de poder, do poder, para o poder, pelo que ela faz e pelo o que ela não faz, pelo que diz e pelo que cala, pelo que seleciona e pelo que recusa. Para responder a certas exigências novas, a classe dominante sente a necessidade de promover determinadas transformações. Aqui a escola ocupa uma posição de destaque, ela se transforma para poder operar as mudanças desejadas (DIAS SOBRINHO, 1979, p. 115).

A instituição escolar é apresentada pela ideologia dominante não só como fator de definição do padrão de atuação profissional, mas também de criação de um capital de relações sociais capaz de possibilitar a conquista de uma posição privilegiada no mercado de trabalho. Porém, como observa Oliven, "o ideal da



mobilidade ascensional, através da educação, é utilizado, justamente, para dar legitimidade às desigualdades sociais" (OLIVEN, 1979, p. 117).

As políticas que têm sido adotadas pelo Estado para reformar a educação brasileira e adequá-la às mudanças do mundo do trabalho têm sido objeto de vários estudos (MORAES, s/d; CASTRO, 1997; OLIVEIRA, 1995; CUNHA, 1997; SALM e FOGAÇA, 1997). Dentre eles, destaca-se o de CUNHA (1997) que adota uma referência bastante interessante para enriquecer a compreensão das políticas para a educação profissional.

Trata-se da administração "zig zag" que, segundo o autor, consiste em:

Oscilações resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a sua ideia 'salvadora' para a crise da educação, o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. Assim, as ideias 'salvadoras' para a crise da educação, os planos de carreira, as propostas curriculares, a arquitetura escolar e as prioridades mudam a cada quatro anos, frequentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente do ministério ou da secretaria da educação durante todo o mandato do presidente, do governador ou do prefeito (CUNHA, 1997, p.1).

Observa-se que o desenvolvimento deste discurso no âmbito da gestão do trabalho e da formação do trabalhador (sobretudo em relação à formação em serviço) tem alavancado uma série de transformações intra e interlaborais que apontam para a redefinição de aspectos importantes que envolvem não somente o cotidiano do trabalho, mas também outras esferas de socialização.

Faz-se, portanto, necessário desconfiar dos programas de formação profissional que se auto-apresentam como respostas unívocas e inquestionáveis às demandas e aos impactos da Ciência e da tecnologia, vistas como elementos neutros, capazes de, por si só, resgatarem a cidadania e a democracia dos indivíduos.

Este discurso tem vinculado-se basicamente à ótica mercadológica, o que transcorre no sentido de reforço e legitimação de aspectos que as atuais demandas do mundo do trabalho consideram como centrais para formar um indivíduo supostamente apto para o trabalho. As possibilidades de crescimento do homem através da educação são ressaltadas e elas realmente existem. Mas as mesmas

vozes que legitimam a via educacional, sobretudo as vozes políticas, econômicas e ideológicas, o fazem priorizando o livre mercado e a sua lei de oferta e procura.

Assiste-se, nesse contexto, ao surgimento de novas definições e representações em torno das políticas de formação profissional que tendem a adquirir, inclusive, um *status* privilegiado no conjunto das reformas educativas.

Ao incorporar a visão e os pressupostos do novo paradigma, responsável pelo suposto consenso mundial sobre a educação, essas políticas se constituem num elemento fundamental para a legitimação das mudanças em curso, convertendo em ideologia os problemas e as contradições das atuais transformações.

Segundo Manuel Garretón, toda ideologia tem três componentes fundamentais: a crítica ao passado ou aos modelos que se quer superar, o aparecimento de uma boa novidade e o ocultamento ou negação inconsciente das contradições nela presente. (GARREDÓN, 1997, p. 129).

O que se pode constatar, no caso das políticas em questão, na crítica ao papel do Estado a partir do ideário neoliberal e neoconservador e na visão de seus pressupostos:

Modernidade identificada com modernização, educação identificada com sistema escolar e preparação para o mundo do trabalho, desenvolvimento identificado com crescimento econômico, formação com aquisição de conhecimentos, equidade com igualdade socioeconômica e pluralismo sociocultural. (GARREDÓN, 1997, p. 129).

As diretrizes de políticas e os programas de formação profissional propostos atualmente pelo governo apresentam uma descontextualização explícita dos aspectos políticos envolvidos na compreensão das práticas sócio-profissionais.

No entanto, o debate acerca das mudanças em curso no binômio trabalho e educação, sobretudo no que tange ao deslizamento teórico-prático da lógica da qualificação para outra centrada nas competências, evocam, por si só, a necessidade de investigação sobre as implicações deste movimento para o conjunto da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 1998), em relação ao seu processo de valorização e aos processos de busca de construção da consciência coletiva ou da consciência de classe.

O enfoque adotado pelas diretrizes de políticas, centrado no novo perfil do chamado “trabalhador flexível”<sup>7</sup>, desloca a questão social da aquisição das habilidades sócio-profissionais e educacionais para os indivíduos, caracterizando-os como “des-qualificados” profissionais ou mesmo “incompetentes”. Daí porque,

a habilidade de gestão acaba sendo não o ensino de conhecimento que capacite os indivíduos a aprofundar o conhecimento de sua profissão ou administrar suas vidas, mas o treinamento para a aquisição de novas habilidades que possibilite ao indivíduo arrumar outro emprego, usualmente em outra área de sua qualificação, gerando seu próprio negócio, etc. (GOHN, 1999, p.96).

Considerando que o nosso propósito neste capítulo é estudar as políticas governamentais para a educação profissional, principalmente no governo Lula, procuramos caracterizar os diferentes contextos econômicos, sociais, políticos e culturais em que elas são formuladas, tendo em vista o período recortado por nossa pesquisa, qual seja, quadro da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O ponto de partida desse estudo será a análise das tensões entre as reformas que vêm sendo adotadas para a educação profissional e as políticas para inserir a economia brasileira no mercado mundial. Enquanto a maioria dos estudos de CUNHA (1997), CASTRO (1997), KIRSCHNER (1993), KUENZER (1997), MORAES (s/d), SALM e FOGAÇA (1997) e SOARES (1999 a), que examinam os nexos entre a atividade produtiva e a qualificação educacional, indica que a preparação para o mundo do trabalho vem requerendo um maior equilíbrio entre a formação geral e a formação técnica, a recente legislação no campo da educacional, ao contrário, tem reforçado a dualidade entre elas.

Neste sentido, Kuenzer (2002) aponta que a reestruturação produtiva também vai provocar, mesmo que por contradição, alguns efeitos positivos; são eles:

1- a constatação de que para uma participação social, política e produtiva, são necessárias pelos menos 11 anos de educação escolar, passando o Ensino Médio a constituir a última etapa da educação básica;

2- o reconhecimento de que não é possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, concebida como a articulação de diversos

---

<sup>7</sup> HARVEY, D. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1993.

elementos, como escolaridade, acesso a informações, duração e profundidade das experiências vivenciadas, entre outros;

3- a formação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades comportamentais que permitem ao trabalhador chegar ao domínio intelectual da técnica e das formas de organização social para ser capaz de criar soluções para problemas novos.

Assim, percebemos que, no campo das contradições, a leitura da educação profissional, que propõe um desenvolvimento humano, sugere que qualquer atividade humana pertence a um ciclo histórico, e por isso precisa ser entendida dentro do processo sociocultural que a constitui bem como na organização curricular. Desta maneira, analisar tais contradições e nelas identificar elementos que podem sinalizar caminhos para uma pedagogia da formação profissional que deve ser compreendida essencialmente como campo de conflito. Assim, as contradições adquirem um significado mais claro se historicamente situadas.

## **PARTE III**

### **CAPÍTULO V A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O SISTEMA NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL- SENAI**

Este capítulo trata da formação profissional no Brasil. Inicialmente, é abordada a história da preparação para o trabalho através da educação formal. Tal abordagem engloba necessariamente as diferentes políticas públicas implementadas pelo Estado, ao longo da história, com a finalidade de preparar a população para o exercício de atividades profissionais. Posteriormente, é focado o papel que o SENAI ocupa na formação do trabalhador brasileiro. Para isso, foi investigada a história dessa instituição de ensino para, em seguida, discutir-se a atual configuração que esta agência de formação profissional possui, tanto em termos nacionais como no município de Montes Claros. Consoante com os objetivos desta pesquisa, a última parte deste capítulo apresenta uma discussão sobre o currículo do curso Técnico em Eletromecânica.

#### **5.1. Histórico da formação profissional no Brasil**

A educação profissional no Brasil inicia-se em 1909 com a criação de 19 escolas de artes e ofícios pelo Estado. Entretanto, a função dessas escolas nada tinha de relação com o processo de produção e com a industrialização que, aliás, praticamente inexistiam. Tais escolas de artes e ofícios possuíam, na verdade, o papel de retirar das ruas alguns excluídos, como pobres, órfãos e indigentes e dar-lhes uma formação moral (ARANHA, 1996).

A formação de trabalhadores foi, durante todo o século XX, uma opção para os pobres no Brasil, já que para a elite econômica havia a opção do curso primário seguido pelo secundário com vistas ao ingresso no curso superior. Essa dualidade, ou seja, o direcionamento da elite para o ensino superior e o direcionamento da camada pobre da população para o ensino profissionalizante, marcava a separação daqueles que iriam desempenhar funções intelectuais ou instrumentais. Ao tratar dessa dualidade, Kuenzer afirma que

A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2002, p. 27).

Os anos 1930 marcaram um significativo crescimento urbano-industrial no Brasil. Entretanto, apesar das transformações que a economia brasileira passava, o sistema educacional permaneceu profundamente atrasado e ineficaz.

Após a Primeira Guerra Mundial, com a industrialização e a urbanização forma-se a nova burguesia urbana, e estratos emergentes de uma pequena burguesia exigem o acesso à educação. Retomando, porém, os valores da oligarquia, estes segmentos aspiram à educação acadêmica e elitista e desprezam a formação técnica, considerada inferior. O operariado exige um mínimo de escolarização, e começam as pressões para a expansão da oferta de ensino (ARANHA, 1996, p. 198).

Nesse contexto, surgiram os ideais conhecidos como escolanovistas que defendiam, entre outras coisas, a educação obrigatória e gratuita como dever do Estado e combatiam o sistema dual de ensino. Diversos grupos sociais vão entender, nesse momento, a educação como um instrumento de emancipação da sociedade e de busca de cidadania.

No sentido de oferecer educação profissional à parcela pobre da população brasileira, desenvolveram-se ações tanto da iniciativa privada quanto do setor público que visavam a promover esse tipo de formação.

A ampliação do ensino técnico no Brasil começa nos anos 1940, por meio de uma série de Leis Orgânicas:

- a) 30/jan de 1942, Decreto-lei no. 4.073 e organizou o ensino industrial;
- b) 28/dez de 1943, Decreto-lei n. 6.141 e Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- c) 20/ago de 1946, Decreto-lei n. 9.613 Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 1982).

Nota-se que as duas primeiras legislações foram editadas em pleno Estado Novo e no contexto da Segunda Guerra Mundial. Foi justamente nesse período que começou, no Brasil, a fase da substituição das importações, decorrentes muitas vezes das necessidades da guerra. Tal processo é justificado pelo fato de que era preciso satisfazer o desejo de consumo num momento em que as importações de produtos industrializados estavam prejudicadas pelo já mencionado conflito bélico. A solução era expandir o setor industrial brasileiro e isso dependia, naturalmente, do crescimento da mão de obra.

A criação, em 1942 do SENAI; e, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC buscava oferecer formação técnica ao trabalhador, necessidade condizente com o desenvolvimento industrial da metade do século XX. Nesse contexto, a criação do SENAI representa a decisão das indústrias de participarem do treinamento da mão de obra. Os cursos oferecidos pelo SENAI, sob a administração da Confederação Nacional das Indústrias, multiplicaram-se pelo país em meados do século XX e sobreviveram às reformas políticas educacionais posteriores.

A Reforma Capanema de 1942 reproduz a dualidade do sistema educacional brasileiro, estabelecendo, então, os cursos médios de 2o. ciclo para as elites, científico e clássico, com três anos de duração, preparando o estudante para o ingresso no ensino superior. Já a formação profissional começa a acontecer também em nível médio de 2o. ciclo, através dos cursos agrotécnico e comercial técnico, entre outros, sempre possuindo terminalidade neles mesmos.

O projeto nacional de industrialização do governo do presidente Getúlio Vargas passou a englobar a preocupação com o preparo do trabalhador para o mercado. Esse preparo vai acontecer com a participação efetiva dos empresários, que vão gerenciar, junto com o governo, os recursos captados de maneira compulsória (frequentemente através de descontos em folha de pagamento). Segundo Pochmann (2000), além dos cursos de formação de curta e média duração apresentados por instituições setoriais (SENAI e SENAC, por exemplo), coube ao governo a difusão de cursos técnicos de longa duração (escolas federais, estaduais e universidades). O autor ressalta que, com isso, o país passa a contar com um modelo de formação profissional ancorado em bases organizacional e financeira que tendem a operar com características bem distintas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 trouxe mudanças significativas na educação nacional, com a integração entre o ensino profissional e o sistema regular de ensino. Porém, não podemos afirmar que a dualidade estava superada, pois os diferentes tipos de formação continuavam a possuir diferentes clientelas.

Apesar de a Lei nº 5.692/1971 tentar implantar a profissionalização compulsória no Ensino Médio, no período da ditadura militar, tal iniciativa não obteve êxito devido às dificuldades de implantação do novo modelo e à crise econômica que o período conhecido como milagre econômico enfrentava.

Segundo Kuenzer (2002, p. 30), dessa forma, - retoma à cena a velha dualidade estrutural, mesmo porque, originada na estrutura de classes, não pode ser resolvida no âmbito do projeto político pedagógico escolar“.

A estrutura do sistema educacional brasileiro apresentada anteriormente obedece às exigências do modelo taylorista-fordista de produção, atendendo a divisão social do trabalho (quando cada classe social deve ocupar uma determinada função pré-estabelecida) e a divisão técnica (parcelamento do processo produtivo em pequenas partes).

Para Kuenzer (2002), o princípio educativo que determinou o projeto pedagógico de formação profissional na organização taylorista-fordista baseia-se na concepção de formação profissional como processo individual, para a aprendizagem das formas de fazer definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida. A autora ressalta ainda que:

Nessa concepção, que fundamentou os cursos de treinamento das empresas, de qualificação profissional das agências formadoras e os médios profissionalizantes, o desenvolvimento das competências intelectuais superiores e o domínio do conhecimento científico tecnológico não se apresentavam como necessidade para os trabalhadores. Para estes, o conceito de competência profissional compreendia alguma escolaridade, treinamento para a ocupação e muita experiência, de cuja combinação resultava destreza e rapidez, como resultado de repetição e memorização de tarefas bem definidas, de reduzida complexidade e estáveis (KUENZER, 2002, p. 31).

Com as mudanças no mundo do trabalho decorrentes do fenômeno da reestruturação produtiva, um novo projeto pedagógico foi adotado pelo governo. Uma das principais expressões desse novo projeto foi a Reforma do Ensino Técnico



de 1996. As mudanças estabelecidas pelas reformas são precedidas pelas Leis de Diretrizes e Bases e LDB (9394/96).

Na LDB/96, ao definirem-se as finalidades do Ensino Médio, buscam-se superar a dualidade socialmente estabelecida entre educação geral e educação profissional. O artigo que trata do tema afirma que as finalidades do Ensino Médio são: I a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Embora a legislação apresente uma unificação formal, não é possível negar que na prática continue existindo, assim como em toda a história da educação brasileira, duas redes de ensino destinadas a públicos diferentes.

A Reforma do Ensino Técnico é uma medida que faz parte de uma política mais ampla: a proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Tal sistema justifica-se pela defesa de que, para atingir o desenvolvimento econômico, é necessário o uso de tecnologias modernas que, por sua vez, exigem recursos humanos capacitados. Assim, pautado no objeto principal, segundo o governo, de melhoria da oferta educacional e de sua adequação à nova realidade econômica, busca-se uma articulação entre os Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFETs, SENAI, SENAC, universidades e demais instituições envolvidas no ensino técnico.

Kuenzer (1994) afirma que a Reforma do Ensino Técnico segue a lógica das políticas educacionais, sendo regida pela racionalidade financeira. Além disso, tais políticas repousam não mais no reconhecimento da universalidade do direito à educação em todos os níveis, mas no princípio da equidade, que significa tratamento diferenciado de acordo com as demandas da economia. O investimento em educação é norteado pela ideia de que o Estado só pode arcar com as despesas que resultem em retorno econômico.

Acerca da Reforma do Ensino Técnico (Lei 1.603/96), Ferreti (1997) diz que esta insiste que, num primeiro plano, pela via do sistema público de ensino menos flexível, ocorra a formação de caráter geral, terreno básico sobre o qual se construirão as capacitações profissionais. Num segundo plano, tal construção deve ser realizada de modo ágil e flexível, pelas agências de formação profissional, para atender urgentemente às demandas dos diferentes setores econômicos, sobretudo os que vêm introduzindo novas tecnologias.

A expansão e a elevação da escolaridade devem ser metas, não como meio de atribuição de empregabilidade, mas principalmente porque a ampliação quantitativa e qualitativa da educação apresenta-se como exigência da ampliação dos direitos de cidadania, como pressuposto à implementação e consolidação do processo democrático no país (MORAES, 1999, p. 26).

Além das críticas já apresentadas anteriormente, podemos mencionar também o processo de implantação da referida reforma. Apesar de o Ministério do Trabalho estar realizando amplo debate sobre as reformas que deveriam ser implantadas na educação profissional brasileira, tais discussões foram ignoradas na apresentação de anteprojeto de Lei pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC. Dessa forma, o texto apresentado no anteprojeto foi construído basicamente por técnicos do Ministério, sem a participação dos diversos atores envolvidos na reforma. Destaca-se também a crítica acerca da influência de organismos financeiros internacionais em todo o processo, sobretudo do Banco Mundial.

Moraes (1999) afirma que outro problema acerca da reforma é a atribuição ao MEC, com recursos públicos, do financiamento da capacitação profissional voltada para ocupações definidas do mercado de trabalho, através dos cursos modulares que dão direito a um Certificado de Qualificação Profissional. Além de destacar que esta, sem dúvida alguma, não é uma função do MEC, a autora também ressalta que:

Historicamente, o setor produtivo pouco recorreu ao Estado para a qualificação de seus trabalhadores em face da especificidade dos processos produtivos, do segredo industrial, da competitividade, da rapidez, da dinamicidade do mercado. Para isto constituiu sua própria rede, financiando-a com recursos públicos, mas que são apresentados como provenientes do setor privado (MORAES, 1999, p. 76).

Na nova conformação do processo de formação profissional, percebemos que, com a reestruturação produtiva, o trabalhador não mais adquire uma habilidade profissional como no modelo fordista/taylorista de produção, quando ela era adquirida durante a sua formação e exercida ao longo da vida. Agora, o trabalhador está em constante processo de formação e preparo para o trabalho. Nunca é demais questionar se tal fato é realmente uma nova característica da produção oriunda das transformações econômicas ou se é muito mais uma justificativa para a exclusão de um modelo produtivo em que não há postos de trabalho para todos.

A partir do que foi abordado no capítulo II, percebemos que cada vez mais o sistema educacional funciona de acordo com as relações capitalistas de mercado, tendo como um de seus objetivos que o trabalhador esteja integrado ao sistema produtivo.

Segundo Gentili (1998, p. 89), mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. O autor ressalta ainda que a garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade.

A reforma da educação profissional brasileira tem, necessariamente, consequências diretas na formulação de um novo modelo de cidadania, ideal ou não.

Os impactos da modernização tecnológica no campo do trabalho bem como a reestruturação produtiva das últimas décadas são assuntos que ainda não estão esgotados e que suscitam diversas polêmicas. Além disso, não podemos esquecer que os impactos dessas mudanças são sentidos em intensidades diferentes de um país para outro e dentro de um mesmo país. Há países, por exemplo, que, assim como o Brasil, possuem tanto empresas que trabalham com a mais avançada tecnologia de ponta como empresas que lidam com tecnologias completamente obsoletas.

## 5.2. A Reforma do Ensino Técnico

As discussões sobre a reforma do ensino técnico recentemente aprovada remontam aos debates sobre a LDB, antes e depois da promulgação da Constituição Federal de 1988. As alternativas consideradas naquele momento iam desde a estadualização do sistema de ensino técnico até a sua privatização, via transferência para o âmbito do SENAI e SENAC. Em dezembro de 1994, aprovou-se uma lei federal (Lei nº 8948/94) criando um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que seria responsável pela coordenação nacional do sistema de educação técnica de nível médio. As ETFs seriam transformadas em CEFETs, podendo assim oferecer cursos de ensino superior. Após avaliação de desempenho, as escolas agrotécnicas federais também seguiriam o mesmo caminho. Por sua vez, as escolas técnicas privadas (e.g SENAI, SENAC) também seriam integradas ao sistema. Haveria ainda um conselho nacional de educação tecnológica, como órgão normativo do sistema.

Entretanto, nenhuma das disposições daquela legislação de 1994 chegou a ser implementada, principalmente devido às mudanças políticas ocorridas no período. Com a instalação do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, houve certa reorientação no rumo das políticas públicas para o setor. Tal reorientação passava pela declaração de princípios quanto à prioridade para o ensino básico, com o ensino de primeiro e segundo grau sendo vistos como fundamentais para a formação da cidadania, enquanto o ensino profissional passaria a integrar outra linha de política pública, que se orienta para a geração de emprego e renda.

Nesse sentido, os ministérios da Educação e do Trabalho desenvolveram um esforço conjunto para discutir e formular uma nova política para o setor. Alguns documentos preliminares foram elaborados conjuntamente, mas, inesperadamente, o MEC enviou para o Congresso o Projeto de Lei 1.603/96, propondo a criação de um Sistema Nacional de Educação Profissional. Contrariando toda a discussão feita até aquele momento, o ministério da educação redirecionou significativamente os rumos da reforma do ensino técnico. O PL 1603/96 foi criticado por vários segmentos da sociedade e, durante sua tramitação na comissão de educação da Câmara dos Deputados, foram acrescentados a ele mais de 300 emendas. Com a promulgação da LDB nº 9304/96, que dedica um capítulo específico para a educação profissional, o governo retirou o PL enviado para o Congresso, evitando

assim que as emendas apresentadas fossem sequer discutidas. Em seguida, o poder executivo estabeleceu o decreto nº 2.208/97 que, segundo seus críticos<sup>8</sup>, acentuou os aspectos negativos do projeto de lei nº 1603/95.

A educação profissional passou a ser regulamentada pelo capítulo III da LDB e o referido decreto. Segundo o governo federal o objetivo principal seria a melhoria da oferta educacional, num contexto onde os novos padrões de produção e inovação obrigam o país a uma acelerada inserção internacional em termos “competitivos”. Além dos textos legais já mencionados, foram elaborados um conjunto de atos que têm a ver com a conceituação, a caracterização, a operacionalização e a implementação da reforma da educação profissional<sup>9</sup>.

Assim, alguns dos pontos principais da reforma do ensino técnico iniciada no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) são:

- desvinculação entre ensino médio e ensino técnico, o qual passa a ser ofertado em módulos que podem ser cursados paralelamente ou após a conclusão do nível médio;
- flexibilidade da educação profissional, cujo currículo passa a ser organizado em módulos independentes e complementares;
- a certificação na educação profissional passa a ser feita em três níveis de qualificação: a) nível básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolarização prévia. Os cursos do nível básico não estariam sujeitos à regulamentação curricular. b) nível técnico, que proporciona habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio. Esses cursos teriam organização curricular própria e independente do ensino médio, sendo ofertados sequencial ou concomitantemente a esse. c) nível tecnológico, destinado aos egressos do ensino médio. Os chamados cursos tecnológicos seriam cursos de nível superior para a formação de tecnólogos em diversas especialidades;

---

<sup>8</sup> Segundo Carmem Sylvia V. Moraes, em julho de 1998 estava tramitando no Congresso Nacional, em regime de urgência, um projeto de Decreto legislativo para sustar os efeitos do Decreto 2.208. Essa iniciativa dos deputados Luciano Zica, Miguel Rosseto e Walter Pinheiro indica o grau de articulação dos que se opõem à reforma nos termos que vêm sendo proposta. Cf. MORAES (1998: 107-108).

<sup>9</sup> A SEMTEC publicou um volume com os principais atos relacionados com a Educação Profissional, atualizado até janeiro de 1998. Após essa data, os demais documentos elaborados são acessíveis no site da Secretaria: < <http://www.mec.gov.br> >

- democratização do ensino profissional através do aumento de vagas;
- maior demanda para que os IFETs atendam alunos egressos do ensino médio em cursos pós-médios, voltados para a habilitação profissional e para o ingresso no mercado;
- parcerias com instituições privadas e sindicais, no sentido de qualificar, requalificar e especializar mão de obra;
- desresponsabilizar gradativamente as escolas técnicas com o ensino médio.

Independentemente dos problemas ou eventuais méritos, a política do governo federal não opera num vácuo institucional, histórico ou político. Outras iniciativas e propostas estavam sendo articuladas entre as próprias instituições federais de ensino técnico.

Por exemplo, é importante destacar o movimento de reforma curricular que se desenhava desde 1993 entre as instituições da rede federal de ensino técnico. Durante o ano de 1995, ocorreram quatro encontros nacionais, realizados em Natal-RN, Porto Alegre-RS, Vitória-ES e Maceió-AL. Como resultado desses encontros, dos quais a SEMTEC também participou, foi elaborado um projeto chamado “Construindo o Projeto Político Pedagógico nas EAFs, ETFs e CEFETs”. Segundo MILITÃO (1998b: 102-113), o objetivo maior desse movimento era o de superar os entraves a uma sólida formação tecnológica, buscando uma articulação real entre a educação propedêutica e a tecnológica. Propunha-se atingir um número maior de alunos, com expansão das vagas para o ensino médio e um aporte adequado de recursos para que as instituições conseguissem se manter ao par dos desenvolvimentos e inovações tecnológicas. Em síntese, as instituições colocavam ainda que o maior desafio de uma reforma seria estabelecer vínculos estreitos entre cidadania e tecnologia.

O encontro, ou melhor, desencontros entre o movimento de reforma curricular das instituições e o decreto federal de reforma do sistema apontam para conflitos inevitáveis. Isso, dentre outros motivos, justifica minha decisão em pesquisar a implementação da reforma governamental no SENAI em Montes Claros/MG.

### 5.3. A implantação do SENAI no Brasil

As reformas educacionais que acontecem a partir de 1930 voltam-se no sentido de uma orientação política educacional sintonizada com o mundo capitalista. A crescente industrialização provocou a necessidade cada vez maior de trabalhadores com formação técnica para ocuparem postos industriais. Nesse sentido, o Decreto-Lei 4048, de 22 de janeiro de 1942, cria o SENAI. Tal decreto é parte integrante das Leis Orgânicas de Ensino que vão promover reformas na educação entre 1942 e 1946, conhecidas também como Reforma Capanema, em virtude de terem sido implementadas pelo ministro Gustavo Capanema.

As Leis Orgânicas de Ensino reforçam características da educação brasileira afirmadas pela Constituição de 1937, algumas delas presentes em toda a história da república. Na Constituição, há a clara distinção entre o trabalho intelectual voltado às classes mais favorecidas e o trabalho manual (estimulado também pelo ensino profissional) voltado às classes menos favorecidas.

É interessante observar que a amplitude das reformas implementadas pelas Leis Orgânicas de Ensino só foi possível devido às características da Constituição de 1937. A Carta do Estado Novo naturalmente fortalece os poderes do Presidente da República a quem se permitia expedir decretos-leis, entre outras prerrogativas. Com isso, com a mesma facilidade com que emitia decretos-leis, o ditador emendava a Carta de sua outorga, numa cadência de mobilidade constitucional que retrogradava às monarquias absolutas no trato das Leis do Estado (CERQUEIRA, 1993, p. 335-6).

A criação do SENAI, além de buscar suprir a necessidade da formação de mão de obra, passa parte da responsabilidade da formação do trabalhador para os empresários. Tal fato demonstra também a aproximação da burguesia industrial com o Estado, e a crença no crescimento da indústria como caminho para o desenvolvimento da economia.

Desde sua fundação, o SENAI possui seus objetivos e organiza sua lógica de funcionamento de acordo com as dinâmicas das atividades financeiras nacionais. Tal fato fica evidente no artigo 27 do Regimento Interno do SENAI, aprovado em 16 de julho de 1942. De acordo com o referido artigo, as escolas e cursos de

aprendizagem industrial seriam instituídos e entrariam em funcionamento gradual, de acordo com as necessidades e conveniências da economia nacional.

Essa instituição passa a atender demandas decorridas da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista, como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, que passa a exigir mão de obra qualificada. Continua existindo a manutenção do sistema dual de ensino. (KUENZER, 1999a, p. 90)

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes: outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. (KUENZER, 1999a, p. 90)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/ 61), acontece uma pequena mudança na dualidade estrutural. De acordo com Kuenzer (1999a), pela primeira vez a legislação educacional reconhece a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se pela equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. Da mesma forma, os cursos do SENAI e SENAC podem ser organizados, cumpridas as exigências legais, de modo a equivaler aos níveis fundamental e médio.

Embora se constitua um inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, posto que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos. (KUENZER, 1999a, p. 91)

Freitag (1986) concorda com Kuenzer (1999a), ao dizer que a LDB de 1961 integra o ensino médio e o ensino profissional, porém isso não estabelece o fim da dualidade, uma vez que quase somente os filhos da classe alta e média ingressavam no nível superior; eles irão formar a elite dirigente. Aos filhos dos pobres, que tinham pouca ou nenhuma educação formal, eram destinados os trabalhos pesados ou rudimentares (manuais).



[...] a escola brasileira (baseada na LDB) não só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também perpetua as relações de trabalho que separaram o trabalho manual do trabalho intelectual. Para realizar essas funções, é indispensável a atuação da escola também como reprodutora da ideologia, ou seja, da concepção de mundo da classe dominante. (FREITAG, 1986, p. 66)

Essa lei permite às classes menos favorecidas fazer um curso de nível médio, chamado de profissionalizante, para depois avançar nos estudos. Eram cursos que, além de serem ministrados à noite, não eram tão rígidos como o ginásio; assim eles podiam conciliar estudo e trabalho. Ao invés de prepararem para o mercado de trabalho, esses cursos tornaram-se um trampolim para inserção no ensino superior e aquisição de um futuro diploma de doutor. A qualificação exigida pelas empresas acabava sendo dada dentro do próprio local de trabalho (FREITAG, 1986).

No início da década de 1970, o governo militar, para implantar um projeto de educação, introduziu alterações e fez atualizações na LDB de 1961. É dessa época a Lei n.5692/71 (para 1º e 2º graus), que foi imposta por militares e tecnocratas (ARANHA, 2006)

[...] o ensino tecnicista buscava a mudança do comportamento do aluno mediante treinamento, a fim de desenvolver suas habilidades. Por isso, privilegiava os recursos da tecnologia educacional, encontrando no behaviorismo as técnicas de condicionamento. O taylorismo, igualmente inspirado pelo positivismo, foi uma maneira pela qual as indústrias do começo do século XX conseguiam tornar mais ágil a produção em série. O processo taylorista separa a concepção da execução do trabalho, criando o setor de planejamento e submetendo o operário ao parcelamento das tarefas. Não por acaso, os novos gestores do projeto de educação também se orientavam pelas teorias de Taylor e Fayol, mestres da Teoria Geral de Administração de Empresas. (ARANHA, 2006, p. 316)

Outra influência na tendência tecnicista aplicada à educação derivou de economistas que, a partir da década de 1960, desenvolveram a Teoria do Capital Humano (TCH), divulgada pela Escola de Chicago, sobretudo por Theodore Schultz. Para ele, “as escolas podem ser consideradas empresas” especializadas em produzir instrução. Desse modo, a educação tecnicista encontrava-se imbuída dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade. (ARANHA, 2006, p. 316- 317)

A Lei 5.692/71 estabelece a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Ela pretendeu substituir a equivalência pelo estabelecimento da

profissionalização compulsória no ensino médio; dessa forma, todos teria uma única trajetória. Além disso, procurou dar um caráter de terminalidade aos estudos ao definir a profissionalização do ensino médio. Isso significa que os alunos do ensino médio deveriam sair da escola e ir diretamente para o mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas. Essa lei também pretendia criar um quadro de recursos humanos qualificados que estariam disponíveis ao mercado; aqui fica clara a função da escola de reprodutora da força de trabalho. (FREITAG, 1986)

As integrações de primário e ginásio, secundário e técnico obedeceram aos princípios da continuidade e da terminalidade. A continuidade garantia a passagem de uma série para outra, desde o 1º até o 2º grau. Pelo princípio da terminalidade, esperava-se que, ao terminar cada um dos níveis, o aluno estivesse capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho.

Para tanto, diversos pareceres regulamentaram o currículo, que constava de uma parte de educação geral e outra de formação especial da habilitação profissional. Esta última devia ser programada conforme a região, oferecendo sugestões de habilitações correspondentes às três áreas econômicas: primária (agropecuária), secundária (indústria) e terciária (serviços). (ARANHA, 2006, p. 318)

Para Aranha (2006), a Lei 5692/ 71 aparenta as seguintes vantagens:

- ~ Escola única: superação da seletividade com a eliminação do dualismo escolar, já que não mais havia separação entre o ensino secundário e o técnico.
- ~ Profissionalização de nível médio para todos: superação do ensino secundário propedêutico, pois passou a existir a terminalidade.
- ~ Cooperação das empresas na educação.

Porém,

a profissionalização não se efetivou. Faltavam professores especializados, as escolas não ofereciam infraestrutura adequada aos cursos (oficinas, laboratórios, material), sobretudo nas áreas de agricultura e indústria. [...] Sem a adequada preparação para o trabalho, era lançado no mercado um “exército de reserva” de mão de obra desqualificada e barata, o que fez manter nossa dependência para com os países desenvolvidos. (ARANHA, 2006, p. 319)

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, segundo Lima Filho (1999, p. 124), “tem uma orientação geral consoante com as políticas globais de ajuste estrutural do Estado,

onde destaca-se o progressivo descompromisso com o financiamento, gestão e obrigatoriedade do Estado para com a educação”.

A Educação Profissional é tratada, nessa Lei, no Capítulo III, Artigos de 39 a 42; nela, fica determinado um sistema paralelo de ensino.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

§ 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 prosseguimento ou conclusão de estudos.

[...]

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. (BRASIL, 1996, p. 33-35)

Aranha (2006) diz que a LDB 9394/96 é acusada de neoliberal, por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações.

[...] a educação profissional não se encontra obrigatoriamente vinculada à escola regular. No parágrafo 4º do artigo 36, lemos: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Em seguida, diz o artigo 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”.

Desse modo, proliferaram as “escolas técnicas” geralmente privadas, cujo objetivo é sempre o de atender às demandas do mercado e que, por isso mesmo, estão mais voltadas para o adestramento. É bom lembrar que no primeiro projeto encaminhado à Câmara, a educação profissional achava-se articulada à formação geral e humanística (ARANHA, 2006, p. 325)

Lima Filho (1999, p. 124-125) afirma que “um dos aspectos fundamentais dessa LDB é seu caráter flexível, inespecífico e minimalista, o que permitirá agregar

a ela, a pretexto de regulamentação, várias outras medidas legais, como decretos e portarias”.

[...] o projeto de reforma do ensino médio e profissional que foi instituído, embora nascido de propostas distintas, acabou por configurar um desenho de ensino médio que separa a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil. (MANFREDI, 2002, p. 119)

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/ 96), como o Decreto Federal 2.208/97 instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante. Publicado em 17 de abril de 1997, o Decreto n. 2208/97 é o principal instrumento jurídico-normativo da reforma da educação profissional.

O Decreto Federal 2208/97 regulamenta a LDB em seus artigos 39 a 42): aos que concluírem os cursos de Educação Profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional (artigo 4º, decreto 2208/97). O nível técnico destina-se aos matriculados ou egressos do ensino médio. Terá estrutura organizativa e curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a ele. No entanto, só será concedido o diploma de técnico àqueles que concluírem o ensino médio (artigo 5º, Decreto 2208/97). O aluno poderá cursar o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursa o colegial (concomitantemente) ou após sua conclusão (sequencial). (MANFREDI, 2002, 130)

Para Kuenzer (1999a, p. 100), a justificativa mais importante para o Decreto 2208/97 é o alto custo do ensino técnico, particularmente o oferecido pelos CEFETs e Escolas Técnicas Federais, financiados pelo poder público federal, o qual, segundo o discurso oficial, não atinge os trabalhadores e se reveste mais de características propedêuticas do que profissionalizantes.

A reforma dos ensinos médio e profissional do governo Fernando Henrique Cardoso, tal como inúmeras outras reformas que têm conformado as políticas educacionais, anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. Assim é que se propõe modernizar o ensino médio e o ensino profissional no País, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção proposta, o ensino médio terá uma única trajetória, articulando

conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando “para a vida”. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada. (MANFREDI, 2002, p. 128-129)

O Decreto 2208/97, juntamente com a concepção de ensino médio vigente, traz novamente à baila a dualidade estrutural dentro da educação brasileira.

Embora a nova LDB (Lei 9394/96) assegure a possibilidade de manutenção de cursos de habilitação profissional que integrem educação geral e formação profissional, o Decreto n. 2208/97, na prática, inviabilizou essa possibilidade. Da mesma forma, a equivalência entre cursos de nível médio, gerais e profissionais, conquistada desde a LDB de 1961, desaparece quando o mesmo Decreto determina que a continuidade de estudos depende do certificado de conclusão de ensino médio, e os novos cursos profissionais não exigem escolaridade anterior para a realização de cursos de nível básico e médio. Essa proposta é conservadora, porque retoma a concepção taylorista/ fordista que supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico, contrariamente à compreensão contemporânea que mostra, a partir da crescente incorporação da ciência ao mundo do trabalho e das relações sociais, a indissociável articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir. Em decorrência, não reconhece a transdisciplinaridade que caracteriza a ciência contemporânea. (KUENZER, 1999a, p.102-103)

Através da reforma do ensino profissional, regulamentada pelo Decreto 2208/97, acontece a legalidade para “a retirada do Estado, nos níveis federal e estadual, do cenário da qualificação profissional, agora objeto de outro sistema, o de Educação Profissional, financiado com recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), dos agentes financeiros internacionais, particularmente Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e dos agentes privados.” (KUENZER, 1999a, p. 104).

Também, a participação de instituições não governamentais na formação do trabalhador constitui-se, atualmente, em uma das tarefas do Sistema S. Para Evangelista (2000), composto por instituições educacionais e assistenciais, administradas pelas entidades patronais dos setores da indústria, comércio, transporte e agricultura, esse sistema é financiado através da contribuição compulsória retirada da folha salarial das empresas vinculadas a essas entidades.

Além disso, as entidades que integram o Sistema S têm contado também com o financiamento proveniente dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)<sup>10</sup>.

A preparação oferecida pelo SENAI atende ao setor secundário da economia, sendo os cursos mantidos por contribuição compulsória dos trabalhadores das indústrias. Recursos públicos são captados destinando para a aprendizagem industrial 1% do total da folha de pagamentos e mais 0,2% de empresas com mais de 500 funcionários. Financiado com recursos públicos, mas administrado pela iniciativa privada, assim se organiza a maior rede de preparação do trabalhador para a indústria no Brasil. Tais cursos voltam-se essencialmente para atividades práticas e desenvolvem-se fora do sistema regular de ensino.

Em sua estrutura administrativa interna, o SENAI possui o Conselho Nacional e os Conselhos Regionais, ambos responsáveis pela definição das políticas da instituição. Já o Departamento Nacional e os Departamentos Regionais são responsáveis pela execução de tais políticas.

Com seu desenvolvimento, o ensino profissionalizante ocupa um lugar específico dentro do dualismo do sistema educacional brasileiro, adequado agora à nova dinâmica da sociedade que se molda às transformações econômicas.

A nova força de trabalho precisa ser recrutada dentro da nova configuração da sociedade de classes. Evidentemente, esta não será fornecida pela classe dominante, na qual continuam configurando, mesmo com seu poder reduzido, a velha aristocracia rural, a burguesia financeira e a nova burguesia industrial em ascensão. Assim as escolas técnicas vão ser a escola para os filhos dos outros, ou melhor, a única via de ascensão permitida aos operários. Que essa via é falsa e se revela um beco sem saída está implícito na especificidade desta escola. Sendo de nível médio ela não habilita seus egressos a cursarem escolas de nível superior. Criou-se a dualidade do sistema educacional que além de produzir e reproduzir a

---

<sup>10</sup> É um fundo público criado através da Lei n. 7.998 de janeiro de 1990. Ele é constituído com recursos provenientes das contribuições do Programa de Integração Social (PIS), do Programa de Formação do Patrimônio dos Servidores Público (PASEP) e de uma cota-parte da Contribuição Sindical. Esses recursos são utilizados para inúmeras finalidades, dentre elas para financiar ações integradas no pagamento do seguro-desemprego e do abono salarial, programas de qualificação e requalificação profissional (EVANGELISTA; FIDALGO, 2000, p. 169).

força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e a reprodução de uma sociedade de classes (FREITAG, 1986, p. 22).

Na última década do século XX, o debate sobre o SENAI centra-se no papel que ele assume frente ao desenvolvimento das modernas tecnologias de produção e, sobretudo, diante da Reforma do Ensino Técnico. Principalmente a partir de 1996, o SENAI passa por uma série de mudanças, adequando suas ações às transformações sofridas pelo mercado de trabalho. Tais mudanças atendem, inclusive, às sugestões apresentadas pelos organismos internacionais (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento ou BIRD; Banco Interamericano de Desenvolvimento ou BID) para que o SENAI contribua melhor para os interesses capitalistas. Quando o governo federal, através de políticas educacionais decorrentes da reforma, assume a aprendizagem industrial, como já foi abordado anteriormente, o SENAI tenta eliminar sua ambiguidade público/privado e busca a auto-sustentação. Assim, ele poderia dedicar-se a oferecer os cursos que o mercado parece demandar com maior intensidade e para os quais está disposto a pagar (CUNHA citado por MORAES, 1999, p. 79).

Pelas orientações do MEC, as escolas técnicas também devem seguir a lógica do SENAI, separando o ensino acadêmico do ensino técnico-profissional e sofrendo grande influência administrativa do setor produtivo, pois se defende que são os empresários que podem orientar melhor os caminhos que o ensino técnico deve seguir.

A adoção de pressupostos dos organismos multilaterais na ordenação das políticas educacionais do país é, pois, bastante clara. As preocupações com a identidade do ensino médio e a otimização da relação custo-benefício direcionam o processo de reorientação desse nível do ensino básico que culminou na proposta de sua flexibilização. Referenciando-se no SENAI, o MEC promoveu a — desescolarização — do ensino técnico e determinou, nas instituições públicas de ensino profissional, a oferta de cursos modulares de qualificação, de curta duração e completamente dissociados da educação básica, destinados à população adulta de baixa escolaridade (MORAES, 2000, p.73).

A autora citada acima afirma também que nessa perspectiva abre-se a possibilidade de as escolas técnicas transformarem suas atividades educativas em serviços a serem vendidos, especialmente às empresas. A reforma então, além de

promover o desmonte do sistema público de ensino técnico, estimula sua privatização.

Nessa nova realidade, a formação profissional se dá através de uma aproximação entre a rede de ensino técnico e as empresas. Para atender aos interesses empresariais, as escolas técnicas devem oferecer cursos fechados, voltados para atender a demandas específicas, direcionando suas atividades para o atendimento de interesses privados. Para Moraes (1999, p. 79), o Decreto no 2.208/97 desqualifica o ensino da rede pública, interfere negativamente nas condições de funcionamento e na própria atribuição das escolas técnicas federais e reduz a formação tecnológica a treinamento fragmentado, demarcado pelas necessidades mais estreitas do capital.

O SENAI possui 627 Unidades Operacionais próprias, sendo que 227 (36,2%) estão localizadas na região sudeste. Já a região nordeste caracteriza-se pela grande quantidade de unidades móveis (33,76%), veículo de atuação significativa no interior do país. Com relação aos cursos oferecidos, a maior proporção de atendimentos se realiza no setor metal-mecânico, seguido do eletroeletrônico (MORAES, 1999).

Atualmente, o SENAI possui dois tipos de cursos profissionalizantes: os de formação inicial e os de formação técnica.

A formação inicial pode acontecer em quatro modalidades, segundo diferentes objetivos:

QUADRO 1  
Modalidades de cursos de formação inicial oferecidos pelo SENAI-MG

Modalidades	Objetivos
Qualificação Profissional	Preparar o aluno para uma profissão, incluindo trabalhadores que procuram uma nova qualificação devido às mudanças tecnológicas e organizacionais do processo produtivo.
Aperfeiçoamento	Atualizar os conhecimentos profissionais que o trabalhador já possui.
Especialização	Proporcionar um aprofundamento nos conhecimentos profissionais que o trabalhador possui.
Aprendizagem Industrial	Proporcionar a aprendizagem inicial na área industrial.

Fonte: SENAI-MG, 2005



Já a formação técnica de nível médio pode acontecer em três modalidades:

## QUADRO 2

### Modalidades de cursos de formação técnica oferecidos pelo SENAI

Modalidades	Objetivos
Qualificação Profissional	É obtida a partir da conclusão de módulos que compõem o Curso Técnico; aluno conclui apenas parte da formação técnica (saídas intermediárias).
Especialização	É o aprofundamento dos conhecimentos profissionais obtidos no curso técnico.
Curso Técnico (Nível Médio)	É o curso que visa à formação técnica em determinada área profissional; para ingressar nesta modalidade, é necessário estar cursando ou ter concluído o ensino médio, sendo que o diploma de técnico só é fornecido a quem comprovar a conclusão do ensino médio.

Fonte: SENAI-MG, 2005

De acordo com Relatório do SENAI de 2005, os cursos técnicos, denominados neste relatório de Habilitação Profissional, tiveram, em 2005, 52.578 matrículas distribuídas entre os 624 cursos técnicos oferecidos em 26 estados da Federação. Este número de matrículas corresponde a um aumento de 8% em relação às matrículas efetuadas no ano de 2004.

A Tabela apresentada abaixo mostra a evolução das matrículas a partir do ano de 2001 nas diversas modalidades de formação oferecidas pelo SENAI.

**TABELA 1**  
Evolução das matrículas por modalidade

Ano	Formação de Tecnólogos	Habilitação Profissional	Aprendizagem Industrial	Aperfeiçoamento Profissional	Qualificação Profissional	Total
2001	1.996	37.242	37.454	1.746.928	463.855	<b>2.287.475</b>
2002	3.021	43.385	43.396	1.446.119	509.256	<b>2.045.177</b>
2003	4.352	46.277	58.396	1.324.379	484.959	<b>1.918.363</b>
2004	5.054	48.827	73.268	1.246.031	612.005	<b>1.985.185</b>
2005	6.143	52.578	79.679	1.555.154	636.365	<b>2.239.919</b>

FONTE: SENAI, Relatório Anual de 2005.

#### **5.4 O SENAI em Montes Claros/MG**

Na cidade de Montes Claros, o SENAI começa a exercer suas atividades somente a partir do final dos anos 1980. A existência de uma unidade do SENAI em Montes Claros começa a tornar-se realidade em 1987, quando o empresário Luiz de Paula doa um terreno para o departamento Regional do SENAI. Em maio de 1998, é inaugurada a unidade que recebe o nome de Luiz de Paula. Tal Centro de Formação Profissional funciona em uma área de 3.804 m<sup>2</sup>, e possui salas de aula, oficinas, administração, laboratórios e área esportiva. A partir do ano de 2001, o SENAI-Montes Claros desvincula-se da Escola Técnica e centraliza a oferta de cursos de qualificação.

Em 2001 e 2002, o SENAI de Montes Claros ofereceu apenas cursos de formação inicial. A partir do ano de 2003, inicia-se a oferta de cursos técnicos (nível médio). Atualmente, a unidade de Montes Claros forma técnicos em Eletrônica e em Eletromecânica.

O curso de Técnico em Eletrônica envolve a área do conhecimento que emprega eletrônica analógica, eletrônica digital, eletrônica de potência e microprocessadores. O técnico em Eletrônica desenvolve soluções com informações atualizadas referentes às modernas tecnologias, orientando-se por desenhos, esquemas, normas e especificações técnicas. Utiliza instrumentos e métodos adequados para cooperar no desenvolvimento, instalação, montagem, funcionamento e reparo de equipamentos (SENAI, 2004).

Já o curso Técnico em Eletromecânica forma profissionais polivalentes e preparados para a necessidade do mercado, com capacidade de planejar, coordenar e executar a manutenção de sistemas eletromecânicos industriais. O aluno interage no processo produtivo, melhorando a qualidade do produto e garantindo suas especificações, trabalhando para cumprir as normas de segurança, ambientais e de higiene (SENAI, 2004).

#### **5.5. Currículo do Curso Técnico em Eletromecânica**

A formação profissional oferecida pelo SENAI, bem como as mudanças que a instituição sofreu a partir das reestruturações produtivas, podem ser avaliadas, entre outros, pelos currículos dos cursos de formação. Como este trabalho

direciona-se para a investigação acerca do curso Técnico em Eletromecânica oferecido pela unidade do SENAI de Montes Claros, são discutidos aspectos da organização curricular, das competências a serem desenvolvidas, do perfil esperado do egresso e das metodologias e estratégias pedagógicas do curso.

É importante lembrar que, conforme foi discutido no capítulo III, o currículo de um determinado curso não é composto apenas pelo que está escrito nos documentos, mas também por todo o processo de interação educativa, ou seja, pelos valores que permeiam as práticas pedagógicas, pelos objetivos assumidos pelos docentes, pelas estratégias pedagógicas aplicadas, entre outros. Para Silva (2000), o currículo também é um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ensinados através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola. Entretanto, nesta pesquisa direcionamos nossa análise para o currículo materializado nas informações fornecidas pelo SENAI (apresentadas no Anexo A), e não para o processo do curso. Nesse sentido, entendemos os conteúdos escolhidos e as competências a serem desenvolvidas como a questão central da nossa discussão.

Para analisar a organização curricular do curso Técnico em Eletromecânica oferecido pelo SENAI Montes Claros, baseamo-nos nas discussões teóricas apresentadas no capítulo III sobre as características de um currículo estruturado a partir da noção de competência.

Para Moraes (1999), os novos padrões de competitividade econômica e as consequentes transformações nos processos produtivos e nas formas de organização do trabalho têm provocado alterações nos perfis dos trabalhadores requisitados e, portanto, nas práticas de formação profissional. Segundo a autora, atento às novas e crescentes demandas pela reformulação dos programas e currículos da formação profissional e preocupado em resguardar a sintonia com o mercado de trabalho, o SENAI implementa uma série de reformulações internas.

O curso Técnico em Eletromecânica, em análise, está estruturado em três módulos definidos a partir das necessidades das empresas da região levantadas em pesquisa prévia realizada pelo SENAI. São eles: Eletricista de Baixa Tensão; Mecânico de Usinagem; e Mantenedor de Sistemas de Manufaturas. (ANEXO A).

A estruturação do curso apresentada acima retrata a orientação proposta pelo BIRD para as instituições de formação profissional. Já adotada pelo SENAI, esta lógica deve, segundo diretrizes assumidas pelo próprio Ministério da Educação e Cultura, estar presente também nas escolas técnicas. João Batista de Oliveira (citado por MORAES, 1999), consultor do BIRD, aponta que as instituições de formação profissional devem introduzir o ensino modularizado, repensando o ensino profissional a partir de categorias diferentes, tendo como parâmetro o perfil ocupacional e as demandas do mercado de trabalho, e não os currículos montados a partir de disciplinas acadêmicas ou da disponibilidade de professores especializados. O consultor ressalta também que as escolas que ainda não têm este tipo de ensino, devem estabelecer parcerias com o setor privado e ouvi-los na determinação de seus rumos.

O currículo do Curso Técnico apresentado caracteriza-se pela existência de terminalidade em cada módulo, inclusive com carga horária de estágio específica para cada etapa da formação. Consequentemente, busca-se estreitar a relação entre formação e mercado de trabalho, pois o aluno pode assumir o posto de trabalho mais rápido, passando apenas pela formação requisitada na função profissional que desempenha. No ano de 1997, em reunião nacional dos diretores do SENAI, considerou-se fundamental que este deixasse de agir com visão de tarefa e passasse a agir/atuar com visão de processo, desenvolvendo currículos modularizados que viabilizem entradas e saídas entre escolas/mercado, itinerários individualizados e atendimento a toda uma família ocupacional (CNI/SENAI/CIET, 1997).

Os cursos técnicos do SENAI estão estruturados a partir do conceito de competência, já discutido no capítulo III. A organização do curso Técnico em Eletromecânica confirma essa opção, pois, de acordo com Deluiz (2001) e Lopes (2001), o ensino modularizado, em que cada etapa engloba conteúdos e atividades que possam formar determinado conjunto de habilidades, é uma implicação prática da noção de competência no currículo. Tal forma de organização do curso vai ao encontro do que é estabelecido no Parecer 16/99 do Conselho Nacional de Educação que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. O Parecer sugere a metodologia de módulos como estratégia de flexibilização curricular, para que a educação profissional atenda às

mutáveis demandas das empresas, das sociedades, dos indivíduos. Possibilita ainda a variação da duração dos cursos, tendo em vista o perfil profissional de conclusão almejado (BRASIL, 1999).

A formação em módulos é criticada por Tanguy (1997), que aponta que para formar profissionais polivalentes e com necessário conhecimento orgânico, não é possível encarar o conhecimento como o conjunto de várias habilitações específicas. A autora afirma também que pode ocorrer perda de sentido dos conteúdos quando estes são considerados apenas a partir das necessidades de seu uso e organizados em módulos interdependentes.

Podemos afirmar que a estruturação dos cursos técnicos do SENAI obedece fielmente às diretrizes dos organismos internacionais (FMI e BIRD, por exemplo) com relação às novas características que a formação profissional deve assumir a partir da reestruturação produtiva. Tais diretrizes também estão em muito presentes nas políticas públicas educacionais. Isso se relaciona obviamente com o fato de o SENAI ser administrado pelas entidades empresariais<sup>11</sup>.

No Parecer 16/99 são estipuladas as competências profissionais gerais do técnico da área industrial. São elas: - coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuam na instalação, na produção e na manutenção, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativa e de pessoas; - aplicar normas técnicas de saúde e segurança no trabalho e de controle de qualidade no processo industrial; - aplicar normas técnicas e especificações de catálogos, manuais e tabelas em projetos, em processos de fabricação, na instalação de máquinas e de equipamentos e na manutenção industrial; - elaborar planilha de custos de fabricação e de manutenção de máquinas e equipamentos, considerando a relação custo e benefício; - aplicar métodos, processos e logística na produção, instalação e manutenção; - projetar produto, ferramentas, máquinas e equipamentos, utilizando técnicas de desenho e de representação gráfica com seus fundamentos matemáticos e geométricos; - elaborar projetos, leiautes, diagramas e esquemas, correlacionando-os com as normas técnicas e com os princípios científicos e tecnológicos; - aplicar técnicas de medição e ensaios visando à melhoria da qualidade de produtos e serviços da planta industrial; - avaliar as características e propriedades dos materiais, insumos e

---

<sup>11</sup> Ver Referencias Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico e Parecer 16/99 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

elementos de máquinas, correlacionando-as com seus fundamentos matemáticos, físicos e químicos para a aplicação nos processos de controle de qualidade; - desenvolver projetos de manutenção de instalações e de sistemas industriais, caracterizando e determinando aplicações de materiais, acessórios, dispositivos, instrumentos, equipamentos e máquinas; - projetar melhorias nos sistemas convencionais de produção, instalação e manutenção, propondo incorporação de novas tecnologias; - identificar os elementos de conversão, transformação, transporte e distribuição de energia, aplicando-os nos trabalhos de implantação e manutenção do processo produtivo; - coordenar atividades de utilização e conservação de energia, propondo a racionalização de uso e de fontes alternativas. (BRASIL, 1999)

No modelo de competência, para a definição dos módulos curriculares, é preciso investigar os processos de trabalho para a identificação dos perfis profissionais de conclusão (DELUIZ, 2001). Tais perfis estão presentes na proposta curricular do curso analisado, assim como as competências a serem desenvolvidas em cada módulo de formação. Aqui cabe uma indagação: como se garante uma prática interdisciplinar se a pedagogia das competências fundamenta sua organização em módulos curriculares com terminalidade?

Outra característica do modelo de competência presente no currículo do curso analisado é o trabalho com projetos interdisciplinares. Na organização curricular dos três módulos que o compõem, o item metodologia e estratégias pedagógicas é composto unicamente por projetos interdisciplinares previstos para a formação do técnico. De acordo com Santomé (1998), o termo interdisciplinaridade surge relacionado ao objetivo de corrigir possíveis erros e a esterilidade decorrente de uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar. Nesse sentido, a crítica à compartimentação das matérias ou disciplinas será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção capitalistas, à separação entre trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática, à hierarquização e ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho em uma estrutura de produção capitalista. Santomé também afirma que o trabalho com projetos interdisciplinares está associado ao desenvolvimento de certos traços da personalidade, tais como, flexibilidade, confiança, paciência, intuição, capacidade de adaptação, sensibilidade com relação

às demais pessoas, aprendizagem de como agir na diversidade, aceitação de novos papéis, entre outros.

O trabalho com projetos interdisciplinares visa, ainda, a assegurar a contextualização das competências que, segundo o Parecer 16/99 já mencionado anteriormente, deve ocorrer através do uso de uma metodologia prática, considerando-se o aspecto prático como a marca da educação profissional.

Na elaboração das competências e habilidades que cada módulo deve propiciar, parece que está fortemente presente a preocupação com o estabelecimento de competências e habilidades que remetem a aspectos comportamentais e que podem ser desenvolvidos por diferentes disciplinas. É comum, por exemplo, estabelecer que a competência a ser desenvolvida consista em coordenar, interpretar, avaliar algum componente do processo produtivo. Cabe aqui o questionamento se isso acontece realmente na prática da formação profissional, e se essa é a demanda da maioria das empresas, tendo em vista as profundas diferenças existentes entre as diversas empresas que compõem o processo produtivo brasileiro.

Fica clara a percepção que uma das características do currículo estruturado a partir da noção de competência é a individualização dos percursos de formação, como aponta Deluiz (2001). Contudo, podemos questionar se no curso técnico analisado é possível o estabelecimento de diferentes itinerários formativos. Parece-nos que a única variabilidade que pode existir entre a formação de um indivíduo e de outro é a complementação de todos os módulos ou de apenas alguns deles. Essa rigidez na formação profissional agrava-se pela existência, à época desta pesquisa, de um único curso técnico oferecido pela unidade do SENAI de Montes Claros. Com isso, é vedado ao aluno estabelecer à sua formação uma trajetória própria, cursando vários módulos de diferentes cursos técnicos.

Essa concepção de educação contraria a formação profissional professada e corroborada por esta pesquisadora em relação à dimensão do trabalho como princípio educativo que requer uma educação para além da proposta do SENAI. Assim, defendemos uma educação ou formação omnilateral para os trabalhadores, ou seja, uma formação integral com vistas a transdisciplinaridade como uma abordagem científica que visa a unidade do conhecimento. Desta forma, a educação nesta perspectiva procura estimular uma nova compreensão da

realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade. Além disso, do ponto de vista humano a transdisciplinaridade é uma atitude empática de abertura ao outro e seu conhecimento.

Significa a livre e plena expansão das individualidades, de suas dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas, base para uma real emancipação humana. Contrapõe-se, portanto, à educação instrumental, especializada, tecnicista e discriminatória.

Neste sentido, compreendemos que uma educação para a classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2009) deve buscar o alcance da relação dialética entre teoria e prática, visa incrementar as ciências, as humanidades, as artes e a educação física na formação dos trabalhadores. A formação omnilateral é reivindicada pela concepção de educação politécnica<sup>12</sup> e da escola unitária, como meio para a consolidação da perspectiva do amplo desenvolvimento e emancipação do sujeito.

Nesta direção, a partir das discussões sobre os Sistemas Híbridos e tendo em vista também os dados coletados com os trabalhadores egressos do SENAI e a análise da proposta curricular do Curso Técnico em Eletromecânica, não se pode definir a formação oferecida pelo SENAI como estritamente pautada na lógica 2taylorista-fordista ou na lógica da acumulação flexível. É preciso levar em conta em que estágio se encontra a transformação do processo produtivo a partir do fenômeno da reestruturação produtiva. As adaptações que a produção sofre, no sentido de garantir os lucros, não possuem uma trajetória linear, e permitem a existência simultânea de diversos modelos. Nesse sentido, a formação profissional oferecida pelo SENAI deve atender às diferentes exigências colocadas pelo mercado de trabalho.

---

<sup>12</sup> A perspectiva da educação politécnica insere-se na busca da articulação dialética entre educação e trabalho, de tal maneira que a educação não seja reduzida a um mero instrumento útil de preparação para o mero instrumento útil de preparação para o trabalho. Não se restringe ao mero domínio da técnica, pois busca desvendar os princípios científicos que as embasam, relacionando humanismo e ciência nesse processo. Do ponto de vista do trabalho pedagógico, uma perspectiva politécnica apóia-se na concepção de que as relações de trabalho são também relações pedagógicas, e que, para tanto, elas devem se basear na cooperação, no coletivismo e na solidariedade e não da competitividade e no individualismo. (FRIGOTTO, 1991. p.254-274); MACHADO (1996. P. 131-148)



Embora o SENAI venha mudando a ênfase nas modalidades de formação profissional em função das mudanças ocorridas no sistema produtivo, há concordância em torno da ideia de que todas as modalidades de formação teriam seu lugar no âmbito da instituição, não cabendo a suposição de que alguma seria substituída por outra. Parte-se do suposto de que as inovações tecnológicas não acontecem igual e simultaneamente em todos os segmentos do sistema produtivo e tampouco em todas as regiões. Alguns segmentos e regiões se modernizam, outros não. Consequentemente, modalidades mais antigas de formação profissional podem estar superadas em certos segmentos, mas permanecem atuais em outros (MORAES, 1999, p. 106-107).

Por fim, acreditamos que é importante questionar se a opção de estruturação curricular a partir da noção de competência é viável, tendo em vista as características do corpo docente do SENAI. Formados a partir de uma outra lógica, as concepções. Prévias dos docentes podem exercer efeitos marcantes no desenvolvimento da formação profissional. Estudos anteriores<sup>13</sup> apontam diferentes significados atribuídos à noção de competência por professores de um mesmo grupo, o que pode determinar diferentes formas de desenvolvimento do currículo.

---

<sup>13</sup> A primeira LDBEN - Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi sancionada com vetos. À medida que se avançar na análise dos percursos de formulação da atual LDBEN, talvez se possa entender a ausência de vetos do Poder Executivo como resultado de um processo de tramitação fortemente marcado pela presença do governo.

## **CAPÍTULO VI SISTEMA PEDAGÓGICO BASEADO NAS COMPETÊNCIAS E ANÁLISE DO DISCURSO DO SENAI.**

No caso da reestruturação da educação profissional, a problematização no ambiente de trabalho surge no momento em que novas formas de gestão e novas tecnologias passaram a ocupar o chão de fábrica, desencadeando novas relações de trabalho e a necessidade de um novo trabalhador. O conceito de *qualificação*, que antes ocupava a centralidade do discurso no que diz respeito à formação do trabalhador, dá lugar ao conceito de *competências*, determinando o aparecimento de um novo sujeito – o trabalhador polivalente. Assim, o discurso de uma nova educação profissional surge como resposta às contradições e dilemas vivenciados no mundo do trabalho, em que o trabalhador não polivalente não mais atendia às exigências do setor produtivo. O que se vê é a luta hegemônica no sentido de fazer crer na existência desse novo trabalhador. O surgimento de um novo discurso recorre a elementos já ditos, “velhos” e parafrásicos, ao passo que a interpretação e reprodução desse novo discurso abre espaço para novos significados.

Analisar o que significam tais proposições implica identificar a lógica presente nesse discurso, antes mesmo de avançar no estudo dos modelos que se propõem a desenvolver as chamadas competências. Para tanto, é necessário identificar seus argumentos, analisar em que consistem as dificuldades que apontam, as conclusões a que chegam e as possíveis contradições inerentes ao próprio discurso.

Interessa saber o que diferencia a formação profissional, a partir do desenvolvimento de competências, da formação profissional até então prevalente, o que a especifica, quais as suas características gerais e que avanços e recuos ela promove em relação à formação profissional anterior, baseada no conceito de qualificação.

Nesse sentido, convém indagarmos: de que maneira o discurso das múltiplas competências tem sido assimilado, interpretado e reproduzido pelos atores da educação profissional do SENAI de Montes Claros?

## 6.1 Considerações sobre os egressos do Curso Técnico em Eletromecânica do SENAI- Montes Claros

Neste item, são apresentados os dados coletados na pesquisa de campo com egressos do SENAI. Os dados referem-se a características pessoais (como sexo, idade e situação profissional) e a dados da trajetória profissional (motivo de contratação, relações de cursos de capacitação frequentados, entre outros). A análise dos dados busca discutir a contribuição do curso técnico frequentado para a prática profissional.

### 6.1.1 Egressos do Curso Técnico

Os gráficos, tabelas e quadros apresentados referem-se aos dados coletados com 33 egressos do curso Técnico em Eletromecânica no período entre 2003 e 2005. Os demais cursos foram realizados em períodos diversos e, inclusive, em outras unidades do SENAI. Já os treinamentos/cursos oferecidos pelas empresas não foram, necessariamente, em parceria com o SENAI.

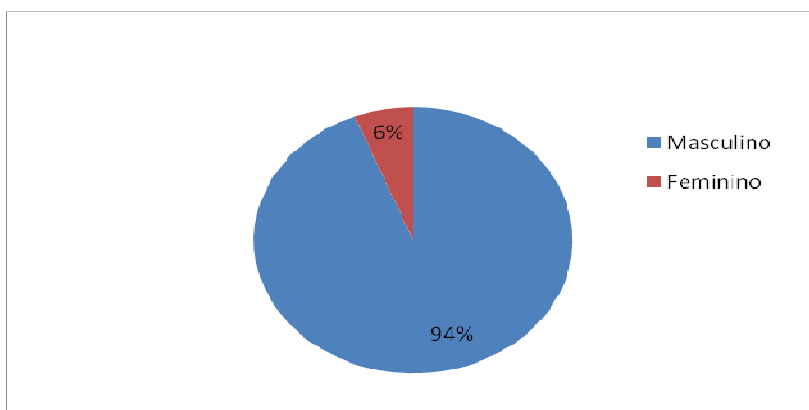


GRÁFICO I: Sexo dos egressos  
Fonte: Dados coletados (2003)

O GRÁF. I reproduz uma característica marcante do SENAI que é o atendimento, sobretudo ao universo masculino. Tal fato retrata a situação das indústrias brasileiras, pois, segundo pesquisa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos o DIEESE (2006), no início deste século, dentre as mulheres que trabalhavam, apenas cerca de 9% exerciam suas atividades profissionais em indústrias. É preciso lembrar, também, que o curso analisado (Técnico em Eletromecânica) é frequentemente considerado como uma habilidade masculina, o que também justifica a reduzida presença feminina.

Em pesquisa que procurou diagnosticar a formação profissional brasileira no ramo industrial metalúrgico, Moraes (1999) constatou que o setor metal-mecânico é um universo marcadamente masculino. Para a autora, a restrita presença de mulheres nos cursos do SENAI dessa área pode estar relacionada ao fato de que, historicamente, nesse setor, as tarefas demandadas aos trabalhadores exigiam deles força física acentuada, tornando o trabalho mais rude e não apropriado para o público feminino. Entretanto, é preciso assinalar que as mudanças técnicas no âmbito do trabalho tornaram as atividades exercidas no setor metal-mecânico menos dependentes da força física.

Se analisarmos as competências a serem desenvolvidas estipuladas no currículo do curso Técnico em Eletromecânica, podemos observar que, a princípio, elas não estão relacionadas a habilidades direcionadas ao universo masculino. Assim, não se justifica a composição do corpo discente do curso predominantemente por trabalhadores deste sexo.

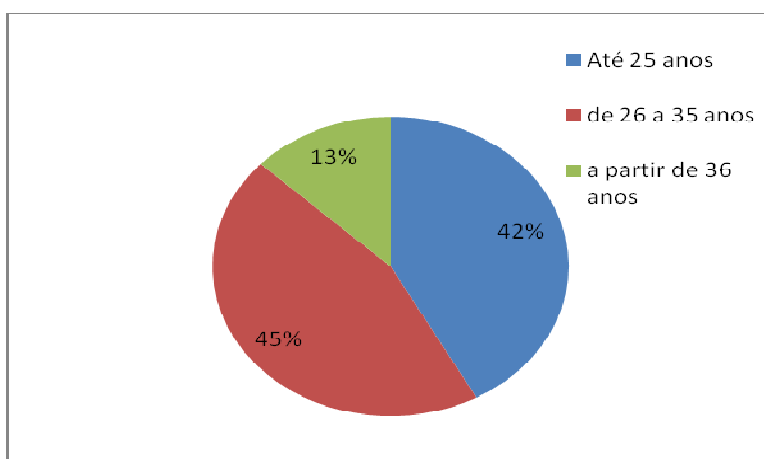


GRÁFICO II: Idade dos egressos  
Fontes: Dados coletados (2003)

O gráfico acima retrata que o curso técnico investigado atendeu principalmente a parcela populacional que, atualmente, mais sofre com a situação de desemprego. Segundo dados do DIEESE de 2006, em Minas Gerais, por exemplo, apenas 5,1 % da população acima de 40 anos estava desempregada contra 22,8% da população entre 18 e 24 anos. Já para a população entre 25 e 39 anos, o instituto apontou uma taxa de desemprego de 9,4%. Entretanto, esses dados não refletem uma opção política do SENAI, como ressalta a discussão do próximo gráfico.

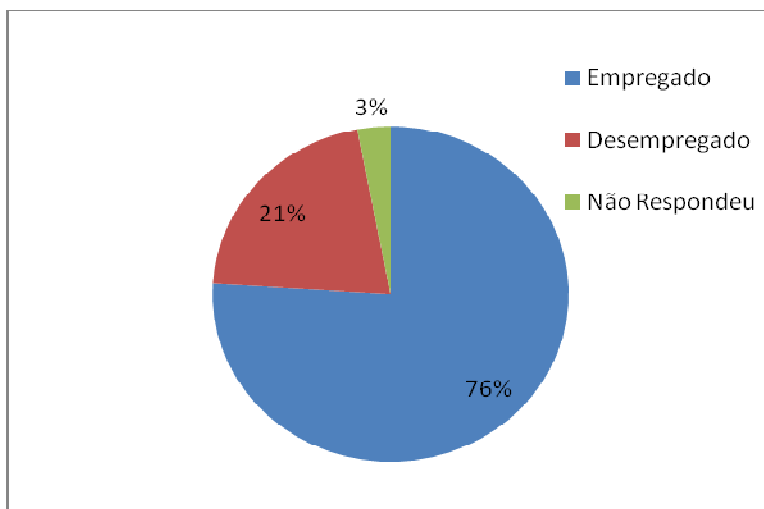


GRÁFICO III: Situação profissional dos egressos  
Fonte: Dados coletados (2003)

Apesar de 2/3 dos egressos do curso técnico analisado estarem empregados, o curso realizado só foi determinante para a admissão de metade destes (GRAF. IV). Uma discussão importante sobre esse aspecto diz respeito, segundo Moraes (1999), ao fato de o SENAI ter a opção política de não atender o desempregado. Com isso, a instituição contribui para o desenvolvimento das indústrias brasileiras, mas contribui de maneira insignificante para a diminuição da desigualdade social e para o ingresso no sistema produtivo de indivíduos excluídos desse processo. Outro aspecto que exclui uma parte significativa da população brasileira dos cursos técnicos é a exigência da sua realização após ou concomitante o segundo grau. Com isso, muitos indivíduos ficam impossibilitados de conciliar a formação profissional com o trabalho, impedindo a frequência em tais cursos. De acordo com Deluiz (2001), além de uma forma de elitização do ensino técnico-profissional, a exigência de conclusão ou de realização concomitante o ensino médio para a frequência no ensino técnico revela um mecanismo de contenção ao ingresso no nível superior.

Uma das transformações mais significativas que o SENAI vem passando é a elevação da exigência do grau de escolaridade para ingresso em seus cursos. Tal fenômeno acontece inclusive com a progressiva extinção da modalidade aprendizagem, com a concentração de esforços na formação de técnicos e com a instalação de cursos de curta duração. Com isso, a instituição está excluindo de sua

clientela parcelas substantivas da população, dada a baixa escolaridade média da população brasileira (MORAES, 1999).

Já Kuenzer (2002), afirma que este é um dos efeitos positivos, mesmo que por contradição, da reestruturação produtiva. Segundo a autora, nessa nova realidade, constata-se a necessidade de pelo menos 11 anos de educação escolar para uma participação social, política e produtiva.

TABELA 2

Ocupações profissionais que os egressos possuem ou possuíram após a realização do curso Técnico no SENAI

Ocupações	Ocorrências
Não possuiu	5
Atua na área elétrica	4
Manutenção mecânica	4
Mecânico de automóveis	4
Auxiliar de manutenção mecânica	3
Técnico em eletromecânica	3
Auxiliar de produção	2
Ajustagem mecânica	1
Assessoria em serviços [condução de veículos]	1
Construção de rede de transmissão rural e urbana	1
Encarregado de auto de linha	1
Encarregado de manutenção de materiais hidráulicos	1
Indústria metal mecânica	1
Manutenção elétrica, alvenaria, soldagem	1
Manutenção na área elétrica, hidráulica e mecânica	1
No comércio (padaria)	1
Oficial de eletromecânica [COPASA]	1
Operação de máquina	1
Projetista de estrutura metálica	1
Soldador	1
Vendedor de materiais elétricos	1
<b>Total</b>	<b>39</b>

Fonte: Dados coletados (2003)

A TAB. II apresentada acima retrata a grande variabilidade de ocupações que os egressos do curso técnico possuíram. Tal fato pode estar relacionado às novas características profissionais advindas da reestruturação produtiva, discutidas

no capítulo III, quando o trabalhador, possuindo uma formação flexível, pode desempenhar diferentes funções.

Para Pochmann (2000), o novo modelo de produção baseado na acumulação flexível proporciona uma nova organização das tarefas, em que há uma ampliação da quantidade de tarefas exercidas pelo trabalhador e uma rotação de funções, que exigem sua maior polivalência.

Entretanto, uma outra interpretação pode ser feita: a de que o curso técnico não garante um emprego na sua área de formação e que, com isso, o trabalhador acaba tendo que sujeitar-se ao desempenho de diferentes funções para garantir a sobrevivência.

Outra questão direciona-se ao fato de que a rotação de funções e a polivalência do trabalhador não são, necessariamente, características que começaram a fazer parte da realidade brasileira a partir da reestruturação produtiva.

Tendo em vista que o Brasil nunca possuiu em seu processo produtivo uma rigidez das relações de trabalho, podemos afirmar que o mercado de trabalho brasileiro, se medido pela rotatividade da mão de obra, sempre foi flexibilizado (SEGNINI, 2000).

TABELA 3  
Capacitações profissionais realizadas pelos egressos no SENAI

<b>Capacitações</b>	<b>Ocorrências</b>
Técnico em eletromecânica	29
Eletricista de baixa tensão	2
Mecânica de manutenção	2
Ajustagem mecânica	1
Capacitação energética	1
Curso de automação	1
Curso de manutenção industrial	1
Curso de eletroeletrônica	1
Excelência no atendimento	1
Informática	2
Mecânica de automóveis	1
Mecânica de usinagem	1
Mecânica geral	1
Mecânico de refrigeração industrial	1
Programador de CNC	1
Técnico em eletrônica	1
Tecnologia de produtos e equipamentos de segurança	1
Tornearia mecânica	1
<b>Total</b>	<b>49</b>

Fonte: Dados coletados (2003)

A existência de diversas capacitações profissionais realizadas pelos egressos do SENAI, além do curso técnico, reflete uma característica imposta à formação profissional pelo novo modelo de produção que, segundo Deluiz (2001), instiga os trabalhadores à formação contínua. Nessa nova realidade, a empregabilidade é centrada no trabalhador, sendo a responsabilidade de garantir o emprego uma tarefa individualizada. Além disso, a interdisciplinaridade, também presente nessa nova lógica, amplia as possibilidades de cursos feitos.

Ao analisarmos as disciplinas estipuladas nos componentes curriculares de cada módulo do curso Técnico em Eletromecânica (capítulo V), podemos observar que muitas delas possuem um caráter interdisciplinar, no sentido de tratarem de conteúdos que dizem respeito ao saber não compartimentado, não restrito a uma única habilidade específica. É o que podemos notar, por exemplo, nas disciplinas intituladas Eletricidade, Máquinas Elétricas, Eletrônica, Normalização e Qualidade Industrial. Tal característica estimula a realização de mais de uma capacitação na instituição de formação profissional, pois as disciplinas de um determinado curso podem ser aproveitadas em outro.

Além disso, conforme já foi discutido, a interdisciplinaridade é vista como promotora do desenvolvimento de certos traços da personalidade, tais como a flexibilidade, confiança, intuição, capacidade de adaptação, sensibilidade com relação às demais pessoas, entre outros (SANTOMÉ, 1998). Essas características compõem o saber fazer e o saber ser, conhecimentos que juntos ao saber propriamente dito formam, de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (2000), a noção de competência.



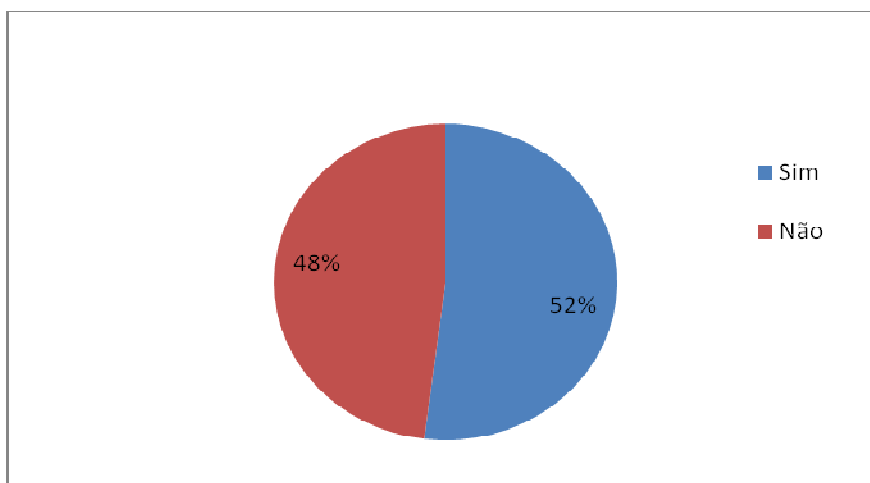


GRÁFICO IV: Afirmação ou não pelo egresso se o curso Técnico foi determinante para a admissão em ocupação profissional  
 Fonte: Dados coletados (2003)

Como podemos observar no GRAF. IV, quase metade dos egressos do curso técnico analisado afirmam que tal curso não foi determinante para a admissão em ocupação profissional, apontando, conforme a TAB. 4, outros fatores determinantes. De acordo com Moraes (1999), a estrutura administrativa do SENAI permite que a instituição opere em estreita colaboração com as indústrias de suas respectivas áreas, buscando atender às demandas do mercado de acordo com as particularidades de cada região. Tendo em vista que esses cursos são oferecidos a partir da necessidade apresentada pelas indústrias. Através de pesquisa prévia, podemos afirmar que é significativa a parcela dos egressos que não obteve ocupação profissional em virtude do curso.

TABELA 4

Relação de outros fatores determinantes para a admissão em ocupações profissionais

<b>Fatores</b>	<b>Ocorrências</b>
Indicação	6
Concurso público	3
Não houve fator determinante	3
A prática profissional	2

Fonte: Dados coletados (2003)

**TABELA 5**  
**Contribuição do Curso Técnico feito para a prática Profissional na opinião dos egressos**

<b>Contribuição</b>	<b>Ocorrências</b>
Trabalhos com eletricidade	3
Em tudo	2
Teoria	4
Não contribui	2
Aperfeiçoou a prática e o conhecimento que já possuía	4
Identificação dos materiais (peças, máquinas, ferramentas)	7
Trabalhos com soldagem	3
Não trabalha na área	3
Conhecimento geral	3
Trabalhos com mecânica	4
Prática	3

Fonte: Dados coletados (2003)

Percebe-se, com os dados apresentados na TAB. 5, a dificuldade dos egressos na identificação de aspectos técnicos da produção que receberam contribuição a partir do curso técnico frequentado. Tal fato pode relacionar-se à formatação do curso basear-se no modelo de competência em que, segundo Ferretti (1996), é enfatizado menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho. De acordo com Deluiz (2004), no novo contexto da reestruturação produtiva, a qualificação real dos trabalhadores é muito mais difícil de ser observada e constitui-se mais no saber ser do que no saber fazer. Para a autora, o conjunto de competências colocado em ação em uma situação prática de trabalho, a articulação dos vários saberes provenientes de várias esferas (formais, informais, teóricos, práticos, tácitos) para solucionar problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade, a mobilização da inteligência para enfrentar os desafios do trabalho são características desta qualificação real.

Além disso, a contribuição do curso técnico para a prática profissional pode ser percebida de maneiras e intensidades diferentes entre os diversos trabalhadores. Para Leite e Rizek (1997, p. 178), tal fato relaciona-se - às diferentes formas de inserção de trabalhadores e trabalhadoras no processo produtivo, as quais se relacionam por sua vez a distintos padrões de uso do trabalho e a trajetórias diferenciadas de reestruturação“.

TABELA 6

Maneira em que o Curso Técnico feito poderia contribuir mais para a prática profissional na opinião dos egressos

<b>Maneira</b>	<b>Ocorrências</b>
Maior extensão (tempo) do curso	16
Direcionamento para tecnologia	3
Maior desenvolvimento da prática e experiência	7
Encaminhamento e direção para o estágio	6
Melhoramento de equipamento e peças	5
Maior acessibilidade à linguagem (técnica e estrangeira)	2

Fonte: Dados coletados (2003)

Já Deluiz (2001), criticando essa nova formatação dos cursos de formação profissional, afirma que o aligeiramento da formação profissional, devido à carga horária pequena dos cursos ministrados, revela a permanência de uma forte base tecnicista e instrumental. Para a autora, tal problema é resultado da adoção do conceito de competência de maneira acrítica, tratando a formação profissional com uma visão adequacionista, voltada para o atendimento exclusivo das necessidades da reestruturação econômica e das exigências empresariais.

Em pesquisa coordenada por Moraes (1999), verificou-se que os cursos mais frequentemente ofertados pelo SENAI (54,5%) são os de carga horária inferior a 1.000 horas. Desses, 66,6% são cursos de curta duração, com menos de 240 horas. O curso Técnico pesquisado foi oferecido, de acordo com a proposta curricular, em 1260 horas com mais 200 horas de estágio curricular supervisionado, atendendo ao Parecer 16/99 que trata das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Nesse Parecer, é estipulado que cada habilitação na área industrial deve ter pelo menos 1.200 horas.

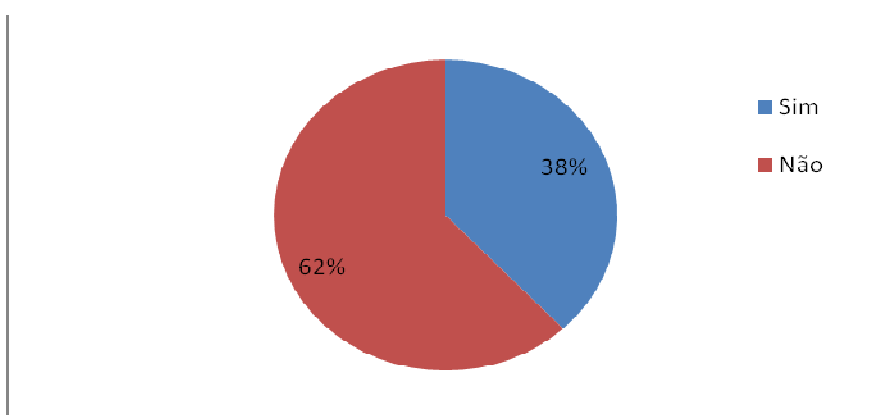


GRÁFICO V: Afirmação do egresso de já ter ou não participado de algum treinamento oferecido pela própria empresa

Fonte: Dados coletados (2003)

TABELA 7

Relação dos Cursos feitos pelos egressos oferecidos pela própria empresa

Cursos	Ocorrências
Técnico em eletromecânica	2
Curso básico de eletricidade	1
Chave de Soft-star	1
CIPA æ Comissão Interna de Acidentes	1
Curso de aperfeiçoamento em peças industriais	1
Curso de autocad	1
Curso de lubrificação	1
Curso de soldagem	2
Curso relacionado à tornearia	1
Direção defensiva	1
Escovas elétricas	1
Formação industrial	1
Instalação de rádio tele-comando	1
Introdução à tecnologia hospitalar	1
Inversor de frequência	3
Mecânica de usinagem	1
Meio-ambiente	1
Operador de empilhadeira	1
Pik desenvolvido	1
Planejamento de controle e manutenção (PCM)	1
Programa de integração do colaborador	1
Segurança no trabalho	2
Sistema de operação de caldeiras e vasos de pressão	1
Técnico em administração da saúde	1
Técnico em rolamentos	1
TPM æ Manutenção Produtiva Total	1
Treinamento alinhador a laser	1
HVAC (medição de temperatura ambiente)	1
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados coletados (2003)

As TAB. 7 e o GRAF. V tratam de um importante aspecto da formação profissional na reestruturação produtiva que é o treinamento oferecido pela própria empresa. Dentre os egressos investigados, uma parcela grande (62%) não participou de treinamento oferecido pelas próprias empresas. Tal porcentagem deve estar relacionada a dois fatores: o número de desempregados e a aposta, pelas empresas, de que o trabalhador adquira a competência necessária para a prática profissional no curso técnico. De acordo com Ferretti (1997), a questão emergente que se coloca hoje para o mundo empresarial, em relação aos seus recursos humanos, diz respeito ao desenvolvimento das competências a curto prazo (para os trabalhadores que estão na ativa) e a longo prazo (formação da mão de obra futura). No primeiro caso, a empresa tende a desenvolver uma pedagogia interna (como cursos oferecidos pela própria empresa), associando o setor de recursos humanos ao da produção. No segundo, volta-se basicamente para dois sistemas, já organizados: as agências de formação profissional articuladas e/ou subvencionadas pelo empresariado (como o SENAI) e os sistemas educacionais regulares.

Nas tabelas a seguir, são apresentados alguns cruzamentos realizados com os dados coletados.

TABELA 8

Ano de admissão no último/atual emprego segundo capacitações profissionais realizadas no SENAI Ano da capacitação Admissão 2003 2004 2005

Ano de Admissão	Ano de Capacitação		
	2003	2004	2005
1984	-	-	-
1986	-	-	-
1994	-	-	2
1995	-	-	2
1997	-	1	-
1998	-	-	-
2000	-	-	1
2001	-	-	2
2002	-	1	1
2003	-	-	-
2004	1	3	2
2005	-	-	3
2006	-	-	4
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>17</b>

Fonte: Dados coletados (2003)

A TAB. acima ilustra a aproximação entre o SENAI e as indústrias, pois muitos trabalhadores realizaram o curso técnico já como funcionários da empresa onde trabalham. Outro aspecto reafirmado por esse dado, conforme discussão do GRAF. III é a opção do SENAI de não atender o trabalhador desempregado (MORAES, 1999).

**TABELA 9**  
Quantidade de cursos realizados na empresa segundo situação profissional

Quantidade	Situação profissional			Total
	Empregado	Desempregado	Não respondeu	
0	13	6	-	19
1	2	-	-	2
2	6	-	1	7
3	3	-	-	3
4	1	1	-	2
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados coletados (2003)

A TAB. 9 aponta que os trabalhadores que frequentaram cursos oferecidos pela própria empresa tiveram mais chances de manterem seus empregos. A constante atualização profissional, denominada por muitos de formação contínua, está fortemente presente no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva. Entretanto, conforme discutido anteriormente, nem todas as empresas apostam em uma pedagogia interna, com o oferecimento de cursos para capacitarem sua força de trabalho. Há aquelas que, via de regra, preferem recorrer às agências de formação profissional. Para Deluiz (2001, p. 2), —o capital humano das indústrias precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a vantagem competitiva necessários à desenfredda concorrência na economia internacionalizada“.

TABELA 10  
Determinação do Curso do SENAI para a admissão profissional, segundo situação profissional

O curso foi determinante	Situação Atual			Total
	Empregado	Desempregado	Sem resposta	
Sim	15	1	1	17
Não	10	6	0	16
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>33</b>

Fonte: Dados coletados (2003)

Os dados apresentados acima mostram que o curso técnico apresenta-se como um importante fator de permanência no emprego, pois apenas um trabalhador encontra-se desempregado dentre aqueles que consideraram o curso determinante para a admissão. A aproximação das indústrias com as instituições de formação profissional, em especial o SENAI, contribui para essa realidade, pois as empresas podem imprimir nos cursos de formação a exata configuração que interessa ao processo produtivo.

A discussão dos dados apresentados buscou investigar, através da opinião dos egressos, as diversas significações que o curso técnico analisado possuiu na trajetória profissional deles. Além disso, pretendeu-se também debater as características que o curso técnico possui, tendo em vista as novas exigências impostas à formação profissional pela reestruturação produtiva, que passa pelo viés também da estrutura do currículo deste.

## 6.2 Na análise da organização curricular do curso

Neste contexto, a reforma educativa, em curso no Brasil, torna o currículo mediação para que o Estado capitalista, na condição de educador e de formador de consenso, ponha em execução seu projeto de sociedade, estimulando escolas técnicas a adaptarem seus currículos à ciência e tecnologia transferidas dos países de capitalismo central, além de se adequarem às demandas da racionalidade do mercado através da pedagogia das competências.

Frente às necessidades da formação de um novo trabalhador, ocorre a reformulação da Educação profissional, e diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a formação profissional, baseada em competências, tornou-se o modelo de educação adotado pelo SENAI-MG, conseqüentemente pela

Unidade Operacional de Montes Claros. O modelo propõe a formação do aluno no sentido de que este adquira competências que o capacite a transitar para outras ocupações da mesma área profissional ou áreas afins, caso se faça necessário. Para tanto, a prática docente deve ser direcionada para que tais competências possibilitem ao trabalhador a compreensão do processo de produção como um todo. (SENAI. DN, 2000a, p.10).

A análise que empreendemos, busca mostrar que a reforma curricular, promovida pelo Decreto no 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. Ressalte-se que, apesar de o decreto citado ter sido revogado, no governo Lula da Silva, pelo Decreto no 5.154/04<sup>14</sup>, as escolas que ofertam a educação profissional técnica de nível médio<sup>12</sup> continuam, na sua maioria, oferecendo cursos, currículos e conteúdos com base no projeto pedagógico construído no período de implantação da reforma do governo FHC. Queremos dizer, com isto, que a maioria das instituições das redes federal e estadual que ofertam essa modalidade de educação a fazem concomitantemente ao ensino médio, não avançando, portanto, nas discussões sobre esta modalidade de ensino integrado e sua concepção. Em vista disso, afirmamos que o decreto exarado no governo Lula da Silva acomoda interesses em embate e, ainda, é neste contexto que a dualidade estrutural da educação expressa na forma da lei, no governo Cardoso, que obrigava a separação do ensino médio e do ensino técnico, torna-se mais visível, com a transformação administrativa da SEMTEC<sup>15</sup> em duas secretarias: Secretaria de

---

<sup>14</sup> Compromisso de campanha do Presidente Luis Inácio Lula da Silva junto aos educadores, o processo de construção do Decreto nº 5.154/04 ocorreu durante, aproximadamente, dezoito meses. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) analisam com rigor o processo contraditório de revogação do Decreto nº 2.208/97, em meio a um embate de forças com disputas teóricas e políticas, que de um lado traz forças conservadoras e, de outro, tem como pressuposto a educação básica de nível médio, como direito social universal, condição para uma formação profissional que caminhe na direção de mudanças da base técnica da produção, e de um trabalhador capaz de dirigir, ou, então, de supervisionar quem o dirige.

<sup>15</sup> Secretaria de Educação Média e Tecnológica da LDB de dezembro de 1996 —, caracterizam a concepção de educação tecnológica, em seu artigo primeiro: promover a transição entre a escola e o mundo trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.



Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Básica (SEB).

Com tais objetivos, o Decreto deixa claro que a educação profissional visa, essencialmente, à aproximação da escola com o setor produtivo, de modo a possibilitar a formação de profissionais em vários níveis de escolaridade, a fim de atender as demandas de um mercado de trabalho, “cada vez mais, exigente”<sup>16</sup>.

No processo de reforma curricular da educação profissional de nível técnico, escolas técnicas e CEFETs participaram de oficinas pedagógicas de ensaios curriculares, promovidas pela SEMTEC/MEC. Em decorrência desses eventos, foram definidos procedimentos metodológicos: definição de grupo gestor e de grupo de apoio técnico-pedagógico; estudo, discussão e sistematização dos principais documentos pertinentes à reforma, tais como: Lei nº 9394/96, Decreto nº 2.208/97, Portaria MEC nº 646/97, Portaria do MEC nº 1005/97, Parecer CEB/CNE nº 15/98, Resolução CEB/CNE nº 03/98, Parecer CEB/CNE nº 16/99, Resolução CEB/CNE nº 04/99 e Portaria MEC/SEMTEC nº 30/2000, legislação do exercício profissional específica para cada curso e referenciais curriculares de cada área profissional; elaboração de plano curricular por professores representantes de cada curso técnico; realização de oficinas para apresentação e discussão dos planos curriculares; discussão dos planos curriculares nas respectivas coordenações; consolidação da proposta de reformulação curricular da educação profissional de nível técnico.

A concepção de educação tecnológica, em curso desde os anos de 1960-70, tem a propriedade de promover a separação entre trabalhador e conhecimento, trabalhador e ciência; sua acepção fundamental, cuja proposta é inserir a população, por meio de vários itinerários formativos, na sociedade do conhecimento, encontra-se na visão neoliberal de mundo voltada para modernização sustentada pelo binômio da competitividade: qualidade e produtividade.

Nesta direção, as medidas curriculares implantadas pela reforma educacional no Brasil, foram orientadas pela pedagogia das competências e

---

<sup>16</sup> Ressaltamos que o Decreto nº 5.154/04 não explicita em seu bojo o objetivo de aproximar a escola do setor produtivo, no entanto, ao oferecer várias possibilidades na relação entre ensino médio e educação profissional tecnológica, acaba por adequar-se ao atual padrão de acumulação do capital. Para uma análise da flexibilidade e dualidade do referido decreto, ver Rodrigues (2005).

fundamentada num processo centrado mais na aprendizagem do que no ensino, a valorização do aluno como sujeito da aprendizagem, a construção significativa do conhecimento. Além, disso, compreende-se que, embora as experiências educativas e escolarizadas sejam normalmente vivenciadas em conjunto, os percursos de formação são sempre diferenciados para os sujeitos singulares da aprendizagem. Sobre isso diz Perrenoud (2000, p. 50) que, compreender o currículo de formação do aluno como “sequência de experiências de vida que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimento, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade”.

Sob essa lógica, o processo educativo deve levar à possibilidade de efetiva e contínua transferência das aquisições cognitivas para contextos diferentes daqueles em que supõe o sujeito confrontado com uma nova situação.

Do ponto de vista pedagógico, isso significaria estruturar um conjunto de situações de aprendizagem significativas, como experiências vivenciadas pelo sujeito, sua história individual e sua formação, contribuindo para uma elaboração ideológica que explica a questão social do ponto de vista do sujeito individual e seus nexos com a responsabilização do trabalhador com sua capacidade de ser “empregável”.

Se a mobilização de competências implica recorrer a todo tipo de aquisições cognitivas, desde os saberes e conhecimentos formalizados aos saberes e conhecimentos tácitos, a contextualização do conhecimento coloca-se como estratégia importante na construção de uma rede de significações a serviço das aprendizagens práticas através de manifestação do conhecimento (Machado, 1999, p.20).

Para compor os currículos baseados em competências, o SENAI-MG fez uso de instrumentos e metodologias próprios que determinaram, em primeira instância, os perfis profissionais demandados pelos novos cenários produtivos. Foram criadas comissões denominadas Comitês Técnico-Setoriais, formados por técnicos e docentes da instituição, especialistas de empresas pertencentes ao segmento produtivo para o qual estaria destinado o perfil do profissional a ser formado, representantes de associações patronais e sindicais, do meio acadêmico e de instituições nas áreas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, que se reuniram com o propósito de montar os perfis profissionais das ocupações

específicas (SENAI. DN, 2000b). Por sua vez, a construção de tais perfis fundamentou-se na análise das funções existentes no setor produtivo, levando-se em conta o contexto e as relações de trabalho, e nas qualificações requeridas ao indivíduo que venha a desempenhá-las.

A partir do levantamento de tais perfis profissionais, foram determinados os itinerários formativos de cada ocupação. Dentre as principais características apontadas no novo modelo de educação profissional, salienta-se a elevação do nível de qualificação, que no modelo da aprendizagem era básico e, a partir de então, passou a ser técnico, requerendo maior escolaridade, isto é, o aluno deve estar cursando o ensino médio concomitantemente à educação profissional ou tê-lo concluído.

Sob a argumentação de que caracterizam uma formação de caráter mais generalista, em que a especialização deve ser adquirida no ambiente de trabalho, uma ou mais ocupações do modelo anterior foram reformuladas e reunidas em uma única habilitação técnica. O curso técnico em Eletromecânica, por exemplo, uniu ocupações, que antes eram de nível básico, como ajustador mecânico, ferramenteiro e mecânico de manutenção de máquinas industriais, possibilitando ao aluno atuar em diversos setores na indústria, seja em atividades básicas, na condição de operador de máquinas e ferramenteiro, seja em atividades de nível intermediário, como mecânico de manutenção, seja em atividades mais complexas, como controle e planejamento da manutenção e projetista em CAD.

Com vistas a levar ao aluno conhecimentos de bases tecnológicas e científicas para a sedimentação das competências repercutidas na polivalência do trabalhador, o SENAI-MG afirma fundamentar-se em quatro pilares ou saberes da educação: o saber, diretamente relacionado ao conhecimento teórico; o saber fazer, representado pela aquisição das habilidades específicas da ocupação; o saber ser, relacionado às atitudes e comportamentos adotados no mundo do trabalho e no mundo da vida; e o saber agir, que presume a capacidade do aluno mobilizar conhecimentos técnicos e tecnológicos e atitudes com vistas à resolução de situações-problema. [...] compreendo que a formação, ela não fica mais restrita a um posto de trabalho específico, só. Se procura da formação do trabalhador que ele tenha uma polivalência, uma certa mobilidade no mercado de trabalho, entende?. Então, quando a gente fala em competências, a gente está falando num conjunto de saberes, do saber, do saber ser, do saber fazer, que leva ao saber agir na vida e na profissão. Então isso trouxe uma grande mudança para o SENAI, porque pra trabalhar competências, você precisa ter um outro perfil,

não é só trabalhar a matéria. Você vai trabalhar num perfil que foi, digamos assim, constituído, organizado, a partir das exigências das empresas. Então a ocupação de um cargo é mais complicada, não é mais só apertar um parafuso, entende? Tem que entender toda a máquina. Uma função engloba vários aspectos de um determinado segmento industrial, ou a mecânica, ou a eletroeletrônica, ou a química, e por aí vai... Esse modelo hoje, ele se caracteriza exatamente por buscar formar competências nos alunos para garantir seus empregos e também conseguir um emprego, As tais competências têm que ser trabalhadas como metas do professor e são entendidas como a capacidade de você mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores numa situação na empresa. (Analista de Educação Profissional, 2010).

Note-se que, na formação da sua prática discursiva, a instituição assume estar formando o trabalhador-cidadão no sentido de possibilitar-lhe atuar em diversas frentes de trabalho, ao contrário daquele que atuava apenas em um posto de trabalho específico.

Ao docente, foi solicitada formação com bases pedagógicas, já que as tarefas, tão valorizadas na aprendizagem, passaram a representar apenas uma parte do processo. Para atender às exigências da legislação educacional, passou-se a exigir formação em nível superior por parte do docente, além de posturas em sala de aula ou laboratório que passaram a caracterizar o sujeito docente como um trabalhador polivalente, cuja atividade deve estar direcionada à eficiência e aos resultados.

Para a formação dos nossos professores, para que deem conta das exigências do Século XXI, estamos investindo com o incentivo da educação formal, mas dentro do Programa de Capacitação de Docentes, que é o programa nosso de maior tempo de vigência [...], no sentido de que esse professor consiga transformar essa tecnologia toda que, através de laboratórios de alta resolução, como exigem as empresas e que está à sua disposição numa ponte para o aluno, pra que ele tenha resultados no final. Então quando a gente fala em formação do professor, em ganhos para o aluno também, a gente está falando da relação do professor com o aluno, do professor com as tecnologias, do aluno com as novas tecnologias, tecnologias pedagógicas, incluindo a da informação, e a relação com a sociedade, relação com a comunidade, relação com a empresa e com o mundo global (Diretor Técnico do SENAI-Montes Claros).

Convém ressaltar que a missão a que o SENAI propõe-se é promover a educação para o trabalho e para a cidadania, acreditando ser o modelo baseado em

competências o instrumento ideal para atingir tal objetivo. Entretanto, compreendemos que o conceito de cidadania transcende a ocupação de um posto de trabalho e atinge elementos do mundo da vida do sujeito, incluindo o direito de questionar e tomar decisões no plano político e pessoal. O trabalho, e nesse caso a aquisição de uma renda mediante o emprego, representa apenas um dos elementos condicionantes para a constituição do cidadão e deve ser complementado pela educação, saúde, moradia e lazer, entre outros. Ademais, a educação profissional somente formará o trabalhador-cidadão se lhe possibilitar escolhas de atitudes, de atuação no mercado de trabalho, e, sobretudo, de aceitar ou questionar sistemas e convenções vigentes.

A partir de então, analisaremos a postura discursiva dos profissionais que têm como missão elaborar componentes curriculares ajustados ao modelo de competência vigente, aqueles cuja função seria aplicá-los e aqueles que se veem na atribuição de pôr em prática, ou numa linguagem mais eufemista, “lidar” com tais exigências propostas ou impostas por uma unidade de ensino profissionalizante, em especial, claro, a já tão amplamente abordada neste trabalho.

### **6.3 Análise da fala dos professores do SENAI, Diretor técnico, analista de educação.**

A escolha dos professores do SENAI-Montes Claros como sujeitos de nossa pesquisa, justifica-se, pois são responsáveis pela maioria das informações coletadas a respeito da Instituição e suas orientações pedagógicas. Assim, buscaremos junto a estes apreender tanto sua visão sobre educação para o trabalho quanto a sua atuação em sala de aula, a partir da concepção educativa da pedagogia das competências e, ainda, a percepção destes professores ao apresentar propostas educativas alternativas para educação dos trabalhadores, no sentido de analisar o conteúdo do seu discurso em busca de respostas as nossas questões com o objetivo de responder a necessidades teóricas e empíricas postas pela realidade.

Considerando que o discurso das competências situa-se no mundo do trabalho como respostas às contradições advindas da reestruturação produtiva que legitima a formação de um novo trabalhador, o que precisa ser identificado é a existência ou não da adesão a esse discurso pelo docente, se este se impõe

hegemonicamente ou se apresenta uma nova perspectiva para a formação da *classe que vive do trabalho*.

Também confrontamos os discursos do SENAI enquanto Instituição de educação profissional com o discurso do seu docente, em sua qualidade de sujeito responsável pela formação do trabalhador.

Desta maneira, entrevistamos dez docentes, o diretor técnico e quatro analistas de educação da Instituição, que são responsáveis pela operacionalização nas escolas das ações de educação profissional, assim como pelo acompanhamento nas empresas dos alunos encaminhados para menor-aprendizagem ou para estágios.

Buscamos informações junto aos docentes (Apêndice B) sobre o seu ponto de vista com relação ao modelo adotado e como eles têm procedido em sua prática em sala de aula, de modo que atenda a tal modelo, também sobre a atuação do SENAI em termos de estabelecer políticas e incentivos para o professor, com vistas ao seu desenvolvimento na operacionalização da sua prática educacional pautada na construção de habilidades e competências. Da mesma forma, constitui objeto de investigação, no caso do diretor técnico (Apêndice C), buscar estabelecer um contraponto entre o seu discurso, na condição de representante da gerência do SENAI-Montes Claros e dos docentes.

Definimos a nossa amostra por área de atuação, classificadas em: Metalmeccânica (Automobilística, Refrigeração e Eletromecânica); Eletroeletrônica (Telecomunicações, Eletrotécnica e Eletrônica).

As informações prestadas pelos analistas de educação contribuíram muito mais no sentido de avaliação do modelo baseado em competências e da identificação das necessidades postas pelos empresários com relação à empregabilidade e a formação do novo trabalhador.

Consultamos também documentos institucionais, quais sejam, planos de curso da área de eletromecânica, manual do candidato ao processo seletivo (2010), e documentos metodológicos (SENAI. DN, 2002a; 2002b; 2007 a; 2009b) para composição dos currículos, certificação por competências e criação dos comitês técnico-setoriais.

Partindo dos elementos expostos, identificamos que as problematizações surgidas na estrutura social, baseadas em contradições “entre as posições de

sujeitos tradicionais”, agem como motivadores para a mudança no evento discursivo, que ocorre porque as problematizações provocam dilemas entre os sujeitos envolvidos, que passam a agir de maneira criativa e inovadora ao “adaptarem-se às convenções existentes”, às novas relações.

No caso da reestruturação da educação profissional, a problematização no ambiente de trabalho surge no momento em que novas formas de gestão e novas tecnologias passaram a ocupar o chão de fábrica, desencadeando novas relações de trabalho e a necessidade de um novo trabalhador. O conceito de *qualificação*, que antes ocupava a centralidade do discurso no que diz respeito à formação do trabalhador, dá lugar ao conceito de *competências*, determinando o aparecimento de um novo sujeito – O trabalhador polivalente. Neste sentido, nosso olhar se amplia no intuito de perceber o deslocamento conceitual da qualificação à competência no conteúdo dos discursos e práticas dos atores envolvidos na formação profissional dos trabalhadores no SENAI - Montes Claros.

Assim, o discurso de uma nova formação profissional surge como resposta às contradições e dilemas vivenciados no mundo do trabalho, em que o trabalhador não polivalente não mais atendia às exigências do setor produtivo. O que se vê é a luta hegemônica no sentido de fazer crer na existência desse novo trabalhador, como já explicitado neste trabalho. O surgimento de um novo discurso recorre a elementos já ditos, parafrásicos, ao passo que a interpretação e reprodução desse novo discurso abre espaço para a polissemia ao permitir novos significados.

Além disso, se considerarmos que tais reformulações vão interferir também na formação de um novo docente, já que este é o responsável pela operacionalização das ações propostas, podemos supor que as transformações poderão ser assimiladas e/ou reproduzidas, como também poderá ocorrer uma luta hegemônica representada pela resistência à mudança no sentido de preservar as convenções anteriores. Nesse caso em específico, a mudança discursiva, ou seja, as contradições e dilemas partiram dos sujeitos que produzem o discurso e não dos que o interpretam ou que a eles estão sujeitos.

Na dimensão da prática social, e nesse ponto a prática a que iremos nos referir daqui em diante diz respeito às ações do SENAI-Montes Claros. Identificamos a presença de elementos parafrásicos e polissêmicos, uma vez que a instituição, ao

reformular suas ações de educação profissional, estará baseando-se tanto no discurso empresarial – que defende o uso das múltiplas competências no ambiente de trabalho com vistas, sobretudo, à produtividade – quanto no discurso legal, através da Lei de Diretrizes e Bases, que, assim como o discurso proveniente da classe empresarial, defende o uso das múltiplas competências no ambiente de trabalho, com a ressalva de que a formação do trabalhador deve ser plena, dotando-lhe de criticidade. Por isso, a resistência à mudança pode se constituir na dimensão da prática social muito mais do que no discurso em si.

A análise empreendida sobre a reforma curricular promovida pelo Decreto nº 2.208/97 trouxe não só a fragmentação curricular entre conteúdos de cultura geral e cultura específica, mas, sobretudo, a redução agressiva na carga horária dos cursos técnicos. Transformação percebida de forma explícita entre os profissionais, principalmente os docentes, que suscita questionamentos de níveis modestos ou mesmo elucubrações relevantes para a compreensão das reflexões que perpassam o modelo educacional técnico-profissionalizante atualmente em vigor.

#### **6.4 Construções das competências no discurso do SENAI de Montes Claros**

Desde que o modelo de educação profissional baseado em competências foi implantado (2001), a instituição vem desenvolvendo estratégias de sensibilização dos docentes e técnicos da instituição para que se ponha em prática o que se encontra nos documentos institucionais, que preconiza a formação plena do trabalhador, no sentido de aquisição de habilidades, conhecimento e atitudes<sup>17</sup>. Nesse sentido, o SENAI-MG não mede esforços no uso de neologismos e ressemantização, como é o caso da atividade denominada de projetual, que para a instituição reproduz essa proposta integralmente.

Mediante esse tipo de atividade, o aluno tem a oportunidade de articular todos os conhecimentos, habilidades e atitudes, adquiridos ao longo de três anos para a concepção de um empreendimento. Esta atividade toma uma dimensão completa de formação do trabalhador, uma vez que são direcionados esforços a ela no sentido de planejar e organizar o trabalho a ser desenvolvido, identificar

---

<sup>17</sup> O que a instituição chama de “atitudes” refere-se muito menos a valores relacionados ao caráter do indivíduo do que à iniciativa no ambiente de trabalho com vistas a solucionar situações-problema sempre relacionadas à produtividade e à lucratividade.



recursos e conhecimentos técnicos e tecnológicos a serem aplicados naquele empreendimento, atuar em equipes, utilizando recursos de criatividade, liderança e respostas às situações-problema (Diretor Técnico do SENAI-Montes Claros- MG).

Acreditamos, portanto, que tal prática tem levado à construção de um profissional com um comportamento diferente daquele formado pelo SENAI há dez ou quinze anos; o processo de maturidade desse aluno, hoje, acontece antecipadamente, e essa diferenciação não ocorre somente com relação ao ambiente produtivo, ocorre com relação ao mundo, de que ele tem uma visão mais ampla. Nesse sentido, o aluno, mesmo antes de vivenciar a realidade da empresa, já que no SENAI a aprendizagem se dá sob a forma de simulação, aprende a reagir às condições adversas e a solucionar problemas surgidos no ambiente de trabalho.

Para os docentes, as transformações foram impostas pelo setor produtivo, uma vez que surgiram exigências de maior qualificação dos profissionais recrutados. Assim, o aprendiz formado pela Unidade do SENAI-Montes Claros já não atendia a tais exigências,urgia alterar o nível de formação deste.

O impacto cultural possibilitado pela passagem de um modelo de formação para outro, já que esta implicava em investimento em infraestrutura (laboratórios, acervo bibliográfico, entre outros) e aperfeiçoamento dos docentes (matrícula em cursos de nível superior), no entanto contou com focos de resistência, sobretudo entre os diretores de escola.

O modelo de competências permitiu um repensar nas nossas práticas em sala de aula e até mesmo nossa profissão. No modelo antigo, o aluno dependia muito do professor, o que mudou é que o aluno é mais interativo dentro da sala de aula. Antes, o professor era o centro da atenção, hoje não, hoje ele tem a liberdade de interagir, e isso facilita a aprendizagem, porque ele consegue juntar o conhecimento cotidiano dele e da escola normal com o conhecimento técnico que a gente vai aplicando em cima dele. Então isso aí, eu acho que veio a calhar, a melhorar bastante o entendimento da parte profissional (Docente Eletrotécnica).

Com relação aos docentes do segmento metalmeccânico, percebemos que há o reconhecimento de que, com a nova proposta de formação do trabalhador, é possível identificar um avanço no aluno no que diz respeito à capacidade de

raciocínio, à interpretação de textos, ao hábito de leitura, à pesquisa e atualização, ao uso de novas tecnologias, ao relacionamento com o grupo, à expressão, a resolver problemas. Por outro lado, estes mesmos docentes argumentam que em relação às competências e habilidades técnicas, o aluno tem apresentado dificuldades quando encaminhado para as empresas.

Percebo que houve um esvaziamento dos conteúdos e perdas com relação ao tempo de aprendizagem. Hoje, com essa nova moda proposta de educação profissional, perdemos um pouco nossa função de repassar conteúdo, todos os assuntos estão disponíveis na Internet, só que com isto, o aluno que não esforçar para aprender fica para trás, vai selecionando os mais espertos. Hoje a gente tem que trabalhar outros saberes e daí essa parte do fazer diminuiu um pouco. Daí, pra mim, a saída do aluno já não é como anos atrás. Hoje não, hoje você sabe o fazer é porque está fazendo. Eu acho que a gente ganhou com isso (Docente curso de Eletromecânica).

O docente deixa claro as mudanças provocadas pelo deslocamento de uma educação profissional centrada no conteúdo com vistas para a formação do trabalhador através do aprimoramento e/ou adestramento para a ocupação de uma função técnica para uma educação profissional baseada no modelo de competências, requerendo habilidades e competências centradas no sujeito. No discurso do docente fica explícito ainda a sua aprovação a formação do trabalhador contemplando em seu processo de aprendizagem outros saberes além do saber fazer.

Então hoje você tem um aluno que pensa mais, mas só que por conta da nova metodologia, né, se observarmos a quantidade de alunos que foram ingressando na própria entidade, eles percebem que diminui na carga horária, reduziu muito essa parte do fazer, então hoje eu não diria que hoje está melhor, porque está pior, eu diria que precisa adequar mais a carga horária, por exemplo, dar mais prática com a parte técnica e tecnológica, envolvendo a parte atitudinal, comportamental (Docente Eletromecânica).

Neste discurso, percebemos o momento de transição vivida pelo docente. Formado pelo modelo de qualificação profissional e atualmente convocado a trabalhar com a pedagogia de competências, a sua percepção neste deslocamento é

atribuída como favorável a formação anterior com ênfase no saber-fazer. Além do mais, o modelo ora propalado pelo SENAI, qual seja, pedagogia de competências apesar da flexibilização em alguns mecanismos do processo de aprendizagem a exemplo do currículo, percebemos que estas mudanças não contribuíram para uma formação integral da classe que vive do trabalho.

Ainda é muito forte nesse segmento a ideia de que são os conhecimentos práticos que constroem o profissional. Repetidas vezes, as competências técnicas são denominadas de competências profissionais, ao passo que as competências subjetivas são referidas como aquisição de cidadania, atitudes, postura, comportamento, havendo muitas vezes uma separação entre trabalho e educação. Nesse sentido, a formação para competências assume um duplo caráter: de um lado, a aquisição de conhecimentos técnicos e práticos que contribuem para o aumento da produtividade do indivíduo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do setor produtivo, e de outro, a possibilidade de aquisição da cidadania, representada pela ação crítica, que se aproxima muito mais dos princípios de universalização da educação previstos na LDB. Sob o ponto de vista dos docentes desse segmento, o saber e o saber fazer relacionam-se diretamente com a formação profissional, ao passo que os demais saberes (saber ser e saber agir) não podem ser considerados como atributo do trabalhador. Trabalho e educação encontram-se totalmente dissociados, de forma que as competências técnicas estão diretamente ligadas ao trabalho, e as competências subjetivas à educação.

A pessoa que não viveu como eu e muitos colegas estão vivendo agora e viveu a aprendizagem, fica meio complicado de entender. Mas a gente sabe que esse modelo de educação profissional hoje, ele é importante no sentido de tratar o ser humano como cidadão, inserir na sociedade, mas nós estamos vendo a defasagem na coisa específica, mesmo, no fazer, no saber fazer, porque os nossos alunos, hoje, eles não estão saindo daqui como era o caso do sistema de aprendizagem. Na época da aprendizagem, eles não tinham muito essa parte de humanas, saíam meio 'grossão', mas eles aprendiam a profissão especificamente muito bem (Docente Eletromecânica).

Novamente fica perceptível a angústia vivida pelo docente este momento de deslocamento entre as concepções de qualificação e competência. Uma maior valorização a formação tecnicista com ênfase no saber-fazer.

Há uma evolução sim na aquisição de competências. Eu peguei o SENAI antes dessa mudança da aprendizagem pro curso técnico, e eu acredito que, antigamente, na parte de aprendizagem, os alunos quando eram só aprendizes, eles tinham uma capacidade de pensar muito menor, eles tinham muito mais dificuldade, vamos dizer, de leitura, tinham mais dificuldade na parte de pegar um computador e entrar na Internet, tinham mais dificuldade de se relacionar, de falar, mas em relação à parte profissional eles eram, eu acredito que no que eles faziam, na parte de aprendizagem, eles eram melhores. Porém, com o advento do curso técnico, eles se tornaram um pouco piores na parte profissional, mas eles ganharam mais na parte educacional, da educação, vamos dizer, a nível geral, “né”. Porque eles, com o advento das outras disciplinas de gestão, de informática e outras disciplinas que permitiram a eles ter contato com outras coisas, eles melhoraram nessa parte. Começaram a ter uma capacidade de pesquisa maior, um relacionamento melhor. Antes eles estavam muito mais voltados pra aquisição de competências profissionais. (Docente Eletromecânica).

Ademais, parece não estar clara para este grupo de docentes, ou pelo menos não lhes foi despertado o interesse para a real compreensão do que seriam as competências requisitadas pelo mundo do trabalho. Há referências de que elas representariam um “sistema” no sentido de um conjunto de normas e recomendações impostas pela alta direção do SENAI - Montes Claros a serem colocadas em prática na sala de aula.

[...] a ideia que nós tínhamos antes de uma formação profissional era de que o aluno tivesse, desenvolvesse competências na parte técnica e teórica, no que diz respeito a máquinas. Esses cursos tinham uma duração muito mais longa do que hoje e isso nos dava condições de preparar o aluno muito bem pra parte técnica das empresas (Docente Eletromecânica).

Prevalece também a ideia de que as funções no mercado de trabalho continuam as mesmas, em que os alunos egressos dos cursos técnicos terão oportunidade apenas de atuar nas funções operacionais de nível básico, o que reforça a ideia de que o saber fazer sobrepõe-se aos demais saberes.

Dos docentes entrevistados relacionados ao setor metalmecânico, apenas quatro docentes não são ex-alunos do SENAI, um não lecionou no referido modelo,

porém foi aluno, e apenas três docentes foram contratados já com nível superior completo em engenharia, inclusive sendo um portador de título de mestre. Os demais docentes, com exceção de dois que permanecem com a formação adquirida no SENAI, receberam financiamento por parte da instituição para o curso superior, dos quais quatro já concluíram.

Com base nessas características da formação acadêmica desses docentes, concluímos que, a partir do momento em que o foco da formação do trabalhador deixa de ser a operação exclusiva de uma máquina-ferramenta, o docente, que durante anos dedicou-se a essa atividade, inclusive no setor produtivo, apresenta receio de perder o seu lugar e passa a defender a permanência do modelo anterior. Essa posição é bastante forte entre os docentes com formação mais modesta, embora a sobreposição das competências técnicas às competências subjetivas seja defendida de maneira unânime.

#### **6.4.2 Tensões entre o Mercado de Trabalho e a Formação do Novo Trabalhador**

Uma das justificativas apontadas pelos docentes que se opõem à mudança é a de que não há a necessidade de um novo trabalhador e que as mudanças ocorreram apenas na nomenclatura dos cursos. O trabalhador formado pelo SENAI-Montes Claros continua desempenhando as mesmas tarefas de antes, o que faz com que o docente reproduza em sala de aula a sua concepção de trabalhador industrial.

Eu vejo muitas palavras novas, muitas mudanças na parte teórica, e, pra onde você se dirigir, você vai ver isso. E nas empresas é do mesmo jeito, então eu não, eu não vejo isso, não, essa nova ideia, eu não vejo não. Eu vejo somente mudanças nos nomes. Mudaram os nomes, mas a essência é a mesma... (Docente Eletromecânica).

O SENAI- Montes Claros, por sua vez, reconhece haver empresários, principalmente no segmento em questão que ainda não reconhecem as mudanças ocorridas na formação do trabalhador encaminhado pelo SENAI. Entre as causas apontadas estão a falta de conhecimento por parte do empresário das mudanças que se operaram no ambiente pedagógico da instituição e, até mesmo, a falta de visão do setor produtivo de Montes Claros.

Numa visão crítica, nós temos algumas áreas específicas, posso até citar algumas, e a própria empresa, embora tenha dito que mudou também junto conosco, ela prefere aquele que faz rapidinho sem uma visão, vamos dizer assim, toda essa visão de processo e de mundo. [...] A gente tem que buscar a causa porque a gente está errando ou porque a gente “tá” levando pra empresa um produto que é mais avançado e a empresa não acompanhou. Isso é uma certa presunção, mas pode ser o contrário, pode ser o que aquele segmento quer realmente [...]. O outro aspecto é que o SENAI só fazia curso de aprendizagem, era básico, então a relação de algumas empresas, até desatentas, não leem jornal, estavam imaginando que a gente só fazia o básico, o técnico, a Escola Técnica. [...] Mas este mercado não percebia o SENAI com este nível elevado, então a gente tem uma dificuldade. A empresa é muito exigente mas acaba valorizando o que domina melhor a técnica. (Diretor Técnico).

O que para o docente, e nesse caso específico do segmento metalmecânico, representa a ausência da necessidade de um novo perfil para o trabalhador, para o SENAI-Montes Claros constitui apenas falta de divulgação ou estagnação do setor produtivo. A tensão entre a formação profissional oferecida pela instituição, incluindo outras áreas além da metalmecânica, e a necessidade do setor produtivo fica evidente na constatação de que algumas empresas recrutam o aluno do SENAI para atuar diretamente na execução de tarefas básicas, chegando, muitas vezes a fazer diferenciação entre o aluno do CEFET, que seria o aluno preparado para atuar em funções de nível técnico, e o aluno do SENAI, qualificado apenas para o desempenho de tarefas básicas.

Todo esse contexto permite-nos tecer algumas conclusões a ponto de dizermos que as motivações para a presença dessas divergências entre a formação do trabalhador proposta pelo SENAI-Montes Claros e o mercado de trabalho são denunciadas pelos docentes quando estes apontam que a construção dos perfis profissionais contou muito pouco com a participação de representantes do setor produtivo (exceção para alimentos e construção civil). Mesmo havendo crítica por parte das empresas ou dificuldades em aceitar um ou outro perfil de trabalhador oferecido pelo SENAI-Montes Claros, a instituição defende-se alegando que esta não é uma prática comum no meio produtivo. Por outro lado, percebe-se o real interesse em atender a esse setor quando a instituição coloca a possibilidade de revisão e adequação dos cursos de acordo com o que o mercado vem exigindo.

Pensando nisso, podemos exemplificar citando que os docentes do segmento metalmeccânico defendem que o aluno conclui o seu percurso formativo sem adquirir as competências suficientes para assumir um posto de trabalho na indústria, pondo à mostra a sua descrença na nova prática pedagógica proposta pela instituição, talvez pelo fato de defender que os perfis profissionais definidos não têm se adequado às demandas do setor produtivo, alegando que a grade curricular e os programas das disciplinas foram elaborados ao acaso, de maneira improvisada, como se importasse somente o modelo e não a qualidade com que este é posto em prática, seja porque o novo modelo represente uma ameaça à sua autonomia em sala de aula.

Operacionalmente, as mudanças no modelo de educação profissional fizeram-se sentir na reformulação, flexibilização e contextualização dos currículos. Isso abrangeu o estabelecimento de um novo caminho a ser percorrido pelo aluno, com a inserção de novas disciplinas, como as de gestão e as que incluem as novas tecnologias, assim como a redefinição de disciplinas já existentes no tocante ao conteúdo e cargas horárias destas.

Nós tínhamos uma carga horária para o curso de aprendizagem em torno de 2500 horas, e hoje temos que fazer um curso técnico de 1500 horas. Então isso compromete um pouco a qualidade do aprender (Docente Eletrotécnica).

O nível, tempo de duração das aulas, carga horária total, ela diminuiu muito, deixando, por exemplo, a desejar, tanto a parte de aprendizagem quanto a parte técnica e tecnológica (Docente Eletroeletrônica).

Uma das mudanças ocorridas na flexibilização curricular através da redução de carga horária somado a terminalidade por módulos é apontada pela maioria dos docentes entrevistados como desfavorável para a formação técnica dos trabalhadores.

Os alunos saem do SENAI com um curso, um curso técnico, com um papel dizendo 'Sou técnico em eletromecânica' ou 'Sou técnico em automobilística', mas... as informações teóricas deles são razoavelmente boas, mas a parte prática dele é praticamente nenhuma, nós não temos mais tempo de trabalhar com os alunos essa parte (Docente Eletromecânica).

Acreditamos, todavia, que a diminuição das cargas horárias não se relaciona apenas com a premissa da aprendizagem contínua defendida pelo modelo baseado em competências, em que ao aluno são repassados os fundamentos práticos e teóricos da profissão para, posteriormente serem aprofundados tacitamente. A ampliação da oferta de vagas nos cursos do SENAI-Montes Claros, reduzindo-se as cargas horárias, também possibilita economia com relação a recursos humanos, equipamentos e materiais necessários para a execução das atividades escolares, já que se encontram presentes no discurso do docente referências à escassez de materiais.

Além da redução da carga horária, os docentes apontam outros pontos críticos na mudança. Um deles é o fato de os alunos não dedicarem mais o tempo integralmente nem ao SENAI, nem à empresa. Com o argumento de que o professor tinha mais tempo para formar o aluno, era possível entrar em conteúdos que não diziam respeito propriamente à disciplina, tais como higiene e saúde, planejamento e organização, entre outros, embora não houvesse nem a consciência, nem a necessidade de formar o profissional subjetivamente. O docente também aponta que o ritmo de *part-time*, tanto na escola quanto na empresa, exige mais do aluno, porque concomitantemente ao ensino profissionalizante, o aluno também deverá estar cursando o ensino médio, o que caracteriza para alguns – os que ainda não concluíram a educação formal e já estão inseridos no mercado de trabalho – “tripla jornada de trabalho”. Não que no modelo anterior não acontecesse isso, mas o aluno precisava deslocar-se menos, conseqüentemente, cansando-se menos e otimizando melhor o seu tempo.

Quando eu cheguei aqui e trabalhei na parte da aprendizagem e o lado bom da parte da aprendizagem é que os alunos, eles tinham mais tempo dentro do SENAI. Então eles passavam o dia inteiro dentro do SENAI, chegavam às sete e largavam às quatro da tarde e, com isso aí, você tinha uma carga horária um pouco mais folgada pra trabalhar com os alunos nessa concepção. Então eles passavam uma semana no SENAI e uma semana na indústria [...] então eu acredito que esse era o melhor método. Ele passava uma semana na indústria e ele trabalhava na indústria oito horas direto, então ele poderia acompanhar o trabalho do profissional da manhã até a tarde. E agora, não. Agora ele vem pra cá pro SENAI, fica de manhã, de manhã ele se desloca pra empresa, há um cansaço dele normal do deslocamento dele pra empresa na hora do almoço. Chega na empresa, muitas vezes, pega o trabalho pela metade, que já foi



iniciado de manhã, ou no outro dia, e depois dela vai ainda pra uma escola com outro deslocamento. Então isso daí perturba o aluno, porque deixa o aluno totalmente exausto, cansado, o aluno fica se dividindo em três lugares no mesmo dia (Docente Eletromecânica).

A redução das cargas horárias também incide diretamente na necessidade do professor assumir novas posturas em sala de aula ou nas oficinas. A supressão das Séries Metódicas reforça essa mudança. O docente agora é o responsável pelo seu roteiro de aula, devendo considerar que está lidando com alunos mais esclarecidos. Nesse sentido, os docentes entrevistados deixam vir à tona a insatisfação por terem que reprogramar toda a sua maneira de atuar como profissionais.

Em se tratando de recursos e horas disponíveis, a redução das cargas horárias não constitui o único elemento de insatisfação do docente após a mudança no modelo educacional. Com relação aos recursos tecnológicos e de informação, fica evidente que a instituição relegou a importância de sua atualização permanente. Para o docente, por ter tido que apressar a mudança, o SENAI- Montes Claros não se preparou devidamente para atender aos cursos técnicos no sentido de montar laboratórios para as práticas das disciplinas que envolvem as novas tecnologias, assim como aumentar o número de postos de trabalho nos laboratórios e oficinas já existentes. A deficiência em disponibilizar os recursos necessários põe o docente de frente com a imprevisibilidade, forçando-o a adotar posturas mais criativas em sala de aula.

Tá muito difícil, temos que nos desdobrar, correr atrás pra poder ter material [...]. Mas muitas vezes tem que usar a criatividade mesmo, vai pra transparência, vai pro campo, tem que buscar as novas ideias pra poder [dar aulas], ou fazer uma brincadeira, quando você podia ter usado um recurso mais avançado [...]. Mas, infelizmente, você tem que usar da criatividade mesmo pra poder dar aula, senão você fica sem dar aula (Docente Eletromecânica).

Entretanto, a cobrança por uma postura criativa sempre é encarada como empecilho para o exercício da docência. Muitas vezes o docente faz uso da criatividade para inserir elementos mais dinâmicos em sala de aula.

Na realidade, eu não tenho dificuldade, na minha área, com o aluno em si. Eu tenho dificuldade com a falta de equipamento, mas eu tenho uma flexibilização muito grande. Dentro da minha área, eu posso criar diversas maneiras de trabalhar, eu posso inventar muitos procedimentos pra eles (Docente Eletromecânica).

Em todas as áreas pesquisadas, sentimos no discurso do docente certa decepção, já que a reestruturação produtiva também os atingiu, e, nesse aspecto, o SENAI-Montes Claros passou a cobrar dele a mesma multifuncionalidade que as empresas têm cobrado do seu colaborador. Para eles, a instituição não reconhece na função características peculiares ao profissional educador, porque, se por um lado, é-lhes exigida formação com boa base tecnológica e pedagógica, por outro lhes são negados direitos legais, tais como aulas brancas, tempo disponível para planejamento, preparação e atualização das aulas, que amparam o professor no exercício da profissão. Nesse sentido, o docente representa o funcionário que ministra aulas, como no modelo da aprendizagem, com a diferença de que ele agora é polivalente e desenvolve atividades tal como consultoria a empresas do segmento, entre outras.

Hoje só se fala em produção. Eu não acredito que o SENAI ou uma escola de educação profissional trabalhe com produção. Então minha produção, hoje eu fiz dezesseis alunos e botei no mercado [...]. Porque não se pode misturar produção com educação, não tem nada haver, eu tenho que educar com qualidade, eu não tenho que produzir com “desqualidade” (Docente Eletromecânica).

Ao descreverem suas atividades em sala de aula e laboratórios sobre a metodologia utilizada no processo ensino-aprendizagem com a finalidade de possibilitar ao aluno a aquisição das competências técnicas e subjetivas, a contextualização com o mundo do trabalho e com o mundo da vida do próprio aluno soa de maneira unânime entre os docentes de todas as áreas investigadas. Observamos a preocupação não somente em levar ao educando o conhecimento mais próximo possível da realidade com a qual ele irá deparar-se no momento do estágio ou mesmo do emprego, mas também de prepará-lo para desempenhar seu papel de cidadão.

Então você fica mais dando o norte para os alunos, não pegando a mão dele, porque você tem que preservar a capacidade dele decidir, discernir e usar da melhor forma possível o material que está de

apoio da parte prática. [...] Dentro dessa mesma prática você consegue colocar temas transversais. Um assunto que, às vezes, ele não está entendendo, mas quando você traz pra vida cotidiana, você compara com alguma coisa que ele tenha dentro de casa (Docente Eletrotécnica).

Então, a gente leva pro mundo real pra mostrar a ele [o aluno] que aquela informação é valiosa, pra ele poder entender que aquilo ali não vai se perder... (Docente Construção Civil).

Expressões que refletem uma prática polivalente, tais como relacionamento em grupo, gerenciamento de equipes e resolução de situações-problema permeiam frequentemente o discurso dos docentes, os desafios apresentados nas situações-problema tornam as aulas mais movimentadas e facilitam o processo ensino-aprendizagem, já que os alunos saem do método tradicional e são compelidos a pensar e propor soluções, ao invés de apenas decorar. Para tanto, os docentes mais uma vez fazem uso da criatividade, afirmando serem chamados sempre a inovar em suas aulas. Ademais, ao propor desafios aos alunos, o docente possibilita-lhe o contato com a imprevisibilidade.

A gente busca sempre trabalhar de forma construtivista [...] buscando informações do dia a dia, trazendo situações da prática, do dia a dia, da indústria pra dentro da sala de aula. [...]. De repente um aluno trouxe uma situação-problema e a gente pode mudar, incrementar nosso roteiro de aula (Docente Eletrotécnica).

Mesmo diante desses novos elementos, a saber: dinamização das aulas, uso da criatividade e inovação, há frequentemente a afirmação de que se continua trabalhando como anteriormente com o argumento de que as concepções pedagógicas são importantes apenas na teoria, não se aplicando na prática.

Eu acho que na minha vida, ela [a mudança] no modelo de educação profissional] foi importante também, porque me ajudou a crescer mais, a buscar mais o conhecimento, por exemplo. Antes eu me acomodei em não fazer um curso superior, então a exigência me fez buscar. Hoje eu estou cursando também o meu curso superior e eu vejo que tudo foi em decorrência das exigências do mercado, se não, se permanecesse do jeito que estava, eu estaria também na mesmice (Docente Eletromecânica).

Em relação a preparação para mercado de trabalho:

No meu ponto de vista, o SENAI só devia trabalhar com aprendizagem. Afinal de contas, o SENAI existe por causa da aprendizagem. O objetivo é formar técnicos, quer dizer, pessoas preparadas para as indústrias. (Docente Eletromecânica).

No discurso do docente fica claro uma ideologia tecnicista com ênfase no saber-fazer reforçando a lógica da qualificação a partir da técnica para o trabalho. Dicotomizando, assim, prática e teoria, impedindo uma formação integral de concepção gramsciana.

Além do mais as relações de trabalho entre SENAI e professor têm criado uma zona de conflito, sobretudo no setor em questão, devido às mudanças impostas com relação à carga horária, disponibilidade de horas em sala de aula e atividades que requerem certa polivalência do professor. Constatamos, pois, que tais relações de trabalho são levadas diretamente para a sala de aula na relação professor/aluno. Nesse caso, no método de avaliação a ser utilizado, no planejamento da aula a ser ministrada, nos recursos didáticos a serem utilizados, nas tarefas delegadas aos alunos, e na relação teoria e prática dentro de uma determinada disciplina.

Na minha opinião, o maior objetivo pra gente que trabalha com um público que é a maioria de baixa renda, é torna-lo cidadão e, ao mesmo tempo, deixá-lo em condições de competir no mercado de trabalho com outras esferas mais beneficiadas (Docente Eletromecânica).

A gente manda determinada tarefa, então quando o aluno “tá” executando aquela tarefa, nós estamos de olho pra quando a gente for dar o conceito final do aluno na disciplina, não só o resultado daquela tarefa... (Docente Eletromecânica)

O legal seria que o professor tivesse tempo de preparar tarefas legais, tarefas que tivessem ligação direta com o que o profissional está fazendo... (Docente Metalmeccânica – Automação Industrial).

Acreditamos, pois, que a necessidade ou não de um novo trabalhador, em especial na indústria mineira, representa o aspecto de maior peso na aceitação (paráfrase), ou a não aceitação, ou a aceitação parcial (polissemia) do modelo baseado em competências. Outros aspectos contributivos, em menor grau,

relacionam-se diretamente com o ambiente cultural no qual estão inseridos: setor produtivo tradicional; formação, mesmo que superior, desprovida de elementos político-sociais, trajetória dentro da instituição (a maioria dos docentes possui mais de 20 anos de atuação no SENAI-MG); experiência no setor industrial ligada às funções operacionais e, receio de perder o posto de trabalho ocupado durante dez anos ou mais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo!  
— só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada.  
Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa;  
mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo,  
bem diverso do que em primeiro se pensou (...)  
o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...”  
(João Guimarães Rosa, 1986: 26-52).

Considerando que o discurso das competências surge no mundo do trabalho como respostas às contradições advindas da reestruturação produtiva e compreendendo a qualificação como uma relação social, constatamos a existência de uma dialética de reafirmação e negação do conceito de qualificação pela noção de competência.

Os novos processos de produção demandaram do trabalhador não somente conhecimento técnico, mas também atributos subjetivos e habilidades na realização das atividades profissionais: eis a dimensão da reafirmação do conceito de qualificação para o modelo de competência. Quanto à negação, acontece pelo enfraquecimento das dimensões conceituais e sociais da qualificação, porque os saberes tácitos e os saberes sociais adquiridos alcançam relevância de modo que a qualificação deixaria de ser expressa em função dos títulos e diplomas. A competência, então, enfraquece a dimensão conceitual da qualificação, ou seja, quando os professores defendem a aprendizagem nos moldes da qualificação profissional.

A institucionalização da noção de competência permitiu-nos concluir que, metodologicamente, os processos de trabalho têm sido analisados de maneira positivista, pragmática e mercadológica com ênfase na empregabilidade e, portanto, responsabilização dos sujeitos individuais pela sua “competência” em conseguir um trabalho, ou pela falta dela: culpabilização do sujeito. Passagem tupiniquim do direito ao trabalho ao dever ao trabalho.

Mostramos que ações concretas têm sido implantadas para o deslocamento do conceito de qualificação para o de competência, principalmente mediante reformas do sistema educativo e de oferta da educação profissional. Isto fica claro na nossa pesquisa quando analisamos o discurso do SENAI, em Montes Claros – através das entrevistas com os atores envolvidos na formação educacional dos trabalhadores bem como nas orientações dos documentos oficiais.

Quanto a essa clareza, advinda da análise cuidadosa do discurso desse estabelecimento de ensino profissional alvo de nossos estudos, podemos discorrer, clarificando quão importante foi para nós ampararmo-nos na pesquisa social. Esta vem acompanhando a evolução da humanidade e, à medida que se distancia da visão positivista das leis universais, incorpora e aprimora pressupostos próprios da pesquisa qualitativa dentro do paradigma interpretativo. Isso ocorre pelo entendimento do homem como um agente social que influencia e é influenciado pela estrutura social, dotado de percepções peculiares da realidade que permitem uma interpretação própria da sua realidade. Esta poderá ser distinta de acordo com o observador e sua posição frente ao fenômeno estudado. O processo no qual ocorre a interação do agente e o fenômeno social é permeado por um emaranhado de conceitos e significados construídos socialmente. Para analisar tal processo, levantam-se algumas teorias com base na interpretação subjetiva do discurso dos sujeitos (Diretor técnico do SENAI, seus egressos, docentes e analista de educação).

Nesta pesquisa, iniciei minhas leituras na compreensão de que a análise do discurso seria meu melhor caminho, no entanto, no decorrer do percurso investigativo, vivenciei um grande dilema metodológico acompanhado de muita angústia. Durante o processo de leitura dos discursos, estava utilizando como sinônimos a Análise de Discurso (AD) e a Análise de Conteúdo (AC). Desta maneira, procurei conhecer, aprofundar e colocar em prática a Análise de Conteúdo de Bardin (1986), a qual foi por mim utilizada para interpretar os dados da minha pesquisa. Ainda assim, tentei distanciar um pouco das diferenças entre ambas e me dedicar a extrair dos discursos o suficiente para elucidar minhas dúvidas, perceber minhas inferências, comprovar ou refutar minhas hipóteses. Por isso justifica-se o processo de uma análise do discurso sob a luz do conteúdo.

Neste caminho, conseguia perceber com certa clareza que o processo no qual ocorre a interação do agente e o fenômeno social é permeado por um emaranhado de conceitos e significados construídos socialmente, que nem a AD e nem a AC dariam conta de esclarecer todas as subjetividades intrínsecas e nem mesmo perceber o conteúdo e sentido dos discursos em forma de silêncio dos entrevistados.

Nestas travessias, ficava cada vez mais nítida a diferença entre essas duas técnicas de análise. Assim, percebemos que oscilei entre elas, tentando o tempo todo aproximar-me o máximo tanto da análise do sentido do discurso quanto do conteúdo do texto.

Segundo a classificação de Bardin (1986), num manual clássico de análise de conteúdo, o tratamento das informações obtidas tem na sua base a análise de conteúdo categorial, onde se desdobram os discursos em unidades e em categorias temáticas segundo reagrupamentos analógicos. Esta primeira operação de classificação foi combinada com dois tipos de técnicas de análise de conteúdo que a completam. São estas: a análise da enunciação que se apoia na concepção da comunicação como um processo e em que o discurso não é concebido como uma transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações (...) mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições (BARDIN, 1986, p. 170) e a apuração das coocorrências que analisam as relações de associação entre temas no discurso. Assinala as presenças simultâneas ou as dissociações de elementos pela sua não presença «anormal» (BARDIN, 1986, p. 198), partindo do princípio que estas informam acerca das ideologias, preocupações latentes individuais e coletivas, estereótipos ou representações sociais (BARDIN, 1986, p. 202).

A aplicação concreta dessa técnica passou pela análise vertical temática – das entrevistas aos dirigentes, dos documentos não estruturados, dos registros, das grelhas de observação e das questões abertas das entrevistas estruturadas aos trabalhadores e do inquérito aos responsáveis diretos – com recurso das grelhas de análise do significado. Alguns destes significados foram previamente definidos, outros emergiram e foram codificados a partir dos próprios discursos.

Prosseguiu-se com uma análise horizontal temática, reunindo todos os depoimentos dos diversos interlocutores sobre um determinado problema,



procurando através da análise transversal (BARDIN, 1986) esclarecer os problemas, aprofundar as questões, analisar as incongruências dos discursos e categorizar conteúdos. Foram seguidos procedimentos de tratamento idênticos para a classificação dos discursos. As categorizações resultantes da análise de conteúdo foram alvo de dois tipos de abordagem: qualitativa, em que os depoimentos dos diversos interlocutores passaram por uma utilização descritiva e explicativa e uma abordagem frequencial e quantitativa, na qual uma certa frequência das características se repetem no conteúdo do texto.

Esta análise quantitativa aplicou-se fundamentalmente às informações resultantes das entrevistas aos alunos do SENAI, Diretor técnico, docentes e analista de educação. Além dos registros, plano de ensino, grade curricular, documentos oficiais, legislação específica, Manual do aluno etc. No tratamento estatístico foram utilizados gráficos que demonstrassem os resultados obtidos. O tratamento quantitativo, univariado e bivariado, foi realizado com o apoio do SPSS para o cálculo de medidas de estatística descritiva, construção de índices e de escalas de atitudes.

Apesar de se ter optado por uma técnica de recolha de informação estruturada, não se quis impor aos sujeitos limites de resposta. As questões abertas, que foram alvo de análise de conteúdo, implicaram que cada alternativa de resposta proposta fosse tratada como sendo resposta única de uma questão independente.

A aplicação desta técnica permitiu interpretar e clarificar a estrutura relacional que caracteriza as variáveis intervenientes no processo de construção social das competências profissionais. Pretendeu-se definir perfis de indivíduos caracterizados por um conjunto de variáveis que representam as relações-tipo mais frequentes para cada uma das problemáticas definidas no modelo analítico como variáveis independentes do processo de deslocamento da noção de qualificação para a noção de competências. Os perfis formados por estruturas de associação entre variáveis constituem uma via para a compreensão das relações de proximidade e de afastamento entre as variáveis utilizadas na análise de cada uma das problemáticas.

Desta maneira, acredito ter feito a pesquisa assumindo o materialismo histórico e dialético como o referencial teórico-metodológico de análise, justifica-se e explicita-se essa opção no que se refere às questões da construção conceitual da

realidade, da relação entre história e verdade e da busca do sentido da expressão de ideias e percepções. Assim, consideramos que o melhor caminho para discutir os discursos produzidos no mundo do trabalho seria o de situar o tema na história, mas não a partir de uma perspectiva sincrônica, mas diacrônica, o que significa dizer que queremos pensar a educação profissional como um processo inscrito na história, com seus momentos de inflexão, de rupturas e continuidades e que implicaram também mudanças conceituais, com fortes repercussões para a formação da *classe que vive do trabalho*.

Esse caminho está alicerçado na perspectiva metodológica que, aqui adotada, procura desenvolver as potencialidades do materialismo histórico e dialético para apreensão das relações entre noção de qualificação e noção de competências no contexto da reestruturação produtiva tendo como fundamento o discurso do SENAI em Montes Claros, através da fala dos atores envolvidos neste processo de educação, bem como através de documentos oficiais. Neste sentido, nosso mirante de análise – educação profissional – é revelador da interação de um conjunto muito rico de determinações econômicas, políticas e culturais, no mesmo passo em que é coberto pelo véu ideológico do “mundo da pseudoconcreticidade”, aquele que, segundo Kosik (1986), precisa ser destruído para que possamos ir além das suas manifestações fenomênicas, para em seguida reconstruí-lo no nível do pensamento com toda sua riqueza e potencialidades.

Portanto, neste trabalho, a temática pesquisada foi abordada a partir da perspectiva crítico-dialética, optando-se por técnicas de análise e métodos estatísticos descritivos. Ainda nesse contexto, podemos citar que a maior contribuição da tradição marxista para uma abordagem da educação profissional e dos processos que envolvem o trabalho é exatamente a sua perspectiva metodológica, com o que concordamos com Lukács, quando nos diz: “O marxismo ortodoxo não significa uma ‘fé’ numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro sagrado. A ortodoxia em matéria de marxismo refere, pelo contrário, e exclusivamente, ao método” (1989:15). Esta tem a potencialidade de evitar abordagens unilaterais, monocausais, idealistas, pragmáticas, utilitaristas, a-históricas, apolíticas.

A nosso ver, o método crítico-dialético traz uma solução complexa e inovadora do ponto de vista da relação sujeito-objeto, uma perspectiva relacional

que permite perceber a contradição, que foge ao empirismo positivista e funcionalista e ao idealismo culturalista.

A análise da educação profissional como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecessem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e lutas de classe ou até mesmo na apatia política destes, que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, recusa a utilização de enfoques restritos ou unilaterais, comumente presentes para explicar sua emergência, funções ou implicações e até as justificativas para as reformas no mundo do trabalho.

A investigação sob o enfoque do método da crítica da economia política proposto por Marx consiste, portanto, em situar e analisar os fenômenos sociais sem seu complexo e contraditório processo de produção e reprodução, determinado por múltiplas causas na perspectiva de totalidade como recursos heurísticos, e inseridos na totalidade concreta: a sociedade burguesa. Como reconheceu Lênin, “Marx não nos deu uma lógica, mas a lógica do capital” (apud LOWY, 1985). Nessa perspectiva, que é crítica, histórica e ontológica, o sujeito que quer conhecer não apenas descreve, mapeia ou retrata. Portanto, o central nessa linha de análise é que o sujeito procura reproduzir idealmente o movimento do objeto, extrai deste as suas características e determinações, reconstruindo-o no nível do pensamento como um conjunto rico de determinações que vão além das suas sugestões imediatas.

A pesquisa marxista caracteriza, assim, por não se deixar enganar por aspectos e semelhanças superficiais presentes nos fatos, nos discursos, nas continuidades e mesmo rupturas, procurando chegar à essência do fenômeno (Marx, 1982). É nessa perspectiva que se situa a análise das nossas entrevistas e documentos da educação profissional do SENAI em Montes Claros. Estas não podem ser percebidas apenas em sua expressão fenomênica. Para realizar este percurso metodológico fugindo a definições e buscando determinações, é preciso apreender que o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, esconde-a, pois a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo parcial, ou sob certos ângulos e aspectos e só pode ser captada no movimento.

Sob a luz dessas tantas reflexões, embasadas nos pensamentos de teóricos esclarecedores, podemos prosseguir nossa análise quanto ao discurso da pedagogia das competências da unidade do SENAI em Montes Claros. Nesta, a

competência está sempre associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente nas situações-problema das rotinas do trabalho, buscando habilidades cognitivas e socioafetivas, além de habilidades básicas e específicas. Qual seja a confirmação de que a competência exige respostas, ações eficazes com habilidades de saber ser, saber fazer e interpretar a situação-problema vivenciada nas atividades de trabalho, fazem-se necessárias, ficando explícito o significado psicológico envolvido nas atitudes postas em jogo na realização do trabalho. Sem contar que estes resultados são utilizados de maneira meritocrática, facilitando a seleção dos mais aptos (darwinismo social). Toma-se, assim, a competência humana como fator de produção. Percebemos, assim, que o trabalhador tem sido conduzido para o desenvolvimento de uma identidade pautada pela agilidade, criticidade, habilidade e competências exigidas pelo mundo do trabalho e endossadas pelas reformas de educação profissional impostas pelo ideário neoliberal.

Observamos que a lógica das competências incorpora alguns traços principais da Teoria do Capital Humano, que apregoa a soma dos investimentos do indivíduo em aquisição de conhecimentos, soma essa revertida em benefícios econômicos para o próprio indivíduo. Essa lógica, claro, é reconfigurada com base na contextualização das exigências das relações sociais atuais (competitividade, conhecimento através de investimento individual e social, empregabilidade etc.). Podemos, dessa forma, dizer que concordamos que a competência seja uma forma subjetiva do conhecimento, mas acreditamos que também traz em sua fundamentação um significado de aptidão e, portanto, uma pedagogia experimental que se anuncia como capaz de fazer a adaptação dos trabalhadores ao mundo do trabalho.

A pedagogia das competências reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo, contrariando a perspectiva gramsciana de educação dos homens. O filósofo italiano defendia a cultura, a escola e a formação desinteressada como aquelas que não têm o peso ideológico do grupo dominante e nem se limitam ao interesse imediato, pragmático e utilitário e sim como aquelas que interessam à coletividade e à própria humanidade. A formação por competências desconsidera a formação humanista. As competências que se desenvolvem na escola proposta por Gramsci (escola unitária) não são mecanismos de adaptação à realidade dada, mas

são construções intelectuais elevadas que possibilitam à classe trabalhadora ser classe dirigente.

Na pedagogia das competências, pode-se assim dizer, acontece uma apatia dos sujeitos coletivos, ausência de espírito cívico e de cidadania, aumento das subjetividades. Contrariamente a essa ideia, Gramsci vê que é na esfera da sociedade civil que se dá o percurso de uma individualidade liberal, atomização dos sujeitos e valores de competitividade através das individualidades socialmente construídas. “O indivíduo adquire seu valor quando toma iniciativa e se associa com outras vontades em busca de mudanças sócias.” (SEMERARO, 1999, p. 165). Nesse sentido, a liberdade individual não se desvincula da realidade social, mas se desenvolve nas relações sociais coletivas e de cidadania. Se a formação dos trabalhadores pelo SENAI está voltada para o desenvolvimento de suas competências individuais, perde sua importância na formação da consciência de classe e na construção de profissionais emancipados e, conseqüentemente, responde satisfatoriamente aos ditames do mercado, caso essa seja sua missão, justifica-se. Contrariando as concepções de Gramsci e Marx.

Sem socializar o poder e criar uma nova cultura em que os excluídos tenham lugar na construção do conhecimento na produção e na distribuição de riquezas planetárias, hoje, não é mais possível falar plenamente em democracia. (SEMERARO, 2003, p. 265).

É importante ressaltar que o olhar sobre essas questões referentes a um discurso coerente no âmbito educativo-profissional vem se valendo muito das reflexões de Gramsci, Marx e Pistrak, tão pontuadas neste trabalho. Isto, porém, não é suficiente, posto que a questão social não se reduz aos conceitos. Esses são caminhos que nos permitem mediações e análises de outras concepções ideológicas arbitrárias e mercadológicas.

A pesquisa realizada no SENAI nos permitiu analisar os significados e as concepções que têm fundamentado a noção de competência na sua apropriação por esta unidade de ensino técnico em Montes Claros e, também a partir das lições de Marx, Gramsci e Pistrak, não pretendemos, com as presentes conclusões, somente

tentar explicar a realidade, mas contribuir para a sua transformação. Pois compreendemos que a noção de competência é limitada em relação à perspectiva da formação humana e na construção de uma concepção transformadora de mundo. Estamos certos, então, de que os conceitos e as ideologias devem ser encarados de maneira concreta e com muita disposição política para o enfrentamento das relações sociais no binômio educação-trabalho, como um dos grandes desafios sócio-históricos e ético-políticos do século XXI.

A partir de todas essas considerações de cunho teórico-empírico, advindas da pesquisa cuidadosa e sistemática do tema proposto, podemos afirmar que a reestruturação produtiva provoca diversas alterações na dinâmica da formação profissional no Brasil. Em nome da busca pelo desenvolvimento econômico, os cursos de preparação para o trabalho oferecidos tanto pelo Estado como pela iniciativa privada vão adaptar-se às novas diretrizes impostas pelo capital internacional.

O SENAI, como uma das principais instituições de formação profissional do Brasil, frequentemente está no centro dos debates relacionados às mudanças que o processo de trabalho capitalista tem sofrido nos últimos 20 anos. Tais discussões direcionam-se, sobretudo, para o papel que essa instituição assume diante de um novo modelo de organização do processo de trabalho.

O fato de essa instituição de ensino profissionalizante ser administrada pelas indústrias não garante que esta agência consiga sempre se adaptar adequadamente às transformações impostas pela reestruturação produtiva, como já abordado aqui. Apesar de a instituição seguir as diretrizes traçadas pelos documentos que norteiam a formação profissional brasileira – documentos geralmente construídos sob a influência dos organismos internacionais – podemos afirmar que hoje o SENAI oferece formação profissional baseada em duas lógicas produtivas: o taylorismo-fordismo e o modelo flexível de produção. Isso está relacionado inclusive ao fato de que a agência não pode acompanhar as constantes e rápidas inovações tecnológicas. Além disso, os requisitos exigidos do trabalhador pelo mercado de trabalho não são uniformes. Podem variar em virtude das empresas basearem sua produção neste ou naquele modelo. Ou ainda, dependendo do posto ocupado pelo trabalhador ou se a indústria de um determinado grupo está mais ou menos próxima a um ou outro modelo. Isso dado ao fato de que, no Brasil,

coexistem modelos diferentes dentro de um mesmo grupo de indústrias.

Através da pesquisa empírica realizada, podemos constatar que as diretrizes contidas nas políticas públicas para a formação profissional geralmente são prontamente atendidas pelo SENAI que formata a oferta de seus cursos a partir dos novos conceitos presentes nos documentos oficiais. Nesse sentido, destaca-se o conceito de competência. Entretanto, podemos questionar se existe uma clareza com relação a esse conceito entre os profissionais, em específico os docentes que estão diretamente envolvidos com a formação profissional. Além disso, é preciso ressaltar que o conceito de competência presente nos documentos oficiais tende a valorizar a dimensão individual e não a dimensão social do trabalho. Esquecem que além dos atributos individuais, as competências também possuem uma perspectiva coletiva e podem ser construídas socialmente, conforme já elucidado no presente trabalho. Nessa direção, as políticas públicas trabalham com trajetórias de formação profissional individualizadas, em que o conceito de empregabilidade e, conseqüentemente, a responsabilidade pelo emprego está estrategicamente no indivíduo. Nessa lógica, o fato de o trabalhador encontrar-se em situação de desemprego seria conseqüência da incompetência individual dele.

Os cursos de formação profissional, organizados a partir dessa nova lógica, vão apresentar também mudanças com relação à estruturação curricular. A redução da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos nos cursos de formação é uma conseqüência dos currículos preverem a construção de competências, onde o conhecimento necessário é aquele voltado para a ação, o tal pragmatismo já explicitado aqui.

Percebendo, através do estudo da postura do SENAI, uma estreita relação entre escola e empresa, podemos questionar se o sistema educacional brasileiro não está ratificando a polêmica e, ao mesmo tempo, a dicotomia entre os cursos profissionalizantes e o Ensino Médio. Inicialmente pelo fato de que, na prática, é mantida a existência de duas trajetórias educacionais: o ensino superior para a elite e o ensino profissionalizante para as camadas pobres da população. Além disso, o próprio ensino profissionalizante possui duas possibilidades: de um lado existe a formação oferecida pelo SENAI, em proximidade com as empresas e, conseqüentemente, em maior conformidade às exigências das novas tecnologias capitalistas; de outro, a formação oferecida pelo Estado, frequentemente com

recursos do FAT, com caráter compensatório ou, até mesmo, propedêutico.

Outra questão importante a ser discutida na atual conjuntura da produção é a extensão do alcance da formação oferecida pelo SENAI. Em virtude da diminuição do número de empregos formais oferecidos e da tecnologia avançada cada vez mais presente na produção, e que deve estar também presente nos cursos de formação, é possível indagarmos se num futuro próximo o SENAI não estará trabalhando com ilhas de excelência que correspondam a uma parcela muito pequena dos trabalhadores brasileiros. Tal questão torna-se ainda mais relevante se lembrarmos de que o SENAI é financiado, sobretudo, com recursos públicos e que, conforme a pesquisa empírica reafirmou, a instituição atende especialmente aos trabalhadores já empregados, contribuindo muito pouco para o ingresso no sistema produtivo de indivíduos excluídos desse processo. Além disso, a opção do SENAI de diminuir seus investimentos nos cursos de aprendizagem inicial retrata a limitada atuação da instituição na democratização do acesso ao emprego.

A partir da pesquisa realizada, podemos afirmar que frequentar um curso técnico do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), muitas vezes, não é determinante para o ingresso no mercado de trabalho. Do mesmo modo, acreditamos que apontar a falta de qualificação profissional como a principal causa do desemprego é uma análise reducionista e estratégica feita frequentemente pelo Estado e pelos representantes dos empresários.

Por fim, reafirmamos que, pela reestruturação produtiva ser um fenômeno recente, existe a necessidade de mais estudos que abordem seus impactos na formação profissional. Tal carência é afetada ainda pela constante dificuldade na realização de pesquisas em empresas, onde podem ser observados diretamente os efeitos desse fenômeno no mundo do trabalho. É de nosso interesse, no entanto, prosseguir no desenvolvimento de tal tema em trabalhos futuros, pela sua relevância no atual cenário em que se encontra a realidade educativa-profissional brasileira.

Desta maneira, na ocasião, esta tese pretende levantar uma discussão e convocação a todos os educadores que acreditamos participar de um movimento contra-hegemônico que exige de imediato a resignificação da noção de competência para assumir um sentido coerente com a nova concepção de mundo que toma a realidade da classe trabalhadora como uma luta de todos, e que o trabalho como princípio educativo permita uma formação desinteressada e



humanizadora, compreendendo a qualificação dos trabalhadores como uma pedagogia de educação continuada, destarte como força social, entendendo a relação trabalho-educação como dinâmicas e indissociáveis para a construção de uma classe: a que vive do trabalho, emancipada e autônoma, através da pedagogia da práxis social.

Conclui-se que uma verdadeira formação profissional para tal classe só se efetivará, no cotidiano escolar, se ela propiciar aos alunos condições de acesso a um conhecimento além-livro, favorecendo-lhes o desenvolvimento do espírito de investigação e da capacidade de resolver problemas, permitindo-lhes questionar o seu papel como participantes do sistema social e oferecendo-lhes subsídios para lutar para que a exclusão seja extinta, assim, serão capazes de traçar o percurso e não apenas trilhá-lo. Este ideal pedagógico deve sobreviver para que a esperança permita a todos prosseguir.

Daí serem tantos os desafios e tantas as oportunidades nos caminhos da educação e do trabalho. Sem dúvida esses (os caminhos) são longos e repletos de percalços, mas são intermináveis, e por isso mesmo, sempre é possível, (re)iniciarmos uma nova travessia. Assim, parafraseando João Guimarães Rosa, podemos afirmar juntamente com ele que o mais importante não é nem o ponto de partida tampouco o resultado, mas sim as experiências e aprendizados com os quais nos deparamos entre um e outro.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. **Novas tecnologias, difusão setorial, emprego e trabalho no Brasil**: um balanço. BIB, Rio de Janeiro, n.30, p.19-65, 1990 citado por HUMPHREY, John. Adaptando o modelo japonês ao Brasil. In: HIRATA, Helena Sumiko. Sobre o modelo japonês: automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho. São Paulo: Edusp, 1993. p. 237-260.

ALMEIDA, Marilis Lemos de; CARVALHO, Ruy Quadros. **Educação e desenvolvimento econômico**: uma questão recolocada. Disponível em: <www.alast.org>. Acesso em: 15 set 2004.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas: Cortez, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago 2004.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. A formação profissional numa indústria automobilística mineira: sedução, padronização e internacionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 133-158, abr. 2003.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Fordismo. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (editores). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. p. 161.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Modelo Japonês de Produção. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000a. p. 211.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Qualificação do Trabalhador. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (editores). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.p. 272.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, R. M. de L. **Desenvolvimento de Competências Profissionais**: as incoerências de um discurso. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ARAÚJO, Ronaldo M. L. A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competência. **Boletim Técnico do SENAI**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, set./dez. 2002.

ARAÚJO, Ronaldo M. L. Competência Profissional. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000b. p. 61.

ARAÚJO, Ronaldo M. L. Modelo de Competência. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. p. 209

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: As Incoerências de um Discurso**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 207 P, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras Incertas: as Não-Coincidências do Dizer**. 1998. Campinas: Editora da UNICAMP.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARDIN, L. **Lanalyse de contenu**, Paris: P.U.F., 1986 (1977).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo. Lisboa (Portugal)**. Edições 70 LTDA, 2002.

BOYER, Robert. **A Teoria da Regulação: uma análise crítica**. São Paulo, Nobel, 1990.

BOYER, Robert. Hybridization and Models of Production: Geography, History and Theory“. In: BOYER, R.; CHARRON, E.; JÜRGENS, U.; TOLLIDAY, S. **Between Imitation and Innovation: the transfer and hybridization of productive models in the international automobile industry**. London: Oxford University Press, 1998. p. 23-56.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 6. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, Helena H. N. O discurso: uma abordagem pragmático-enunciativa. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). **Relações entre Pragmática e Enunciação**. CPG de Letras – UFRGS, 2002. (Coleção Ensaios)

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução n. 1, de 3 de março de 2005**. 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 do Decreto n. 5.154/2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 16/99**, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico. Homologado e publicado em Diário Oficial em 22/12/1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, 2000.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRUNO, Lúcia. (Org.) **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

CAMPOS, Roselane Fátima. Organização de Espaços de Escolarização no Interior de uma Empresa do Setor Metal Mecânico. In: **Educação Corporativa**: Mundo do Trabalho e do Conhecimento: Aproximações. Organizadores: Elisa Maria Quartiero e Lucídio Bianchetti. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005. 322p.

CASTELLS, Manuel. La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. **Fim de milênio**, Madri: Alianza Editorial, v. 3, 1998. Coletânea.

CASTRO, Nadya. 1993. Qualificação: qualidades, classificações e ações. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 45, pp. 211-224.

CASTRO, Nadya; CARDOSO, Adalberto M; CARUSO, Luís A; Trajetórias ocupacionais, desemprego e empregabilidade: há algo de novo na agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil? **Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação** - Contemporaneidade e Educação: Qualificação e informalidade, Instituto da Cultura e Educação Continuada (IEC), ano 21, n. 1, p. 7-23, 1997.

CERQUEIRA NETO, Edgard Pedreira de. **Ambiente da Qualidade Total**. São Paulo: Pioneira e Grifo, 1995. 88p.

CERQUEIRA NETO, Edgard Pedreira de. **Gestão da qualidade: princípios e métodos**. São Paulo: Pioneira, 1993.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4.ed São Paulo: MAKRON Books, 1996.

CHARAUDEUAU, P & MAIGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CNI (Confederação Nacional da Indústria). **Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários**. Salvador, 1993 (VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, Salvador, 12 a 16 de jul. 1993).

CNI, SENAI, CIET. **Problemas e soluções**: Resultados da XXXIX Reunião Nacional de Diretores do SENAI. 1997.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA E SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. **Educação para nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil**. Brasília: CNI, 2007. 54p.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

CORIAT, Benjamin. **A revolução dos robôs**: o impacto sócio-econômico da automação, São Paulo:Busca Vida, 1988

COSTA, João Batista de Almeida. **Tomando alho por bugalhos**: o decantado desenvolvimento no norte de Minas, 2004 (mimeo).

COSTA, Thaís Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 52-63, maio/ago. 2005.

COVRE, M. L. M. O que é cidadania? São Paulo: Brasiliense, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CUNHA, Luiz Antonio. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio, Rio de Janeiro, Eldorado, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída **Cadernos de Pesquisa**, n. 101. São Paulo, 1997.

CUT. A política da CUT sobre Formação Profissional e Sistema Público de Emprego. In: Resoluções da 9. Plenária Nacional. São Paulo: CUT, 1999. Central Única dos Trabalhadores - CUT. INFORMACUT. **Sistema democrático de relações de**

**trabalho**: uma proposta para a adoção da ética, da transparência e da democracia nas relações de trabalho. São Paulo, n. 250, 1995.

CUT. Formação Profissional. In: **Resoluções do V Concut**. São Paulo, CUT, 1994.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação**: Desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999. (Col. Polêmicas do nosso tempo).

DEDECCA, Cláudio Salvadori. Desemprego e regulação no Brasil hoje. **Cadernos CESIT**, Campinas, SP: UNICAMP, IE, CESIT, n. 20, ago., 1996.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAI**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Boletim Pesquisa de Emprego e Desemprego**, Belo Horizonte, n. 11, Nov. 2006.

DORE SOARES, Rosemary. Educação, reprodução e luta ideológica. Marx, Lenin, Gramsci e a escola. In: BOITO Jr., Armando; TOLEDO, Caio Navarro de (Org.). **Marxismo e ciências humanas**. São Paulo: Xamã, 2003, p. 311-327.

DRAIBE, S. As políticas sociais brasileiras: diagnóstico e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **Para a década de 90**: prioridades e perspectivas de políticas públicas. Brasília: IPEA/IPLAN, mar., 1990, p.1-63.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino americanas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 17, mar. /abr./mai. 1993.

DRAIBE, Sônia. Políticas sociais no Brasil. In: **Prioridades e perspectivas para as políticas públicas na década de 90**. Brasília: OGPA/IPLAN, 1990.

DRAIBE, Sônia; HENRIQUE, W. "WelfareState", crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, n. 6, v. 3. São Paulo: fev. 1988, p. 53-78.

DUGUÉ, E. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, J. B. R. *Formação & trabalho & Competência. Questões atuais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p.101-132

DUGUE, Elisabeth. La gestion des compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. **Sociologie du Travail**, n. XXXVI-3, 1994, p. 273-292.

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang. (Ed.). **Dicionário do**

**desenvolvimento:** guia para o conhecimento como poder. Tradução de Vera Lúcia M. Joscelyne, Susana de Gyalokay e Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

EVANGELISTA, Janete. Sistema S. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. p. 309.

EVANGELISTA, Janete; FIDALGO, Fernando. Fundo de Amparo ao Trabalhador e FAT. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. p. 169.

FALEIROS, Vicente. **O que é política social?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. Trabalhando e aprendendo: adquirindo qualificação em uma indústria de refino de petróleo. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 78, p. 225-254, abr. 2002.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, C. G. A evolução das normas técnicas de produção na siderurgia - principais tendências históricas. *Nova Economia*. Belo Horizonte, v.3, n.1, p. 225-245, 1993.

FERREIRA, Cândido Guerra. Reestruturação produtiva. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. p. 283.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Na mira de um observatório foucaultiano do discurso. **Análise do Discurso**, Porto Alegre, Instituto de Letras da UFRGS, out., 2004.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 59, p. 225-269, 1997.

FERRETTI, Celso João; JÚNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Org.). **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a Escola? São Paulo: Xamã, 1999a. p.13-41.

FIDALGO, Fernando. **A formação profissional negociada:** França e Brasil, anos 90. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Brand, s/d.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. SAMPAIO, L. F. A. São Paulo: Loyola, 1984.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCO, Albano do Prado. Discurso do Presidente da Confederação Nacional da Indústria. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982, p. 3-6.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986. 142p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILLI, Pablo. **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996. p. 75-105.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998a. (Coleção estudos culturais em educação) p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da regressão social. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Inep, 2006. p. 15-40, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, 2004.



FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A Política De Educação Profissional No GovernoLula: Um Percurso Histórico Controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - out. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 nov. 2010.

GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação)

GERMANO, J. W.. Programas Governamentais, educação e combate à pobreza no Brasil. In: Dermeval Saviani. (Org.). **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Educação e Sociedade no Brasil"**. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1996.

GERMANO, José Willington. Regime militar: política e planejamento educacional no Brasil: 1964-1985. **Cadernos CEDES**, n. 34, Campinas: Papirus, 1985.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Reivindicações Populares Urbanas**, São Paulo: Cortez, 1982.

GORZ, A. Crítica da divisão do trabalho. In: FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001a. 234p.

GRAMSCI, Antonio. A formação dos intelectuais: para a investigação do princípio educativo e problemas escolares e a organização da cultura. In: \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais, o princípio educativo e o jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2.

GUIMARÃES, R. A. **Política industrial e tecnológica e sistemas de inovação**. Oeiras: Celta, 1998.

HARVEY, David. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992 citado por SEGNINI, Liliana Rolfsen Pettrilli. Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação. **Trabalho & Educação**. Belo horizonte, n. 6, p. 14-46, jul./dez. 1999 - jan./jun. 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5. ed. São Paulo, Loyola, 1992.

HAYEK, Friedrich August von. **O Caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994. 221 p.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

HOBBSAWM, Eric. Era dos Extremos: **O breve século XX (194-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial – IEDI. Mudar para competir Modernização competitiva, democracia e justiça social.1992.

HUMPHREY, John. Adaptando o modelo japonês ao Brasil. In: HIRATA, Helena Sumiko. **Sobre o modelo japonês**: automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho. São Paulo: Edusp, 1993. p. 237-260.

INVERNIZZI, Noela. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira; tendências dos últimos vinte anos. In: ANPEd – 23. Reunião Anual – Educação não é privilégio (Centenário de Anísio Teixeira). **Programas e resumos**. Caxambu, MG, 24 a 28 set., 2000

KIRSCHNER, Tereza Cristina (Coord.). **Modernização tecnológica e formação técnico profissional no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1993.

KUENZER, Acácia Z. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso; SILVA JÔNIO, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita (Orgs). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1994. p. 121-139.

KUENZER, Acácia Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAI**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Z. O ensino médio no contexto das políticas de educação no Brasil. **Universidade e Sociedade**, ano 7, n.12, p. 138-151, fev. 1997.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

LEITE, Elenice M. **O desfile dos atores no enredo da nova institucionalidade da Educação profissional no Brasil: um samba articulado?** [s.l.]: UNESCO-OREALC, [2000?]. Disponível em: <[www.alast.org/PDF/Gallart2/EyT-Leite.PDF](http://www.alast.org/PDF/Gallart2/EyT-Leite.PDF)>. Acesso em: jun. 2010.

LEITE, Elenice M. **O resgate da qualificação**. Tese de doutoramento. Sociologia. FFLCH/USP, 1994.

LEITE, Elenice M.. **O resgate da qualificação**, 1992. (mimeo).

LEITE, Marcia de Paula. Qualificação, desemprego e empregabilidade. **São Paulo em Perspectiva**: revista da Fundação SEADE, v. 11, n. 1, p.64-69, jan./mar., 1997.

LEITE, Márcia de Paula; RIZEK, Cibele Saliba. Projeto: reestruturação produtiva e qualificação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 58, p. 178-198, Jul. 1997.

LEITE, Márcia de Paula; RIZEK, Cibele Saliba. Projeto: reestruturação produtiva e qualificação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 58, p. 178-198, Jul. 1997.

LOBO, Sônia Aparecida. Abordagens sobre a reestruturação produtiva. Humanidades em foco: **Revista de Ciência, Educação e Cultura**, Goiânia, n. 4, p. 1-16, out./nov./dez., 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. Boletim Técnico do SENAI, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

LUCENA, Carlos Alberto. **Os “tempos modernos” do capitalismo monopolista: um estudo sobre a Petrobrás e a (dês) qualificação dos seus trabalhadores**. Campinas: UNICAMP, 2001. (Tese de Doutorado).

MACHADO, Lucília R. S. O “Modelo de Competências” e a regulação da base curricular nacional e de organização do ensino médio, **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: NETE, n. 4, p. 79-95, 1999.

MACHADO, Lucília R. S. Qualificação do Trabalho e Relações Sociais. In: FIDALGO, F. (Org.). **Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador**. Belo Horizonte: MCM, p.13-40, 1996.

MACHADO, Lucília R. S. Racionalização produtiva e formação no trabalho. **Trabalho & Educação**: Belo Horizonte: NETE, n. 0, p. 41-61, 1991.

MACHADO, Lucília, R. S. Educação básica, empregabilidade e competência, **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: NETE, n. 3, p. 15-31, jan./jul., 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. INDURSKY, F. Campinas : Pontes. Nouvelles tendances en analyse du discours. Paris: Hachette.

MANACORDA, M. A. Para una interpretación histórica de la pedagogía socialista. Barcelona: **Cuadernos de Pedagogía**, n. 44, 1978.

MANDEL, Ernest. **A crise do Capital: Os Fatos e sua Interpretação Marxista**. São Paulo: Ensaio, 1990.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 64, p. 13-49, número especial, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARKERT, W. (Org.). **Trabalho, qualificação e politecnia**. Papyrus: Campinas, 1996.

MARX, K. **O capital**: Capítulo VI, Inédito. São Paulo: Moraes, 1985.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, v. I e II, 3. ed. 1988. (Coleção “Os economistas”)

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 386-421.

MATTOSO, Jorge. **A Desordem do Trabalho**. São Paulo, Scritta, 1995.

MELO e SILVA, L. **Mudanças na organização do trabalho em empresas brasileiras nas últimas duas décadas: um geral**. In: ESTANGUE, E. et al. (Orgs). Mudanças no trabalho e ação sindical: Brasil e Portugal no contexto de transnacionalização. São Paulo: Cortez, 2005.

MENEZES, Sheilla. Currículo. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Ed). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

MÉZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Editora Unicamp/Boitempo Editorial, 2002.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTAÑO, C. Das lógicas do Estado às lógicas da sociedade civil. Estado e 'terceiro setor' em questão. **Serviço Social e Sociedade**, 1999, p. 47-79.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e Questão Social**: Crítica ao padrão emergente de intervenção, 2007.

MORAES, M. C. M. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Educação on Line**. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/os\\_posismos.asp?f\\_id\\_artigo=205](http://www.educacaoonline.pro.br/os_posismos.asp?f_id_artigo=205)>. Acesso em: 23 jan. 2011.

MOREIRA, A. F. B. Estudos de currículo no Brasil: abordagens históricas. **Conferência** apresentada no IV Colóquio sobre Questões Curriculares, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2000

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990. 232 p.

NAVILLE. Divisão do Trabalho e divisão das tarefas. In: FRIEDMANN, G.; NAVILLE, P. (Orgs) **Tratado de Sociologia do Trabalho**. v.1, São Paulo: Cultrix, 1973. p. 427-445.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.): **Educação e Política no Limiar do séc.XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 200p. ISBN 85-85701-94-3.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.): **Política Educacional nos anos 90**: determinantes e propostas. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 1997. 180p. ISBN 85-7315-033-5.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil ano 2000**: Uma nova divisão de trabalho na Educação. Rio de Janeiro, RJ: Papéis e Cópias, 1997. 112p. ISBN 85-85987-06-5

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 8, jan./jun., p. 47-73, 2001.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, R. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões de nossa época; 101).

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni. P. **As formas do silêncio: no movimento do sentido**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola.

PAIVA, Vanilda. (Org.) **Transformação produtiva e eqüidade: a questão do ensino básico**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PAIVA, Vanilda. Um Século de Educação Republicana. Campinas: **Revista Proposições**: Cortez /Unicamp. n.2, jul. 1990.

PAIVA, Vanilda; WARDE, M. Novo paradigma de desenvolvimento e a centralidade do ensino básico. **Educação & Sociedade**. n.44. Campinas: Papyrus, abr. 1993.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. In. GADET, F & HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. **Remontemos de Foucault a Spinoza**. Trad. Brasileira de GREGOLIN, M.R, mimeo, 2000.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Edunicamp, 1997.

PERRENOU, Philippe. **Construir competências desde a escola?** Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

POCHMANN, Márcio. Mudanças na ocupação e a formação profissional. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 6, p. 48-71, jul./dez. 1999 e jan./jun., 2000.

POPKEWITZ, Thomaz S. **Reforma educacional**: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001a

RAMOS, Marise. Os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana. **Movimento**, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2001b

RICCI, Rudá. O perfil do educador para o Século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 66, p. 143-178, abril, 1999.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 259-282, 2005a.

RODRIGUES, José. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do Capital e a Educação Brasileira. **Trabalho & Educação**, n. 2, p. 215-230, 1997.

ROGGERO, Rosemary . Breve reflexão sobre as relações entre novas demandas de qualificação e formação profissional no capitalismo contemporâneo. **Boletim Técnico SENAC**, v. 26, n.1, jan./abr, 2000.

ROMÃO, José Eustaquio. Educação no século XXI: Saberes necessários segundo Freire e Morin. **Eccos**. São Paulo, v.2, n.2, p. 27-43, dez.2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. El profesor y la formación del profesorado. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **La enseñanza**: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1989. p. 349-355.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 352 p.

SALM, Cláudio L; FOGAÇA, Azuete. Tecnologia, emprego e qualificação: lições do século. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005. XIX. In: DIEESE (Org.). **Emprego e desenvolvimento tecnológico: Brasil e contexto internacional**. São Paulo: DIEESE/CESIT, 1998. p. 157–191.

SALM, Claudio; FOGAÇA, Azuete, **Tecnologia, emprego e qualificação: bases conceituais**. Rio de Janeiro: UFJF/IE, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. São Paulo, Autores Associados, 1998.

SCHULTZ, T. A. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. O ensino superior no Brasil: a busca de alternativas. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis. **O real crescimento e as reformas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

SEGNINI, Liliana R. P. Controle e resistência nas formas de uso da força detrabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com a educação. In: MACHADO, Lucília R. S. et al. **Trabalho e educação**. Campinas (SP): Papyrus, 1994.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação. **Trabalho & Educação**. Belo horizonte, n. 6, p. 14-46, jul./dez. 1999 e jan./jun. 2000.

SENAI. Departamento Nacional. **Relatório Anual 2005**. Brasília: SENAI/DN, 2005.

SENAI. DN. DET. **SENAI: ontem, hoje e amanhã: educação para o trabalho e a cidadania**. 2. ed. atual. Rio de Janeiro, 1997.

SENAI. DN. **Metodologia para comitê técnico-setorial: estrutura e funcionamento**. 2. ed. Brasília, 2002a.

SENAI. DN. **Metodologia para elaboração de desenho curricular baseado em competências**. 2. ed. Brasília, 2002b.

SENAI. **Relatório Senai SP de 1997**. São Paulo: Fiesp/Ciesp/Sesi, 1997

SHIROMA, Eneida Oto. **A educação do trabalhador num contexto de**



**modernização tecnológica.** Perspectiva: Florianópolis, n. 21, p. 73-104, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs). **Saberes e competências:** O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, p. 135-166, 1997.

TEIXEIRA, Ana. Trabalho, tecnologia e educação: algumas considerações. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, NETE/UFMG, n. 4, p. 161-184, 1998.

TEIXEIRA, Regina Célia Fernandes. A Passagem “Tupiniquim” do “Direito ao Trabalho” para a “Empregabilidade”. **Revista Multidisciplinar das Faculdades Integradas Pitágoras.** Uma Leitura Contemporânea dos Programas de Geração de Emprego e Renda. Disponível em: <<http://www.fip-moc.edu.br/revista/RM-01-04.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2010.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais:** afinal do que se trata? Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TELLES, Vera da Silva. Questão social: afinal do que se trata? **São Paulo em Perspectiva**, Fundação Seade, vol.10, no.4, out-dez 1996.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZIBAS, D. M. L. A Reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 201-226, jan./abr.2005.

ZIBAS, Dagmar M. L. (2001). A Reforma do Ensino Médio: da sutileza do texto à crueza do contexto. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 8, p. 75-89.

## APÊNDICE A – Formulário para Trabalhadores que Passaram por Cursos de Capacitação Profissional Oferecidos pelo SENAI-MG

Formulário nº			
1-Sexo: 1 masculino 2 feminino			
2-Idade:			
3- Situação profissional: 1 empregado 2 desempregado			
Ano de admissão no último/atual emprego			
-----			
4-Após o curso feito no Senai, quais ocupações profissionais já possuiu?			
Ocupação		Período	
5-Capacitações profissionais realizadas no Senai			
Local	Período	Carga Horária	Nome do curso
6-O curso feito no Senai foi determinante para conseguir alguma ocupação profissional? 1 sim 2 não			
7- Se sim, em quais ocupações profissionais?			
Curso		Ocupação profissional	

<b>8- Se o curso feito no Senai não foi determinante para conseguir a ocupação profissional, o que foi determinante?</b>		
Ocupação profissional	Fator determinante	
<b>9- De que maneira o treinamento/curso feito ajuda nas funções que desempenha ou desempenhou profissionalmente?</b>		
Curso	Cargo (Função)	Contribuição para a função que desempenha/desempenhou
<b>10- Como o curso realizado no Senai poderia contribuir mais para a prática profissional?</b>		
Curso	Cargo (Função)	Contribuição para a função que desempenha/desempenhou

11-Já participou de algum treinamentocurso oferecido por alguma empresa? 1 sim 2 não			
12-Se sim, qual(is)?			
Curso	Período		

Anotações:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B – Formulário (Entrevista) Docentes SENAI-MG

1. Qual a concepção que o SENAI-MG vem adotando em sua prática pedagógica?
2. Qual o objetivo da educação profissional?
3. Qual a relação do SENAI com o setor produtivo?
4. Como é que se operacionaliza no dia-a-dia a formação do trabalhador com relação a:
  - a) aquisição de competências
  - b) construção do perfil do trabalhador
  - c) flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade dos currículos
  - d) concepções pedagógicas
  - e) o docente em sala de aula
  - f) o conteúdo das disciplinas
- 5- No SENAI-MG, a educação profissional vem cumprindo seu objetivo? Com relação à sociedade e ao setor produtivo.
- 6- Quais as demandas do setor produtivo com relação à aquisição das competências técnicas e subjetivas?

### **APÊNDICE C - Formulário (Entrevista) Diretor Técnico do SENAI-MG**

1. Para o SENAI, qual o papel da educação profissional?
  
2. O que é o Projeto Novos Rumos da Aprendizagem Industrial?
  
3. Quais propostas são as novas propostas do SENAI-MG com relação à formação do trabalhador?
  
4. Dentre as diretrizes apontadas, quais as que o SENAI-MG considera de maior importância?
  
5. Em que medida, tanto na teoria como na prática, pode-se falar em educação profissional?
  
6. Como o SENAI reage ao respaldo do setor produtivo?

## ANEXO A – Organização Curricular do Curso de Eletromecânica

### CURSO TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA

#### Organização Curricular:

Área: Indústria

Sub-área: Eletromecânica

Habilitação: Técnico em Eletromecânica

#### Caracterização da área e da sub-área:

Compreende processos de produção e manutenção de energia elétrica, requerendo a intervenção direta de um profissional que atue de forma direta e indireta por meio de sistemas e programas.

Faz-se imprescindível que este profissional esteja apto para desenvolver atividades de planejamento, instalação, operação, manutenção, qualidade e produtividade.

O currículo do Curso Técnico em Eletromecânica está estruturado em módulos, com terminalidade que conduzem a um Certificado de Qualidade Profissional de Nível Básico ou ao Itinerário Formativo de Nível Técnico. Os módulos desenvolvem competências (básicas, específicas e de gestão) e habilidades que traduzem um perfil profissional capaz de atuar de forma crítica, participativa e flexível, frente às mudanças da vida produtiva e social.

#### Itinerário Formativo

O curso está dividido em três módulos semestrais, com aulas diárias e semanais, totalizando uma carga mínima de 1.200 horas, a saber:

**Módulo I – Eletricista de Baixa Tensão – 420 h.**

**Módulo II- Mecânico de Usinagem– 420 h.**

**Módulo III- Mantenedor de Sistemas de Manufaturas- 420 h**

**Estágio Curricular Supervisionado – 200 horas.**

A realização dos 03 módulos: 1.200 horas, do Estágio Curricular Supervisionado de 200 horas e da Conclusão do Ensino Médio, conferem ao aluno a Habilitação de **Técnico em Eletromecânica**.

Quadro Curricular do Técnico em Eletromecânica- 2º Sem/ 2006  
 SENA I - Centro de Formação Profissional –Luiz de Paula – Montes Claros

ORGANIZAÇÃO MODULAR	PERFIL DE CONCLUSÃO	COMPONENTE CURRICULAR	Carga Horária
• Módulo I 2º Sem/ 2006  <b>Eletricista de Baixa Tensão</b>	O profissional estará apto a executar instalações e montagens elétricas de baixa tensão, na indústria, no setor de construção civil, em prédios residenciais e comerciais.	Eletricidade	60h
		Instalação Elétrica Predial	50h
		Instalação Elétrica Industrial	100h
		Máquinas Elétricas	70h
		Desenho Elétrico e Civil	40h
		Resistência dos Materiais	40h
		Segurança no trabalho	20h
		Planejamento e Gestão dos Processos Industriais	40h
		<b>Soma</b>	<b>420h</b>
• Módulo II 1º Sem/ 2007  <b>Mecânico de usinagem</b>	O profissional estará apto a executar instalação e operação de máquinas e sistemas industriais, desenvolvendo atividades correlatas aos processos de usinagem e soldagem.	Usinagem – Torno e Fresa	120h
		Desenho Mecânico	50h
		Hidráulica e Pneumática	60h
		Ajustagem Mecânica	50h
		Metrologia	40h
		Tecnologia de Solda	60h
		Elementos de Máquinas	40h
<b>Soma</b>	<b>420h</b>		
• Módulo III 2º Sem/ 2007  <b>Mantenedor de Sistemas de Manufatura</b>	O profissional estará apto a executar manutenção de sistemas eletromecânicos industriais automatizados ou não. Coordena equipes de produção e interage no processo produtivo melhorando a qualidade do produto.	PLC	50h
		Eletrônica	80h
		Eletrohidropneumática	50h
		CNC – Torno e Fresa	50h
		Manutenção Mecânica	120h
		Normalização e Qualidade Industrial	30h
		CAD	40h
<b>Soma</b>	<b>420h</b>		
<b>SUB-TOTAL</b>			1260h
<b>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO</b>			200h
<b>TOTAL GERAL</b>			1460h

**Indicadores Fixos**

Carga Horária Total: 1.460 h

- Estágio Curricular Supervisionado: 200 h

- Carga horária semestral : 400 h

- Carga horária semanal: 20 h

- Carga horária diária : 4 h

- Nº de dias letivos semestral : 100 dias

- Nº de semanas letivas por semestre : 20

- Nº de dias letivos: semanas (05 dias)

Módulo- aula: 60 minutos



## Matriz de Funções e Sub-Funções:

Área	Sub-área	Função	Sub-função	Competências
Indústria	Eletromecânica	Eletricista	<b>Eletricista de Manutenção Predial e Industrial</b>  <b>Módulo 1</b>  <b>420 horas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar padrões, normas técnicas, e legislação pertinente às instalações elétricas e redes de comunicação.</li> <li>• Interpretar a legislação e as normas de saúde e segurança do trabalho, de qualidade e ambientais.</li> <li>• Interpretar projetos, diagramas e esquemas elétricos prediais.</li> <li>• Interpretar projetos, diagramas e esquemas elétricos industriais.</li> <li>• Analisar medições, testes e ensaios.</li> <li>• Descrever e avaliar os métodos de utilização dos instrumentos de medição elétrica e as interpretações de suas leituras.</li> <li>• Relacionar e avaliar as propriedades e aplicações dos materiais, acessórios e dispositivos de energia elétrica e redes de comunicações.</li> <li>• Descrever e avaliar as propriedades e aplicações das ferramentas, instrumentos e equipamentos utilizados em instalações de energia elétrica e redes de comunicações.</li> <li>• Relacionar e avaliar os tipos e características de máquinas, instrumentos e equipamentos utilizados nas instalações elétricas e redes de comunicações.</li> <li>• Analisar as condições de infraestrutura e alimentação dos sistemas elétricos e de comunicações.</li> <li>• Avaliar os recursos de informática e comunicação gerencial.</li> </ul>

		<b>Mecânico</b>	<b>Mecânico de Usinagem</b>  <b>Módulo 2</b>  <b>420 horas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar e distinguir materiais, elementos e suas propriedades nos sistemas.</li> <li>• Interpretar manuais e catálogos.</li> <li>• Interpretar projetos, layouts, diagramas e desenho mecânico de dispositivos e máquinas.</li> <li>• Interpretar resultados de testes e ensaios.</li> <li>• Interpretar diagramas e esquemas de pneumática e hidráulica.</li> <li>• Analisar condições de infra-estrutura e alimentação.</li> <li>• Definir métodos de execução das instalações.</li> <li>• Interpretar padrões, normas técnicas e legislação no âmbito das máquinas mecânicas.</li> <li>• Interpretar legislação e normas de saúde e segurança do trabalho, de qualidade e ambientais.</li> <li>• Descrever e avaliar os métodos de utilização dos instrumentos de medição mecânica e as interpretações de suas leituras.</li> <li>• Descrever e interpretar o processo produtivo de usinagem mecânica em torno e fresa.</li> <li>• Relacionar e distinguir formas de geração de energia, seus elementos de produção e transformação.</li> <li>• Relacionar e distinguir materiais, elementos de regulagem, medição, aferição e demais componentes de transporte de energia.</li> <li>• Caracterizar diversos materiais quanto à sua natureza e resistência mecânica indicando suas principais características e aplicações.</li> </ul>
--	--	-----------------	--	---

		<p><b>Eltromecânico</b></p> <p><b>Mantenedor de Sistemas de Manufatura</b></p> <p><b>Módulo 3</b></p> <p><b>420 horas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar a legislação e as normas técnicas referentes à manutenção, à saúde e segurança no trabalho, à qualidade e ao ambiente.</li> <li>• Avaliar a capacidade e planejar a qualificação da equipe de trabalho.</li> <li>• Avaliar o impacto ambiental da manutenção.</li> <li>• Ter visão sistêmica do processo sob intervenção.</li> <li>• Correlacionar as técnicas de manutenção em função das características dos processos e dos equipamentos.</li> <li>• Interpretar esquemas, gráficos, plantas, fluxogramas e diagramas de sistemas mecânicos e elétricos.</li> <li>• Correlacionar os processos de recuperação de componentes e equipamentos tanto elétricos como mecânicos.</li> <li>• Caracterizar materiais, insumos e componentes.</li> <li>• Correlacionar as propriedades e características das máquinas, instrumentos e equipamentos com suas aplicações.</li> <li>• Ler e interpretar ensaios e testes.</li> <li>• Ler e interpretar esquemas de máquinas de refrigeração e ar condicionado.</li> <li>• Identificar as tecnologias empregadas na automação industrial no âmbito eletroeletrônico e mecânico.</li> <li>• Coordenar as atividades de gerenciamento e conservação de energia.</li> <li>• Interpretar planos de manutenção.</li> <li>• Interpretar circuitos elétricos, eletroeletrônicos, eletrohidráulicos e eletropneumáticos.</li> <li>• Interpretar diagramas de PLC.</li> <li>• Interpretar programas de máquinas CNC.</li> </ul> <p>Avaliar recursos do AutoCad para a elaboração de desenhos mecânicos e elétricos.</p>
--	--	---	--

## Organização Curricular dos Módulos

<b>Nome do Módulo:</b> Eletricista de Baixa Tensão - Qualificação de Nível Técnico.		<b>Habilitação Profissional:</b> Módulo 1 – Compõe o itinerário formativo dos Técnicos em Eletromecânica.	
<b>Carga Horária:</b> 400 horas		<b>Área Profissional:</b> Indústria	
<b>Pré-Requisitos:</b> Ensino Médio Completo ou em andamento.			
<b>Perfil profissional de conclusão:</b> Profissional que executa instalações e montagens elétricas de baixa tensão, redes telefônicas e de computadores, na indústria, no setor de construção civil, em prédios residenciais e comerciais.			
Componentes Curriculares	Ch	Competências	Metodologia e Estratégias Pedagógicas
Eletricidade	60	As mesmas citadas no quadro "Detalhamento do". Perfil Profissional	Projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos pelos alunos. <ul style="list-style-type: none"> <li>Projeto elétrico e luminotécnico de uma residência de 10 cômodos, contendo portaria automatizada com vídeo-fone e controle remoto de portão.</li> <li>Cálculos e Instalação elétrica de uma residência de 5 cômodos fora da Escola.</li> <li>Projeto e instalação de um sistema automatizado de portão eletrônico e vídeo-fone com controle remoto.</li> <li>Especificação de material e instalação de uma rede local de computadores integrada com uma rede telefônica comercial, dentro da Escola.</li> <li>Desenho e montagem de painéis de comandos elétricos diversos para acionamento de motores de máquinas operatrizes.</li> <li>Projeto e dimensionamento de um painel de acionamento de uma máquina operatriz.</li> </ul>
Instalação Elétrica Predial	50		
Maquinas Elétricas	70		
Desenho Elétrico e Civil	40		
Instalação Elétrica Industrial	100		
Segurança o trabalho	20		
Planejamento e Gestão Industrial	40		
Resistências dos Materiais	40		

<b>Ambientes Pedagógicos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Salas para aulas expositivas, debates e trabalhos em grupo abordando projetos e aspectos teórico-práticos.</li> <li>Laboratório de Eletricidade para comprovação prática de conceitos teóricos abordados em sala de aula.</li> <li>Laboratório de máquinas elétricas para experiências práticas e ensaios de medidas elétricas.</li> <li>Oficinas de instalações elétricas prediais e industriais para práticas ocupacionais.</li> <li>Laboratório de informática e de rede de computadores com acesso a internet.</li> <li>Residência em fase de construção para implementação de tubulações e instalações elétricas.</li> <li>Visita a uma empresa de construção civil para acompanhamento dos trabalhos de instalações elétricas e cabeamento estruturado de redes de dados e telefônicas.</li> <li>Visita a uma empresa do setor industrial para verificação de máquinas e sistemas operando com comandos elétricos e de acionamentos.</li> </ul>	<b>Recursos Didáticos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Livros técnicos</li> <li>Apostilas</li> <li>Vídeos</li> <li>Transparências</li> <li>Catálogos de Equipamentos e Máquinas</li> <li>Catálogos de Componentes</li> <li>Catálogos em CD-ROM</li> <li>Revistas e artigos técnicos</li> <li>Internet</li> </ul>
<b>Relação de Equipamentos, Máquinas, Ferramentas e Instrumentos.</b> Fontes de alimentação CC e CA, multímetro, alicate amperímetro, luxímetro, tacômetro, voltímetro e amperímetro CC e CA, motores de CC, motores monofásicos e trifásicos, furadeira manual, furadeira de bancada, serra-copo, serra tico-tico, ferramentas manuais para instalação elétrica e de cabeamento estruturado, chave de teste néon, sistema de interfone e videofone, kit de alarme residencial e cerca elétrica, Computadores e testadores de cabos de rede.	<b>Relação de Materiais</b> Matriz de contatos (protoboard), resistores, capacitores, indutores, lâmpadas incandescentes, lâmpadas fluorescentes, interruptores diversos, tomadas diversas, fios, cabos, painéis de comandos elétricos, boxes ou similares para instalações elétricas residenciais, contadores, relés diversos, bornes, disjuntores de baixa tensão, fusíveis, botões e chaves de comandos, chaves fim de curso, sensores capacitivos, indutivos e óticos, luminárias diversas, eletrodutos de PVC, eletrodutos metálicos, cabos para trançado CAT5, concentradores de rede (hub/switch), conectores RJ45 e RJ11, tomadas RJ45 e RJ11.



<b>Nome do Módulo:</b> Mecânico de Máquinas Operatrizes - Qualificação de Nível Técnico.			<b>Habilitação Profissional:</b> Módulo 2 – Compõe o itinerário formativo dos Técnicos em Eletromecânica.	
<b>Carga Horária:</b> 420 horas			<b>Área Profissional:</b> Indústria	
<b>Componentes Curriculares</b>			<b>Metodologia e Estratégias Pedagógicas</b>	
Usinagem – Torno e Fresa	120	As mesmas citadas no quadro "Detalhamento do Perfil Profissional"	Projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos pelos alunos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho e projeto de peças, dispositivos e ferramentas de uso geral.</li> <li>• Ensaio de resistência dos materiais e sua classificação.</li> <li>• Projeto e implementação de uma morsa de bancada para uso geral.</li> <li>• Projeto e confecção de um redutor de velocidade com rolamentos, mancais, eixos, engrenagens para utilização numa esteira transportadora.</li> <li>• Desenho, projeto, especificação do material e orçamento para confecção de uma estante de metalon.</li> <li>• Confecção de várias peças com vários materiais diferentes com diferentes finalidades.</li> </ul>	
Metrologia	40			
Desenho Mecânico	50			
Hidráulica e Pneumática	60			
Ajustagem Mecânica	50			
Tecnologia de Solda	60			
Elementos de Máquinas	40			
<b>Ambientes Pedagógicos</b>			<b>Recursos Didáticos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas para aulas expositivas, debates e trabalhos em grupo abordando projetos e aspectos teórico-práticos.</li> <li>• Laboratório de Metrologia para comprovação prática de conceitos teóricos abordados em sala de aula.</li> <li>• Laboratório de Usinagem para produção de peças e dispositivos.</li> <li>• Oficinas de Ajustagem para práticas ocupacionais.</li> <li>• Laboratório de Solda de várias tecnologias.</li> <li>• Laboratório de Hidráulica e Pneumática.</li> </ul> Laboratório de Resistência dos Materiais e Mecanismos. Visita a uma empresa de produção industrial mecânica. Visita a uma empresa do setor industrial para verificação de máquinas e sistemas operando.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livros técnicos</li> <li>• Apostilas</li> <li>• Vídeos</li> <li>• Transparências</li> <li>• Catálogos de Equipamentos e Máquinas</li> <li>• Catálogos em CD-ROM</li> <li>• Revistas e artigos técnicos</li> <li>• Internet</li> </ul>	
<b>Relação de Equipamentos, Máquinas, Ferramentas e Instrumentos.</b>			<b>Relação de Materiais</b>	
Máquinas convencionais de usinagem: tornos mecânicos, fresadoras, retificadora, furadeiras, esmerilhadoras; bancadas de ajustador; dispositivos de traçagem; ferramentas manuais; instrumentos de medição de leitura direta e indireta; equipamento para solda elétrica e oxí-combustível e MIG/MAG_TIG. Sistema de treinamento em pneumática e hidráulica com software de simulação, sistema de treinamento em resistência dos materiais, sistema de treinamento em mecanismos, sistema de treinamento em medição mecânica e controle de qualidade, sistema de visão de máquina e controle de qualidade.			Materiais de diversas naturezas para usinagem e ajustagem, materiais em formas de tarugos cilíndricos, quadrados, cantoneiras, chatos e em chapas. Peças e componentes mecânicos para serem soldados. Eletrodos para solda de diversos tipos, gases específicos para soldagem, óleos lubrificantes e óleos refrigerantes, engrenagens, rolamentos, correias, polias, eixos, mancais, motores, roletes e esteira transportadora, Amostras de alumínio, cobre, latão, bronze, aço, ferro, plástico e outros matérias para ensaio de suas propriedades mecânicas, térmicas e elétricas. Válvulas de controle, atuadores, limitadores de pressão, mangueiras e conexões para ensaios e experiências com pneumática e hidráulica.	

<b>Nome do Módulo:</b> Mantenedor de Sistemas de Manufatura - Qualificação de Nível Técnico.			<b>Habilitação Profissional:</b> Módulo 3 – Compõe o itinerário formativo dos Técnicos em Eletromecânica.	
<b>Carga Horária:</b> 400 horas			<b>Área Profissional:</b> Indústria	
<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Ch</b>	<b>Competências</b>	<b>Metodologia e Estratégias Pedagógicas</b>	
PLC	60	As mesmas citadas no quadro "Detalhamento do Perfil Profissional"	Projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos pelos alunos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho (CAD) mecânico em vistas e em perspectiva de uma morsa de bancada, mostrando em detalhes cada uma das peças do conjunto.</li> <li>• Produzir em máquina CNC peças e dispositivos que possam ser montados e o conjunto configurar um "troféu" (idéias livres).</li> <li>• Projetar e montar um sistema de refrigeração típico de uma geladeira doméstica.</li> <li>• Elaborar e montar um comando de dois motores elétricos trifásicos utilizando CLP, considerando a partida seqüencial e em estrela-triângulo.</li> </ul>	
Eletrônica	88			
Eletropneumática e Eletrohidráulica	50			
CNC – Torno e Fresa	50			
Manutenção Mecânica	120			
CAD	40			
<b>Ambientes Pedagógicos</b>			<b>Recursos Didáticos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas para aulas expositivas, debates e trabalhos em grupo abordando projetos e aspectos teórico-práticos.</li> <li>• Laboratório de Eletrônica para comprovação prática de conceitos teóricos abordados em sala de aula.</li> <li>• Laboratório de máquinas CNC – Torno e Fresa (produção mecânica).</li> <li>• Laboratório de informática CAD (Desenho Assistido por Computador).</li> <li>• Laboratório de CLP (Controlador Lógico Programável).</li> <li>• Laboratório de Eletropneumática e Eletrohidráulica.</li> <li>• Oficina de Manutenção Mecânica com equipamentos, máquinas e ferramentas apropriadas.</li> </ul> Laboratório de Refrigeração e Ar-condicionado apropriado para atividades pedagógicas.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livros técnicos</li> <li>• Apostilas</li> <li>• Vídeos</li> <li>• Transparências</li> <li>• Catálogos de Equipamentos e Máquinas</li> <li>• Catálogos de Componentes</li> <li>• Catálogos em CD-ROM</li> <li>• Revistas e artigos técnicos</li> <li>• Internet</li> </ul>	
<b>Relação de Equipamentos, Máquinas, Ferramentas e Instrumentos.</b>			<b>Relação de Materiais</b>	
CLP, Fontes de alimentação para CLP, , mecanismos para simulação de sistemas industriais, softwares de simulação e programação de CLP., Osciloscópio, multímetros, Dispositivos eletropneumáticos e eletrohidráulicos de acionamento e controle de sistemas automatizados, reguladores de pressão, indicadores de pressão e vazão, bomba de óleo e fontes de ar comprimido para sistemas industriais. Compressor de refrigeração doméstica,			Matriz de contatos (protoboard), resistores, capacitores, indutores, interruptores diversos, tomadas diversas, fios, cabos, painéis de comandos elétricos, contatores, relés diversos, bornes, disjuntores de baixa tensão, fusíveis, botões e chaves de comandos, chaves fim de curso, sensores capacitivos, indutivos e óticos. Dispositivos atuadores, motores CC. Diodos, Transistores, Capacitores. Transformadores, Bits, brocas, fresas, Fresadora e	
trocador de calor, tubulações, filtro de gás refrigerante, termostato e ferramentas específicas para sistemas de refrigeração.			Torno CNC. Materiais específicos para usinagem CNC.	
<b>Estágio:</b>			<b>Duração:</b>	
O estágio é obrigatório, desde que o aluno não possua experiência similar na empresa, podendo ser dispensado. Deverá ser supervisionado pela empresa e acompanhado pelo professor orientador. O aluno deverá apresentar relatório final das atividades do estágio, mesmo com a dispensa. (Vide anexo – Orientação para Estágio Curricular Supervisionado).			200 horas.	
<b>Ambientes Pedagógicos:</b>			<b>Recursos Didáticos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salas de aula para aulas expositivas, debates e trabalhos em grupo, abordando projetos de cunho comportamental e teóricos.</li> <li>- Laboratórios específicos de eletro hidráulica, eletropneumática, solda, mecânica para realização e desenvolvimento de projetos, demonstrações de processos industriais.</li> <li>- Oficinas de mecânica para realização de montagem e desmontagem de máquinas, processos de lubrificação e soldagem.</li> <li>- Laboratório de informática para elaboração de projetos com utilização de softwares.</li> <li>- Visita a empresas do setor industrial para conhecer e verificar processos industriais automatizados.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flip- Chart</li> <li>- Livros</li> <li>- Apostilas</li> <li>- Vídeo e TV</li> <li>- Retroprojetor / tela</li> </ul>	